



*Secretaría de Educación Pública
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo*

Licenciatura en Intervención Educativa



Asesoría y trabajo con grupos

Compilación:

Ma. De Lourdes García Castillo

Ma. J. Serena Cruz Martínez

Edith Lima Báez

Antonio Zamora Arreola

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

CURSO:
ASESORÍA Y TRABAJO CON GRUPOS
(Programa para la primera generación de la LIE en el estado de Hidalgo)

Área de Formación:
FORMACIÓN PROFESIONAL EN EDUCACIÓN

Campo de competencia curricular
SABER SER Y CONVIVIR

Semestre: QUINTO
Carácter: OBLIGATORIO

Programa Indicativo elaborado por:
Adalberto Rancel Ruiz de la peña
Mayo 2002

Programa Modificado para la UPN-H
Ma. De Lourdes García Castillo
Ma. J. Serena Cruz Martínez
Edith Lima Báez
Antonio Zamora Arreola
Junio 2004

Pachuca de Soto, Hidalgo Junio de 2004.

PRESENTACIÓN

El presente curso tiene como propósito de aportar a los estudiantes de la Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) conocimientos teóricos y ejercitar habilidades metodológicas e instrumentales de manera que contribuyan a analizar y problematizar las ideas de los estudiantes acerca de los procesos interinstitucionales; en la medida en que ayuden a facilitar los aprendizajes escolares, en consideración a las particularidades de los contextos, de los actores que participan en él y de las formas peculiares de interacción presentes en cada situación específica.

En términos cuniculares, el curso se presenta en el quinto semestre, tiene 10 créditos y una carga horaria de 6 horas a la semana, que equivalen a 96 horas semestrales. El curso sigue la secuencia planteada en el área de formación profesional en Educación y contribuye a la identificación de posibles formas de intervención, para la solución de la problemática que se aborda a través del Plan de Estudios de la Licenciatura en Intervención Educativa.

En este sentido, los cursos que le anteceden dentro del área de formación profesional en educación son “Intervención Educativa” (2do. Semestre); “Diagnóstico socioeducativo”. “Teoría Educativa” y “Desarrollo Infantil” (3er. Semestre); “Diseño Curricular”. Así mismo, este curso se imparte en el quinto semestre en paralelo con “Administración y Gestión Educativa”; por lo que sólo quedarán pendientes dos cursos a desarrollarse en el sexto semestre (“Planeación y Evaluación Interinstitucional” y “Creación de Ambientes de Aprendizaje”).

De las diferentes áreas de formación, este curso toma en cuenta dimensiones esenciales que se desarrollan a lo largo de toda la Licenciatura: el sujeto, el grupo, la institución escolar, el entorno sociocultural y las tendencias económicas y socioculturales que emergen del ámbito mundial o de las tensiones que se producen entre el desarrollo de la globalización y las particularidades de cada región.

En particular, en este curso se consideran los principios que sustentan el aprendizaje desde una perspectiva de trabajo grupal; al tiempo que considera algunos referentes de la dinámica sociocultural y personal (sociales, culturales, políticos, económicos y psicológicos), a fin de definirle papel que el sujeto tiene en los ámbitos en donde se desarrolla su quehacer educativo. De este modo, el curso además de mejorar los procesos de aprendizaje grupal, contribuye a formar actitudes de tolerancia y de comprensión, lo cual remite al saber ser la construcción de su identidad como profesional de la educación y al saber convivir en la capacidad de respetar y de reconocer al otro como un ser integral.

COMPETENCIA

El alumno asesora y coordina el trabajo con personas y con grupos como preparación previa para la intervención educativa, a partir de que conoce, identifica, caracteriza y aplica referentes teóricos, metodológicos e instrumentales, orientados a mejorar los procesos de aprendizaje y formar actitudes de comprensión y tolerancia; cuyos referentes sustentan la asesoría y el trabajo con grupos.

ESTRUCTURA DEL CURSO

ESTE CURSO SE ESTRUCTURA EN CUATRO BLOQUES, A SABER:

COMPETENCIA GENERAL DEL CURSO.

El alumno asesora y coordina el trabajo con personas y con grupos como preparación previa para la intervención educativa, a partir de que conoce, identifica, caracteriza y aplica referentes teóricos, metodológicos e instrumentales, orientados a mejorar los procesos de aprendizaje y formar actitudes de comprensión y tolerancia; cuyos referentes sustentan la asesoría y el trabajo con grupos.

BLOQUE I. Conceptos y caracterización de distintos tipos de grupo.

COMPETENCIA DEL BLOQUE I.

Conceptualiza y caracteriza diversos tipos de grupo, a partir de la revisión histórica de distintas contribuciones disciplinarias, teóricas y metodológicas sobre diferentes concepciones de grupo; a propósito de procesos grupales y colaborativos que se constituyen en el aula, en la escuela y en otros espacios educativos.

BLOQUE II. Constitución de procesos de aprendizaje grupal y tipos de asesoría.

COMPETENCIA DEL BLOQUE II.

Problematiza sobre diferentes formas de constitución de los procesos grupales desde diversos tipos de asesoría que posibilitan el aprendizaje en procesos educativos; que se presentan en la configuración de ilusiones, fantasías e imaginarios grupales.

BLOQUE III. Estilos de asesoría y conducción grupal.

COMPETENCIA DEL BLOQUE III.

Conoce y analiza los diferentes estilos de asesoría y de conducción grupal e identifica sus fortalezas y debilidades de cada uno, así como la diferenciación de sus efectos en el logro de los objetivos. Además, se revisan las implicaciones de las nuevas tecnologías en los procesos de constitución de los sujetos y de diferentes grupos en la época contemporánea.

BLOQUE IV. Manejo y aplicación de diferentes técnicas grupales.

COMPETENCIA DEL BLOQUE IV.

Aplica diferentes técnicas grupales, a partir de la revisión y manejo de algunas de ellas, para incidir en torno a la atmósfera, el o los esquema(s) de comunicación, la participación, los roles y su efecto en el trabajo grupal o de asesoría.

SUGERENCIAS METODOLÓGICAS.

La estrategia metodológica a desarrollar en el presente curso habrá de basarse en las modalidades del seminario y del taller; por lo que se refiere al seminario permitirá el debate e intercambio de ideas sobre los conocimientos abordados en cada uno de los bloques; y en lo que hace al taller se advierte como el espacio de producción individual y grupal de ejercicios relacionados con el trabajo grupal y de asesoría.

En cuanto a las actividades didácticas estas se resuelven mediante la exposición de contenidos, lecturas y trabajo de equipos, para el análisis de los elementos teóricos y prácticos que permitan comprender lo referente a diversas concepciones de grupo, el trabajo de coordinación y asesoría, mediante la utilización de diversas técnicas grupales para promover el aprendizaje en los alumnos.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

El análisis y la reflexión de los grupos de aprendizaje, intenta hacer conciencia sobre la importancia de ver el proceso enseñanza-aprendizaje como un proceso grupal y no individual. Por lo cual, se opone a la visión tradicional sobre evaluación como un acto terminal, por eso hablaremos de la evaluación y la autoevaluación para involucrar al alumno en el trabajo grupal como sujeto y no como objeto. La evaluación y autoevaluación serán permanentes; además, se pone el énfasis en una evaluación procesual como valoración continua del aprendizaje y de la enseñanza, y en una evaluación final que supone un momento de reflexión y reorientación de los procesos y productos.

La noción de evaluación se conceptualiza como un proyecto de investigación donde participan todos desde la definición de qué se va a evaluar, por qué, para qué y qué estrategias y procedimientos se van a utilizar. Esto implica un compromiso de todos como sujetos y no como objetos de evaluación.

Como indicadores de la evaluación se sugieren los siguientes:

- El análisis de la asesoría y de lo grupal desde la relación teórica práctica
- La participación de cada uno de los integrantes del grupo en situación de asesoría
- El desarrollo de estilos de asesoría individual y de trabajos grupales
- El diseño y la estructuración de diferentes actividades de asesoría individual y/o grupal que faciliten el aprendizaje.

Se hace necesario evaluar sobre todo los aspectos de carácter actitudinal y ético, en tanto que resulta lo más importante en este primer momento de la experiencia, en el cual se establece el proceso de aceptación del otro, la adecuación al contexto escolar, el ambiente, las condiciones de colaboración y en el desarrollo de un trabajo grupal.

Para efectos de la obtención y sistematización de la información que se requiere se contará básicamente con: registros, diarios del profesor, cuestionarios, entrevistas, elaboración de mapas conceptuales, elaboración de cuadros comparativos y elaboración de ensayos disertivos sobre la asesoría y el trabajo con grupos.

COMPETENCIA GENERAL:

El alumno asesora y coordina el trabajo con personas y con grupos como preparación previa para la intervención educativa, a partir de que conoce, identifica, caracteriza y aplica referentes teóricos, metodológicos e instrumentales, orientados a mejorar los procesos de aprendizaje y formar actitudes de comprensión y tolerancia; cuyos referentes sustentan la asesoría y el trabajo con grupos.

BLOQUE I. Conceptos y caracterización de distintos tipos de grupo.

Contenido	Lectura
1.1 El concepto del proceso grupal. Su historicidad y su desarrollo.	1.1.a. FERNÁNDEZ, Ana María (1992). “El vocablo grupo y su campo semántico”; en <u>El Campo Grupal. Notas para una genealogía</u> . Buenos Aires: Nueva Visión; 29-36. 1.1.b. FERNÁNDEZ Calderón, Julieta y Guillermo C. Cohen Segovia (1983). “I. Visión Histórica” y “III. Desarrollo de los grupos”; en <u>El Grupo Operativo</u> . México: Extemporáneos; 19-29 y 55-71.
1.2 El enfoque dialéctico de los grupos.	1.2.a. FERNÁNDEZ Calderón, Julieta y Guillermo C. Cohen Segovia (1983). “II. Esquema estructural de los grupos”; en <u>El Grupo Operativo</u> . México: Extemporáneos; 31-54. 1.2.b. . FERNÁNDEZ, Ana María (1992). “Lo singular y lo colectivo”; en <u>El Campo Grupal. Notas para una genealogía</u> . Buenos Aires: Nueva Visión; 37-59.
1.3 Lo grupal. Su multirreferencialidad.	1.3.a. LAPASSADE, Georges (1977). “1. Ayer y Hoy”; en <u>Autogestión pedagógica</u> . Barcelona: Granica; 15-35. 1.3.b. ZARZAR Charur, Carlos (S/F). “Tres teorías sobre grupos”; en <u>Didáctica Grupal</u> . México: Progreso; 45-65.

COMPETENCIA GENERAL:

El alumno asesora y coordina el trabajo con personas y con grupos como preparación previa para la intervención educativa, a partir de que conoce, identifica, caracteriza y aplica referentes teóricos, metodológicos e instrumentales, orientados a mejorar los procesos de aprendizaje y formar actitudes de comprensión y tolerancia; cuyos referentes sustentan la asesoría y el trabajo con grupos.

BLOQUE II. Constitución de procesos de aprendizaje grupal y tipos de asesoría.

Contenido	Lectura
2.1 Los procesos grupales: Su iniciación, su desarrollo en procesos educativos.	2.1. ANTUNES, Celso (1975). "Reglas esenciales para el trabajo en grupo"; en <u>Técnicas Pedagógicas de la Dinámica de Grupo</u> . Buenos Aires: Kapelusz; 20-63.
2.2 La tarea académica como proceso grupal asociada a la asesoría.	ZARZAR Charur, Carlos (1988). "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo"; en <u>Grupos de Aprendizaje</u> . México: Nueva Imagen; 65-109.
2.3 La construcción de actividades de asesoría individual o en procesos grupales.	

COMPETENCIA GENERAL:

El alumno asesora y coordina el trabajo con personas y con grupos como preparación previa para la intervención educativa, a partir de que conoce, identifica, caracteriza y aplica referentes teóricos, metodológicos e instrumentales, orientados a mejorar los procesos de aprendizaje y formar actitudes de comprensión y tolerancia; cuyos referentes sustentan la asesoría y el trabajo con grupos.

BLOQUE III. Estilos de asesoría y conducción grupal.

Contenido	Lectura
3.1 Principales fenómenos que se dan en los procesos de asesoría y de trabajo grupal: Atmósfera, esquema de comunicación, participación, roles grupales, número de participantes, transferencia, proyección, etc.	3.1.a. AGUILAR, María José (S/F). "Principios básicos de la acción de grupos"; en <u>Técnicas de Animación Grupal</u> . Buenos Aires: Espacio; 15-25. 3.1.b. MOLINARI, Andrea (1999). "Núcleo temático I. Mejoramiento de los

	<p>vínculos y las dinámicas grupales”; en Marcelo Krischesky (Coord.) <u>Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela.</u> México: Paidós; 87-96.</p> <p>3.1.c. NEPOMNESCHI, Martha (2000). “El rol del asesor pedagógico en la Universidad: La búsqueda de un lugar”; en Elisa Lucarelli (comp.) <u>El Asesor Pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.</u> México: Paidós Educador; 53-82.</p>
<p>3.2 Características y funciones del coordinador/asesor/alumno en los procesos educativos.</p>	<p>3.2.a. MARTINELLO, Marian L. y Gillian E. Cook (2000). “3. Modelos, roles del docente y puntos de partida para la organización de los contenidos a partir de grandes cuestiones (estudios temáticos)”;</p> <p>en <u>Indagación Interdisciplinaria en la Enseñanza y el Aprendizaje.</u> Barcelona: Gedisa; 101-133.</p> <p>3.2.b. ZARZAR Charur, Carlos (S/F). “La regla de oro del coordinador de grupos”; en <u>Didáctica Grupal.</u> México: Progreso; 127-150.</p> <p>3.2.c. ABAL De Henia, Isabel (2000). “El asesor pedagógico en la formación del docente universitario”; en Elisa Lucarelli (comp.) <u>El Asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación.</u> México: Paidós Educador; 83-108.</p> <p>3.2.d. KRICHESKY, Marcelo (1999). “Orientación y tutoría en los sistemas educativos. Tradiciones y cambios en la gestión educativa”; en Marcelo Krichesky (coord.) <u>Proyectos de Orientación y Tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela.</u> Buenos Aires: Paidós; 49-63.</p>
<p>3.3 Características y funciones del coordinador/asesor/alumno en los procesos educativos asociados al uso</p>	<p>3.3. HARASIM, Linda, Starr Rosanne Hiltz, Murria Turoff y Lucio teles (2000). “6. La enseñanza en la Red” y “7. El</p>

<p>de las nuevas tecnologías informáticas.</p> <p>3.4 Manejo de conflictos.</p>	<p>aprendizaje en la Red”; en <u>Redes de Aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje</u>. Barcelona: Gedisa; 197-244.</p> <p>3.4.a. ANTONS, Klaus (2001). “8.94 Diagnóstico de grupo” y “8.95 El manejo de la dinámica de grupos”; en <u>Práctica de la dinámica de grupos</u>. Barcelona: Herder; 266-275.</p> <p>3.4.b. MAISONNEUVE, Jean (1985). “El problema de la cohesión. Conformismo y desviacionismo”; en <u>La dinámica de los Grupos</u>. Buenos Aires: Nueva Visión; 26-42.</p>
---	---

COMPETENCIA GENERAL:

El alumno asesora y coordina el trabajo con personas y con grupos como preparación previa para la intervención educativa, a partir de que conoce, identifica, caracteriza y aplica referentes teóricos, metodológicos e instrumentales, orientados a mejorar los procesos de aprendizaje y formar actitudes de comprensión y tolerancia; cuyos referentes sustentan la asesoría y el trabajo con grupos.

BLOQUE IV. Manejo y aplicación de diferentes técnicas grupales.

Contenido	Lectura
<p>4.1 Lo instrumental en los procesos grupales.</p>	<p>4.1. POZO Municio, Ignacio (2000). “Cap. 12. La organización de la práctica”; en <u>Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje</u>. Madrid: Alianza; 317-338.</p>
<p>4.2 Algunas implicaciones para el diseño y puesta en práctica de situaciones grupales.</p>	<p>4.2. ZARZAR Charur, Carlos (1988). “Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal”; en <u>Grupos de Aprendizaje</u>. México: Nueva Imagen; 111-147.</p>
<p>4.3 Técnicas de asesoría y de trabajo grupal.</p>	<p>4.3. CHEHAYBAR y Kuri, Edith (1989). <u>Técnicas para el aprendizaje grupal. (Grupos numerosos)</u>. México: UNAM-CISE; 45-114.</p>

BIBLIOGRAFÍA BÁSICA

- AGUILAR, María José (S/F). Técnicas de Animación grupal. Buenos Aires: espacio
- ANTONS, Klaus (2001). Práctica de la dinámica de grupos. Barcelona: Herder.
- ANTUNES, Celso (1975). Técnicas Pedagógicas de la Dinámica de grupo. Buenos Aires: Kapelusz.
- CHEHAYBAR y Kuri, Edith (1989). Técnicas para el Aprendizaje Grupal. (Grupos numerosos). México: UNAM-CISE
- FERNÁNDEZ, Ana María (1992). El Campo Grupal. Notas para una genealogía. Buenos Aires: Nueva Visión.
- FERNÁNDEZ Calderón, Julieta y Guillermo C. Cohen Segovia (1983). El Grupo Operativo. México: Extemporáneos.
- HARASIM, Linda, Starr Rosanne Hiltz, Murria Turoff y Lucio teles (2000). Redes de Aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Gedisa.
- KRICHESKY, Marcelo (1999). Proyectos de Orientación y Tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela. Buenos Aires: Paidós.
- LAPASSADE, Georges (1977). Autogestión pedagógica. Barcelona: Granica.
- LUCARELLI, Elisa (comp.) (2000). El Asesor Pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. México: Paidós Educador.
- MARTINELLO, Marian L. y Gillian E. Cook (2000). Indagación Interdisciplinaria en la Enseñanza y el Aprendizaje. Barcelona: Gedisa.
- MAISONNEUVE, Jean (1985). La dinámica de los Grupos. Buenos Aires: Nueva Visión.
- POZO Municio, Ignacio (2000). Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza.
- ZARZAR Charur, Carlos (S/F). Didáctica Grupal. México: Progreso.
- ZARZAR Charur, Carlos (1988). Grupos de Aprendizaje. México: Nueva Imagen.

BLOQUE I

Conceptos y caracterización de distintos tipos de grupo.

FERNÁNDEZ, Ana María (1992). “El vocablo grupo y su campo semántico”; en El Campo Grupal. Notas para una genealogía. Buenos Aires: Nueva Visión; 29-36.

1.1.a. El concepto del proceso grupal. Su historicidad y su desarrollo.

Capítulo I

EL VOCABLO GRUPO Y SU CAMPO SEMÁNTICO

A. Producción histórica del vocablo grupo

Se abordará en este punto la etimología del vocablo que es motivo de la presente elucidación; más allá de la relevancia histórica que esta tarea pueda presentar, interesa pensar dentro del campo semántico mismo. Se espera que las líneas de significación puestas de manifiesto, hagan posibles ciertas visibilidades con respecto a las diversas *producciones de sentido* que la palabra “grupo” ha disparado históricamente.

Tanto el término francés *groupe*, como el castellano *grupo*, reconocen su origen en el término italiano *groppo o gruppo*. *Groppo* aludía a un *conjunto de personas esculpidas o pintadas*, pasando hacia el siglo XVIII a significar una *reunión de personas*, divulgándose rápidamente su uso coloquial.

El *groppo scultorio* es una forma artística propia del Renacimiento, a través de la cual las esculturas que en tiempos medievales estaban siempre integradas al edificio, pasan a ser expresiones artísticas en volumen, separadas de los mismos, que permiten para su apreciación caminar a su alrededor, es decir, rodearlas; cambia así la relación entre el hombre, sus producciones artísticas, el espacio y la trascendencia; al mismo tiempo, otra de las características a señalar del *groppo scultorio* es que sus figuras cobran sentido cuando son observadas como conjunto, más que aisladamente.

Contemporáneamente a la inclusión del vocablo análogos; señala Anzicu² que las lenguas antiguas no disponen de ningún término para designar una asociación de pocas personas que comparten algún objetivo común.

¿Qué quiere decir que no hay palabra? ¿Qué lo no nombrado no existe? ¿Qué tiene un nivel de existencia por debajo de su posibilidad de representación?

Para problematizar aún más esta interrogación, podría agregarse que, si bien un vocablo es construido para hacer referencia a una producción existente, *los actos* —en este caso tal vez sería más correcto decir los procesos— *de nominación*³

² Anzicu, D. *La dinámica de los grupos pequeños*. Kapelusz. Buenos Aires, 1971.

³ Bourdieu, P. “Espacio social y génesis de las clases”, revista *Espacios* no. 2. Buenos Aires, 1985.

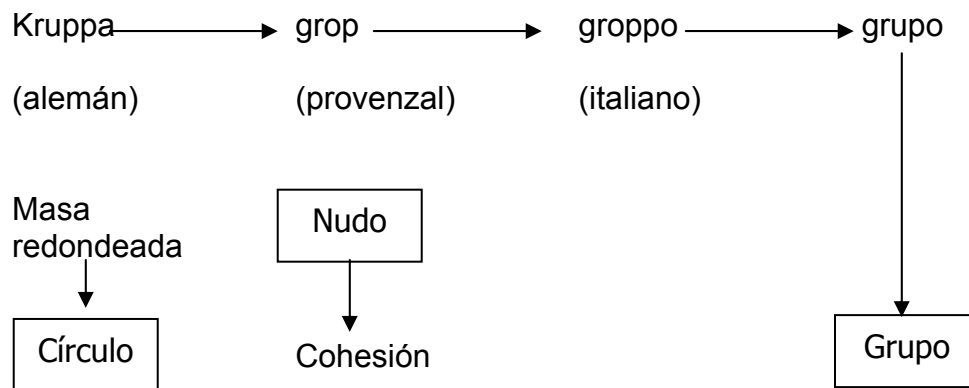
son piezas claves en las construcciones que realizan los actores sociales para producir sus “representaciones” de la realidad socio-histórica en que viven.

Es necesario pensar entonces que —hasta cierto momento histórico y para los actores sociales de la época— los pequeños colectivos humanos no habrían cobrado la suficiente relevancia como para formar parte de la producción de las representaciones del mundo social en que vivían, quedando así sin nominación, sin palabra.

De ser esto así —y en el mismo sentido— habrá que indagar qué transformaciones sociales se producen en el período histórico en el cual los agentes sociales “necesitan” nominar a tales agrupamientos humanos como “grupos”, como así también qué lugares y funciones sociales y subjetivas van ocupando tales agrupamientos en el proceso por el cual adviene su palabra.

B. Líneas de significación

Pareciera ser que una de las primeras acepciones del término italiano *gruppo*, antes de llegar a ser reunión o conjunto de personas era *nudo*. Derivaría del antiguo provenzal *grop*=nudo; éste a su vez derivaría del germano *Kruppa*=masa redondeada, aludiendo a su forma circular.⁴



Están presentes, entonces, en el vocablo dos líneas que frecuentemente se encuentran en la reflexión sobre lo grupal, o —dicho de otra manera— dos líneas que insisten en dicha reflexión. Por una parte, la línea de insistencia *Nudo*; si bien para Anzieu la figuración nudo remite al grado de “cohesión necesaria entre los miembros del grupo”, para la perspectiva de investigación elegida en este trabajo, la figura nudo abre otra forma de interrogación sobre la misma cuestión: *¿qué anudamientos-desanudamientos se organizan dentro de un conjunto reducido de personas?*

Por otra, la masa redondeada parecería portar, implícitamente, la idea de *círculo*, en el sentido de *reunión de personas*: agrupaciones de oficios, comerciales, clubes, políticos, etc., que retomando una antigua tradición celta daría idea de círculo de iguales. Son ilustrativos al respecto Los Caballeros de la Mesa Redonda y la orden religiosa de Los Templarios, cuyo altar circular hacía posible que todos los caballeros de la orden estuviesen, en misa, a igual distancia de Dios.

⁴ Anzieu, D. *Op. cit.*

Nótese que aun en la actualidad generalmente se elige la distribución circular en el trabajo con grupos. Esta forma tan característica connota algo que trasciende el espacio mismo, que va más allá de la eventual organización de sus actividades; implica, en realidad *una particular estructuración de los intercambios entre los integrantes*. Es frecuente encontrar en este punto de acentuación de la igualdad jerárquica atribuida a la forma circular de ubicación; esto significa afirmar que sentarse en círculo horizontaliza o democratiza la relación entre los miembros de un grupo. En realidad, el mero sentarse en círculo no determina igualdades jerárquicas ni atenúa los juegos de poder en el mismo. Por el contrario, parecerían ser mucho más peso aquellos intercambios que se organizan desde ese circular —en principio de miradas— que la distribución espacial elegida posibilita.⁵

C. Referentes etimológicos

En primer lugar sorprende la *modernidad* del vocablo. ¿Qué significación tendrá que con anterioridad a la modernidad no existiera un término que diera cuenta de una reunión de un número restringido de personas con cierto objetivo común?

En otras temáticas ha sido investigada la relación entre la presencia o ausencia de determinados vocablos y su significación en la cultura de la época. Así Ph. Ariés⁶ ha trabajado la ausencia de la vocación de niño en la sociedad feudal y la correlativa ausencia de vocablos que nominaran a los niños, o lo que es igual, la presencia de distintos términos que dan la idea de niño a partir del momento histórico en que éste comienza a particularizarse del mundo de los adultos. Muestra, asimismo, cómo se produce una correlación entre este proceso de “poner palabra” y la construcción de campos disciplinarios específicos —es en este caso la pedagogía— y las nuevas prácticas sociales que se desarrollaron en este proceso: aparición del “sentimiento de infancia”, maternaje realizado por su propia madre, escolarización de los niños, etcétera.

El *gropo* aparece con el Renacimiento, momento de profundas transformaciones, políticas, económicas, familiares; momento de giros epistémicos y de modificaciones de las *weltanschauungen*. Es en el complejo tránsito de las servidumbres con Dios, el señor, y la fe hacia las autonomías, las ciencias, las artes no religiosas y el libre mercado donde se van creando las prefiguraciones del *individuum*; tránsitos que harán posible a partir de Descartes, las grandes reflexiones modernas del sujeto y el surgimiento de las ciencias humanas. El *gropo* se autonomiza al separarse del edificio asentándose en los atrios y en las plazas. Al mismo tiempo se produce la nuclearización de la familia; ésta inicia un proceso de transformaciones reduciéndose desde sus extensas redes de sociabilidad feudal hasta conformar la familia nuclear moderna.

Este tránsito de “la casa” a “la familia” no es una cuestión atinente sólo a la historia de la vida cotidiana, sino que puntúa tránsitos claves desde las relaciones de producción hasta la constitución de las subjetividades; se acentúa la intimidad, la

⁵ Desde el psicoanálisis se ha trabajado en profundidad el tema de la mirada como posibilitadora de los juegos identificatorios grupales; sería interesante cruzar estos aportes con aquellos que lo investigan como forma real e imaginaria de control social. Foucault, M. *Vigilar y Castigar*, Siglo XXI, Madrid, 1981.

⁶ Ariés, Ph. *L'enfant et la vie familiale sous l' Ancien Régime*, Du Seuil, Paris, 1973.

individuación, las identidades personales, el uso de nombres y apellidos particularizados, etcétera.

La preocupación por la *noción de individuo* comparte el escenario de surgimiento de las ciencias humanas; con ellas nace dentro de la gran pregunta a la que estas nuevas áreas del saber intentan dar respuesta: *¿Qué es el Hombre?* cada una de ellas desde su ángulo de mira, pero todas preocupadas por la individualidad; preocupación ésta impensable dentro de las sociedades feudales. En las formas del ser social del feudalismo no había lugar para ninguna pregunta sobre el individuo; sí tenían una fuerte vigencia los interrogantes respecto a las obligaciones de los hombres con Dios, por ejemplo; pero ausentes estaban las nociones de individuo, individualidad, intimidad, éxito individual, felicidad personal. La temática de la individualidad o de la identidad personal, comienza a desarrollarse con el advenimiento de la sociedad industrial, al mismo tiempo que lo privado y lo público reestructuran tanto sus territorios como sus significaciones, y se organiza un cambio radical en las prioridades de la vida, apareciendo en primer plano el libre albedrío y la felicidad personal.⁷

Paulatinamente se van delineando las áreas del saber que conformarán las ciencias humanas o humanidades y las antropologías filosóficas. El Hombre, él mismo, se tomará como objeto privilegiado de reflexión en estos campos de saberes; los tiempos de las taxonomías serán remplazados —Descartes mediante— por la pregunta por el ser de lo humano. La temática de la *subjetividad* adviene así al escenario filosófico-científico de la época.

Puede pensarse entonces que *la producción del vocablo grupo es contemporánea a la formación de la subjetividad moderna y a la constitución del grupo familiar restringido*.

En el marco del capitalismo naciente hasta las últimas fibras del tejido social se reorganizan en figuras impensables hasta entonces. Las sociabilidades feudales, las obligaciones cerradas con Dios, el señor feudal, el rey, el padre y los fuertes intereses corporativos, no dejaban intersticios sociales suficientes para individuaciones, intimidades o enlaces en pequeños grupos. La “grupalización” de la vida familiar al restringir la familia extensa —nuclearizándola— implicará algo más que una reducción de personas. Sostiene un cambio significativo —estructural podría decirse— en los anudamientos subjetivos de sus miembros.

Tal parecería ser la relevancia de estas cuestiones, que historiadores como Shorter⁸ han llamado Revolución sentimental del siglo XVIII a la “aparición” del amor maternal, del amor conyugal y el sentimiento doméstico de intimidad. ¿Qué transformaciones se han producido? Han cambiado sin duda las prioridades en las vidas de las personas, pero también los *enlaces tanto contractuales como subjetivos entre los integrantes de la familia*. Cambio en el espacio micro social que reproduce y sostiene, pero también produce al infinito, las nuevas formas de gobernabilidad y consenso.

El vocablo grupo, en su acepción actual, se produce en aquel momento histórico que vuelve “necesaria tal palabra para la producción de representaciones del mundo social. Su nominación vuelve visible una forma de sociabilidad —los

⁷ Shorter, E. *Naissance de la famille moderne*, Du Seuil, Paris, 1977.

⁸ Shorter, E. *Op.cit.*

pequeños colectivos humanos— que con la modernidad cobra la suficiente relevancia en las prácticas sociales, como para generar una palabra específica. La aparición de este vocablo se inscribe en el *complejo proceso de transformaciones* tanto de las *formas de sociabilidad*, de las *prácticas sociales* y de las *subjetividades*, como de *nuevas figuraciones que los actores sociales darán a las “representaciones” que construyen del mundo* en que viven.

Con respecto a la relación entre el proceso de la nuclearización de la familia y la aparición de la palabra grupo, es necesario aclarar que no se plantea aquí que tal proceso haya creado las condiciones para la aparición del vocablo grupo, sino más bien que las transformaciones socio-históricas que dan origen a la constitución de la subjetividad moderna son parte de los procesos de gestión de los pequeños agrupamientos, entre ellos la nuclearización de la familia.

En síntesis, el vocablo grupo surge en el momento de constitución de la subjetividad moderna. Su etimología refiere a un *número restringido de personas asociadas por un algo en común*. Se destacan dos líneas en tal rastreo etimológico: la figuración *nudo*, que sugiere interrogación sobre *qué es lo que hace nudo* y lleva implícitos necesarios enlaces y desenlaces entre sus integrantes, y la figuración *círculo*, que remite a *las formas de intercambio* que se producen entre los miembros de tales grupos.

Se insistirá más adelante en las líneas de figuración *nudo* como forma de referirse a los grupos. Avanzando un poco más, tal vez fuera pertinente aclarar que no se usa aquí el término nudo en un sentido analógico: “el grupo es como un nudo”, sino —por el contrario— en un sentido metafórico, en tanto figura *nudo* que aspira a producir efecto de significación.

Con la figura *nudo*, se intenta subrayar los anudamientos-desanudamientos de subjetividades, los enlaces-desenlaces, diversos, puntuales, simultáneos, fugaces o duraderos, de subjetividades que se producen en los acontecimientos grupales. En este sentido *preguntarse por la especificidad de lo grupal es abrir interrogación por las particularidades de tales anudamientos cuando se constituyen en lo que se ha dado en llamar pequeños grupos*. Anudamientos-desanudamientos que por organizarse entre un conjunto numerable de personas cobrarán características diferenciales con respecto a otras formas de enlace sociales tales como grupos amplios, masas, duplas, etcétera.

D. Primeras puntuaciones antes de avanzar

Luego de esta somera incursión por el campo semántico del vocablo grupo, se hace necesario realizar algunas puntuaciones que permitan delimitar con mayor precisión el área de reflexión del presente trabajo. Frente a algunas preguntas muy clásicas respecto a los grupos, como “¿cuántos individuos conforman un grupo?”, se centrará la reflexión sobre *conjuntos restringidos de personas*; quedan por tanto excluidos de esta elucidación grupos humanos más amplios, colectividades, masas, clases sociales, etcétera.

Se ha visto ya que el mero “juntarse” no constituye un grupo; entonces, “¿cuándo un conjunto de personas conforma como grupo?”. Desde la etimología ha podido observarse que el *gropo scultorico* poseía cierta forma particular de agrupamiento y que posteriormente el vocablo grupo comenzó a designar reunión de personas, *círculo* de personas con algo en común, “agrupaciones de oficios,

comerciales, etc.” Es decir que *serán necesarias determinada actividad en común y ciertas formas organizacionales*.

Por otra parte, la figura *nudo* indica que en tal agrupamiento se formarán “anudamiento-desanudamiento”. El número restringido de personas no remite, simplemente, a una cuestión formal o numérica; en tanto se lo ha asociado con la figura nudo, se afirma que esta característica: *número restringido, orientará en forma significativa los intercambios que entre tales personas se produzcan*.

A su vez, si se toma distancia de la inmediatez de su existencia fáctica, se vuelve necesario abrir interrogación con respecto a las instancias organizadoras de estos colectivos humanos, o sea las formas que sus legalidades adquieren.

Habrà que interrogar también si estas peculiares formas de intercambio que parecen ser los grupos, organizan a, o se organizan desde algunas particularidades de las formaciones psíquicas de sus integrantes, o si —avanzando un poco más— producen “formaciones psíquicas propias”.

Por último, se advierte que en lo que respecta a los discursos sobre la grupalidad, no es intención de este trabajo realizar un análisis de lo que ha dicho cada corriente significativa con respecto a qué son los grupos; se tomarán tan sólo algunos momentos de tales discursos, aquellos que resulten más instrumentales para el desarrollo propuesto.

Esto es, aquellos aportes fundamentales de los tres momentos epistémicos delimitados en páginas anteriores, en la constitución de los saberes y prácticas grupales: el todo es más que la suma de las partes; los organizadores grupales y el agotamiento del objeto discreto.

FERNÁNDEZ Calderón, Julieta y Cohen De Govia Guillermo C. (1983). “I. Visión Histórica” y “III. Desarrollo de los Grupos”; en El Grupo Operativo. México: Extemporáneos; 19-29 y 55-71.

1.1.b. El concepto del proceso grupal. Su historicidad y desarrollo.

Primera parte

TEORÍA DE LOS GRUPOS

I. Visión histórica

Previa la investigación científica del funcionamiento de los grupos, existió un conocimiento nacido de la observación del comportamiento grupal. Este conocimiento práctico pertenece a la “prehistoria” de la psicología de los grupos y en ella encontramos el antecedente de los estudios actuales.

En el proceso de generar su vida, los hombres se relacionan entre sí con un propósito común: producir los bienes materiales necesarios para su subsistencia. A la primera organización socio-económica se la conoce como “comunismo primitivo”. Las relaciones de producción de esta sociedad son comunitarias, no existe la propiedad privada, no hay “tuyo” y “mío”, sólo existe la propiedad

comunal y la tarea del grupo es sobrevivir. Los hombres del clan, la horda o la tribu se encuentran íntimamente ligados entre sí, no conciben su existencia como individual, es decir, no existe la noción de “yo” y “otro”, se vive una existencia aglutinada.

La diferenciación de las tareas entre los miembros del grupo primitivo establece las condiciones que propician la primera gran escisión del hombre: la enajenación al “otro” y, consecuentemente, la enajenación religiosa.

En la comunidad primitiva el pensamiento de los hombres es animista; el animismo como dice Bleger es “una falta de discriminación, es el mundo sincrético, es una manera de funcionar. Es una concepción global donde no está discriminado el ‘yo’ del ‘no yo’, no es una proyección del yo”⁹, sencillamente porque el “yo” no existe, el hombre es pura relación.

Cuando surge la magia, surge como un intento de manejar eventos necesarios para la existencia del grupo. La magia se practica inicialmente para controlar la caza y la reproducción; esto se encuentra representado en las pinturas rupestres y en la actualidad en los ritos ceremoniales de las tribus de África, Asia, América y Oceanía. Es, entonces, un avance con relación al animismo, porque cuando se inventa la magia, el hombre ya ha logrado percibir el mundo natural de manera fragmentada; en este sentido, es la escisión del mundo, la fragmentación de la realidad, lo que permite al hombre intentar su manejo.

Cuando el hombre se adueña del fuego, deja de ser nómada, y se convierte en agricultor y pastor. Produce entonces mejores instrumentos de trabajo: armas, vestidos, vasijas, etc. Con el inicio de los oficios, el trabajo se individualiza, se diferencia, lo cual conduce en el plano social a la propiedad privada, ya que a medida que la riqueza del grupo crece, va quedando en manos de familias aisladas. “El intercambio de productos, ocasional en un comienzo, se hizo regular a medida que aumentaba la división social y la productividad del trabajo. No era ya la colectividad en su conjunto la que aseguraba la producción, sino las familias en el ejercicio de tal o cual actividad particular”².

Grupos de familias extensas y consanguíneas en donde existen fuertes lazos de pertenencia e identificación se lanzan a conquistar a otros grupos para hacerlos sus esclavos porque el hombre es, en esta época de la historia, el medio de trabajo más importante debido a la insuficiencia de los instrumentos de trabajo existentes. Son esclavizadas, preferentemente, aquellas tribus que producen suficiente para satisfacer las necesidades de los conquistadores y se procura que a la vez sean sedentarias; estas tribus con frecuencia son exterminadas. Se permite que el grupo avasallado conserve mucho de su organización original —se le respeta para que produzca— ya que de lo contrario el grupo esclavo no podrá satisfacer sus necesidades propias y menos aún las de los conquistadores.

Las relaciones entre los grupos (tribu, clan u horda) se van diferenciando, van apareciendo las clases sociales; y así surgen dos clases de hombres: los libres y los esclavos, cuyas características psicológicas se van a ir diferenciando de acuerdo con su distinta condición social.³

⁹ Bleger, José. *Alineación, psicología*. Apuntes de clase. Universidad de Buenos Aires, 1965.

² Garaufy, Roger. *La libertad*. Ed. Lautaro. Buenos Aires, 1964.

³ Kahler, Erich. *Historia universal del hombre*. F.C.E. México, 1965.

En tanto que el hombre libre ha roto las cadenas que lo ataban al trabajo —al apropiarse de los medios de producción social— el esclavo es casi totalmente dependiente del amo, vive con relación a él de una manera simbiótica; le pertenece al “otro”, dicho de otra manera, el esclavo se ve obligado a enajenar su existencia a la voluntad poderosa del señor. Para lograr que tenga efecto el proceso de enajenación del grupo esclavo, el conquistador deberá alcanzar algún grado de conocimiento para producirla y es así como el grupo gobernante empieza a experimentar tácticas para dominar y controlar el funcionamiento del grupo esclavizado, basándose primero en el conocimiento que tiene sobre los sentimientos de su propio grupo.

Lo primero que se les ocurre a los conquistadores es matar a los líderes naturales del grupo avasallado; pero con esta medida no logran terminar con el sentimiento de unidad del grupo. El grupo se cohesionaba quedando intacto y se refuerza aún más ante la desgracia. Pronto surgen nuevos líderes y el grupo se rebela una y otra vez alcanzando, a veces, su libertad. En consecuencia, los conquistadores deben cambiar continuamente sus tácticas de dominio. Parece ser que una de ellas se demostró como la más efectiva —y aún lo sigue siendo— la del “divide y vencerás”. Mediante esta táctica trasladaban a parte de un grupo desde su lugar de origen hasta un lugar distante, reemplazándola con parte de otra tribu avasallada; de esta manera, ambos grupos dispersados se encontraban entre extraños, cuidándose unos de los otros y delatando ante los amos cualquier movimiento sospechoso que veían entre sus “vecinos”. Esta táctica de dominio aseguraba la paz entre los conquistadores y vencidos, porque difícilmente se aliaban dos grupos esclavos que se odiaban y recelaban entre sí; pero esta situación no era muy útil para garantizar un funcionamiento productivo y eficiente.

Es así como los conquistadores se fueron dando a la tarea de establecer lazos comunes con los vencidos, tratando de que ellos sintieran suya la cultura dominante. Existen muchos ejemplos de transculturación en la época esclavista, según la ideología de los distintos grupos y las condiciones del habitar. Brevemente haremos referencia a algunos de ellos.

Una práctica común fue la del matrimonio entre familias nobles de ambos grupos. Se escogía a las mujeres más bellas e inteligentes y se entregaban en matrimonio a los líderes del grupo esclavizado, con objeto de que éstas influyeran en sus maridos por un lado, y por el otro, que mantuvieran informada a la casa paterna (clan) de los movimientos de inconformidad. En esta forma se compraba la lealtad de los líderes del pueblo vencido pero, a la vez, el contacto entre las familias permitía y conducía al intercambio de pautas culturales.

También se usaba el guardar rehenes reales (un ejemplo de esto lo tenemos en la conquista de México) y tratarlos con toda clase de cortesías. Principalmente se retenía a los hijos de los nobles a quienes educaban junto con los propios. Una medida muy efectiva fue la de seleccionar e invitar a vivir en palacio a los sabios y jefes guerreros más destacados del pueblo esclavo, dándoles la ciudadanía como hicieron los romanos, porque de esta manera dejaban a los esclavos sin líderes intelectuales ni tácticos. Rechazar el ofrecimiento de vivir en palacio se interpretaba como desdén y deslealtad punible en tanto que aceptarlo traía agradables consecuencias.

Por razones de comodidad y por el tiempo que les quitaba el gobernar, el cuidado de los hijos y su educación, quedaba en manos de esclavos destacados. Estando los hijos de los señores expuestos a la cultura esclava, aprendían a hablar primero su lengua y asimilaban muchas de sus actitudes pero, sobre todo, la relación fundamental la establecían primero con los tutores que con sus propios padres. Esto contribuyó a la destrucción de la ideología conquistadora en cuanto unidad social y cultural integrada y no fue raro que estos hijos de conquistadores se identificaran con los ideales del pueblo esclavo y cuando subían al poder lo reivindicaran, estableciéndose una alianza entre los antiguos conquistadores y los conquistados.

También fueron utilizadas ventajosamente las características del grupo pequeño. La importancia de que dos amantes fueran juntos a la guerra —porque nunca se abandonarían— fue conocida por los griegos y se volvió a utilizar posteriormente después de la segunda guerra mundial y durante la guerra de Corea, cuando el ejército de los Estados Unidos puso en práctica el sistema de reclutamiento por parejas llamado “buddy sistem” (sistema de cuates).

Como se puede apreciar, las cualidades del grupo extenso —tribu, clan, comunidad— y del grupo pequeño —familiar, amoroso— fueron conocidas desde la época esclavista. Este conocimiento se siguió profundizando durante el periodo feudal.

La sociedad feudal se basa en la servidumbre. El señor feudal es el dueño de la tierra y del trabajo pero no de la vida del siervo, aunque esto fuera más teórico que real. El señor esclavista se transforma en feudal al prescindir de los esclavos. Los esclavos libertos se transforman en siervos y artesanos; tienen su propia hacienda y sus propias herramientas de trabajo; se hayan dispuestos a trabajar en la medida necesaria para pagar al señor feudal en trabajo, en especie o en dinero, según va cambiando la forma en que son explotados.

En el feudo se vive como en una gran familia, en donde cada uno se siente responsable —en alguna medida— de su función. Cada quien tiene algo que aportar, tiene un rol establecido pero menos fatalmente determinado y fijo que en la época anterior. Los miembros de esta sociedad se reconocen entre sí por su nombre de pila, por el trabajo que desempeñan o por su lugar de origen: Pedro Agüero, Miguel Herrero, Juan Ruiz de Alarcón. Hay un sentimiento de pertenencia al feudo, al gremio, a la guilda y a la familia. En el feudalismo el individuo no es lo importante sino la familia y la corporación. La unidad fundamental de esta sociedad es la familia de producción, esta es la unidad de trabajo. Esto se manifiesta en la cultura de la época en Europa y, en la actualidad, lo podemos encontrar en comunidades provincianas de casi todo el mundo.

En los siglos XV y XVI se pueden encontrar retratos familiares fechados que eran “documentos de la historia familiar tal como los álbumes de fotografía lo serían tres o cuatro siglos más tarde. El mismo espíritu gobernaba los libros de registro familiar, en los que aparte de las cuentas caseras, se anotaban eventos domésticos, nacimientos y muertes. En esto, la preocupación por la exactitud y la idea de la familia se juntaban. No era tanto una cuestión de coordenadas para el individuo sino más bien para los miembros de la familia: las gentes sentían una necesidad de darle a la familia una historia vital por medio de la cronología... la

inscripción de edades o de una fecha en un retrato o en un objeto ayudaban a responder al deseo de darle a la familia una mayor consistencia histórica”.⁴

Tanto los grupos familiares (familia extensa) como las corporaciones (guilda, gremio), o sea los grupos laborales, se caracterizaban por una relación de estrecha pertenencia, identificados por los mismo intereses y metas comunes. Su fuerza y unidad radica en que el grupo posee a sus miembros y éstos se diferencian con toda claridad de otros grupos, esto es de los exo-grupos, por medio de signos de reconocimiento (como los masones) y por sus propios ritos.

Los grupos del feudalismo adquieren nuevos conocimientos, pero a medida que se organizan mejor los artesanos y campesinos, los gobiernos redoblan sus esfuerzos para quebrar su organización. Por ejemplo, prohíben a todos los asalariados que aporten cuotas para sostener sociedades “ilícitas”, prohíben “reunirse en número superior a cuatro, aun perteneciendo a la misma hermandad, y maquinan entre ellos para colocarse unos a otros con los maestros o para abandonarlos so pena de prisión”.⁵

En un principio la “maestría” se adquiría mediante estudio y práctica prolongada del oficio y la presentación de una obra maestra, hecha totalmente por el artesano, y en la cual utilizaban materiales de primerísima calidad costeados por él mismo, lo cual ya era bastante impedimento. Para 1581, en Francia, el rey se reserva el derecho de nombrar regularmente tres maestros por oficio a los cuales exime de la presentación de la obra maestra. El cardenal Richelieu instituye distintos oficios hereditarios en el periodo que va de 1627 a 1639; para esto, las corporaciones están cada vez más cargadas de deudas —impuestos, alcabalas, multas—, los trabajadores van desertando de ellas para tratar de escapar de sus problemas y los artesanos libres, no afiliados, se van multiplicando.⁶ En otras palabras, la intervención del poder real en el funcionamiento de los grupos laborales da al traste con sus normas.

Hasta aquí un poco de lo que podríamos considerar “prehistoria” de la psicología de los grupos; porque aún no se habían desarrollado en esta época los instrumentos científicos: teorías y técnicas para la investigación del fenómeno grupal,

La servidumbre en la sociedad fue reemplazada por el trabajo asalariado, y la Revolución Industrial de principios del capitalismo cambió por completo la actitud del hombre hacia su vida. Las relaciones románticas e ideales fueron reemplazadas por las relaciones mercantiles; incluso los profesionales más respetados como el médico, el sacerdote y el artista pasaron a ser asalariados.

A la demanda de mano de obra se sumó el encarecimiento de la vida. El obrero y su familia tuvieron que trabajar largas jornadas de hasta 16 y 18 horas diarias para poder subsistir. Las fábricas emplearon mujeres y niños como un hecho natural y necesario para el desarrollo del capitalismo. Desapareció la familia de *producción* y apareció la familia de *consumo*.

Las agrupaciones gremiales del feudalismo son la semilla de las asociaciones obreras; los miembros de dichas asociaciones se fijan como meta: aumento de

⁴ Aries, Phillippe. *Centurias of Childhood*. Ed. Knopf. A. Inc. N.Y., 1962.

⁵ Barret, F. *Historia del trabajo*. Eudeba, Buenos Aires, 1961.

⁶ Barret, F. Op. Cit.

salario y disminución de tiempo laboral. Entre sus actividades enfatizan el estudio —los sindicatos crean las primeras escuelas para el obrero— y la lucha política.

Con el advenimiento de la sociedad capitalista hay un desmedido crecimiento de los bienes de producción a causa del extraordinario desarrollo de la técnica y de la ciencia. Las condiciones vitales de los hombres son casi totalmente transformadas. Al cambiar las condiciones materiales de existencia cambia también la ideología del hombre, cambia su manera de percibir el mundo, la manera de enfocar los problemas sociales y psicológicos de la humanidad.

Cuando crece la organización industrial, los grupos tradicionales son reventados, la familia es desperdigada; ya no es el taller o el gremio chico, ahora es la fábrica y el sindicato gigantescos. Las gentes se encuentran con un nuevo valor, su valor personal, individual pero este valor lo tienen que poner en juego frente a la gran industria y lleva implícito la soledad, el estar atomizado, fragmentado.⁷

Al enfatizar el valor individual se resquebraja la solidaridad, la pertenencia al grupo, se loa al individualismo, la propiedad privada, la iniciativa propia, etc. Los padres dicen a los hijos: “Tú estas solo frente al mundo, nadie va a hacer nada por ti”; ‘tiene uno que aprender a bastarse uno mismo. Se compite en todas partes, en la escuela, el taller, en la familia, con el novio, en la universidad y hasta en las “colas’ del supermercado o de los juegos mecánicos.

A pesar de enfatizar el individualismo y su consecuente aislamiento, la realidad que vivimos nos dice que nunca hacemos algo totalmente separados e independientes, es decir, excluyendo a los demás. Nuestra vida transcurre siempre en grupo, en distintos grupos. Este hecho condujo a la pregunta que allá por 1920 se hicieron algunos psicólogos con relación al grupo: ¿Existe el grupo como fenómeno aparte, es decir, con cualidades y características propias o es tan sólo un producto de nuestra imaginación, una abstracción que hacemos de la realidad concreta de un conjunto de individuos, estos sí con características propias?

W. McDougall se encuentra en el polo de los que sostenían que los grupos, las instituciones y la cultura tienen una realidad muy aparte de los individuos particulares. Estos investigadores consideraban que un grupo puede continuar existiendo aun después de que ha cambiado la totalidad de sus miembros. El grupo tiene propiedades tales como: sistema de valores, estructura de roles, división de labores, que no se pueden concebir como propiedades de los individuos. Pensaban que las leyes que gobiernan estas propiedades deben ser planteadas a nivel del grupo. Confirmando esta postura, dicen que Durkheim señalaba que “cada vez que un fenómeno social es directamente explicado por medio de un fenómeno psicológico podemos estar seguros de que esta interpretación es falsa”.⁸

En cambio, para los “científicos de la conducta” como Floyd Allport sólo los individuos son reales y los grupos e instituciones son “un juego de ideales, pensamientos y hábitos repetidos en cada mente individual, existiendo sólo en esas mentes. Los grupos entonces, son abstracciones de una colección de

⁷ Fernández de Cohen, J. *Psicología del tiempo libre*. Seminario de Tiempo Libre y Recreación. UNESCO. La Habana, Cuba, 1966.

⁸ Cartwright, D. y Zander, A. *Group Dynamics, research and Theory*. Row Peterson and Co. N.Y., 1960.

organismos individuales. La mente del grupo se refiere a similitudes entre las mentes individuales y los individuos no pueden ser parte de grupos porque los grupos sólo existen en las mentes de los individuos”.⁹

De cualquier manera, tanto una hipótesis como la otra había que demostrarlas, y surgieron en los Estados Unidos distintas técnicas de investigación que estaban en estrecha dependencia con las suposiciones existentes acerca de la realidad del grupo.

Se consideran tres las ganancias metodológicas que contribuyen notablemente al estudio del fenómeno de grupo: 1. Experimentos sobre la conducta individual en grupos, realizados por la Psicología Experimental. A ésta se debe la investigación de múltiples técnicas de estudio en el sentido de conocer los efectos de las variables sociales sobre la conducta individual. 2. Observación controlada de la interacción social; la técnica de Observación usada extensamente por la Antropología, tiene extraordinarias ventajas sobre otras técnicas, sólo que dependen sus hallazgos de la experiencia del profesional, toda vez que al captar el proceso “en vivo”, cuando está ocurriendo, se corre el riesgo de interpretarlo subjetivamente; por ello, se ideó observar sólo ciertas variables claramente definidas, ya que de esta manera se objetiva bastante la interpretación del fenómeno. 3. La Sociometría de Moreno, provee datos cuantificables acerca de patrones, atracciones y repulsiones que existen en un grupo. Moreno publicó en 1934 su libro principal basado sobre la experiencia con el test de su invención; “esto provocó un aumento formidable en la investigación de características de los grupos tales como posición social, patrón de amistad, formación de subgrupos, y más generalmente estructura informal”.¹⁰

La Psicología Clínica ha tenido gran éxito en el trabajo con grupos. Algunas de las escuelas más importantes son la psicoanalítica y la rogeriana. El Psicoanálisis se orienta hacia los procesos motivacionales y defensivos de la persona. En los Estados Unidos ha sido elaborado por Bach, Bion, Ezriel y otros y, en México hay dos corrientes, la ortodoxa o freudiana y la frommiana. “De especial importancia para la psicología de grupo son los conceptos psicoanalíticos de regresión, identificación, mecanismos de defensa e inconsciente”¹¹ y, más recientemente, su enfoque de las relaciones objetales.

La Psicoterapia Centrada en el Cliente o Rogeriana, tiene como método la fenomenología y se basa en el concepto del “sí-mismo” (self). Esta escuela considera que la personalidad bien desarrollada es aquella en la que concuerda la apreciación del “self” con la realidad fenoménica. Busca orientar a la persona a que encuentre el nivel de congruencia entre la realidad que vive y su concepto de “sí-mismo”. La Psicoterapia Centrada en el Grupo funciona teniendo como marco de referencia esta teoría de personalidad; con todo, tiene en cuenta que la “multiplicación del número de los participantes implica mucho más que la extensión de la terapia individual a varias personas simultáneamente; proporciona

⁹ Cartwright, D. y Zander, A. Op-cit.

¹⁰ Cartwright, D. y Zander, A. Op-cit.

¹¹ Cartwright, D. y Zander, A. Op-cit.

una experiencia cualitativamente diferente con potencialidades terapéuticas únicas”.¹²

El grupo de Bethel —cuya experiencia repetimos— reconoce tener dos influencias principales: del Instituto Tavistock de Relaciones Humanas de Inglaterra, tiene la orientación hacia la metodología del adiestramiento; y en la estrategia social de Kurt Lewin está orientado a la metodología de la acción.¹³

Kurt Lewin desarrolló la Teoría del Campo; esta teoría considera que la conducta es el producto de un campo de determinantes interdependientes conocido como espacio social y espacio vital. Las propiedades estructurales de este campo se representan por conceptos topológicos y las propiedades dinámicas por conceptos de fuerzas psicológicas y sociales.

La Filosofía Dialéctico-Materialista desarrollada por C. Marx sostiene que *el hombre es el conjunto de sus relaciones sociales*; esta concepción del hombre proyecta su luz en la psicología.

Marx no escribió específicamente sobre psicología; sin embargo, principalmente en “La Ideología Alemana” y en sus “Manuscritos Económico-Filosóficos de 1844” podemos encontrar mil y una claves para la comprensión del hombre en su relación consigo mismo, con los demás y con los objetos de su creación (trabajo). Las siguientes citas pueden servirnos para ilustrar lo dicho: “La enajenación del hombre, y en general toda relación del hombre consigo mismo, sólo se realiza y se expresa en su relación con los demás hombres” y continúa sobre el tema de nuestro tiempo: “la autoenajenación del hombre con respecto a sí mismo y a la naturaleza se revela en la medida en que se entrega y entrega la naturaleza a otro hombre distinto de él”. “A medida que se *valoriza* el mundo de las cosas se *desvaloriza*, en razón directa, el mundo de los hombres”.¹⁴

En Francia se destacan como pioneros de la psicología dialéctico-materialista: George Politzer (1927) y Henri Wallon (1933). George Politzer reprocha a la psicología tradicional el que haya desconocido la “unicidad” y la “totalidad” de la persona. Está contra el “realismo”, el “formalismo” y el “abstraccionismo” en la psicología.¹⁵ Analizó el Psicoanálisis y mostró lo que tiene de objetivo y de idealista. Politzer es el creador de la Psicología Concreta. Parfraseando lo que dijo Langevin sobre la mecánica clásica, diríamos que la postura de Politzer hacia la psicología idealista es la misma: “No hemos descubierto en modo alguno que la psicología clásica sea falsa. Hemos descubierto los límites dentro de los cuales es válida y el medio de superar esos límites”.¹⁶ Por desgracia, la fecunda obra de Politzer se vio truncada cuando tenía sólo 33 años; edad en la que fue asesinado por los nazis.

H. Wallon es el iniciador de la técnica que actualmente se conoce como “Grupos Operativos”; él los llamó “grupos para enseñar a pensar”.¹⁷

¹² Rogers, Carl. *Psicoterapia centrada en el cliente*. Ed. Paidós. Bs. As., 1966.

¹³ Bradford, L., French Jr., John y otros. *Dinámica del grupo de discusión*. Ed. Paidós. Bs. As.

¹⁴ Marx, Carlos. *Manuscrito económico-filosófico de 1844*. Ed. Grijalbo, S.A. México, 1968.

¹⁵ Politzer, Georges. *Crítica de los fundamentos de la psicología: el psicoanálisis*. Ed. Jorge Alvarez, S.A. Bs. As., 1966.

¹⁶ Garaudy, Roger. *Las perspectivas del hombre*. Ed. Platina. Bs. As., 1964.

¹⁷ Prólogo de Antonio Caparrós al libro de Wallon, Henri, *Del acto al pensamiento*. Ed. Lautaro. Bs. As., 1964.

H. Wallon tiene como Politzer una trayectoria impresionante desde cualquier punto de vista; como hombre, como patriota y como científico. El enfoque materialista-dialéctico en psicología lo inicia, sin saberlo (como él mismo confiesa), en su tesis doctoral en 1925. En el siguiente párrafo, tomado de la carta que envió a R. Garaudy y que aparece en *Las perspectivas del hombre*, está una explicación de cómo lo somático queda simbolizado en el proceso social: "... en las civilizaciones en las cuales las relaciones intelectuales están todavía poco evolucionadas, las emociones son el objeto de verdaderas instituciones destinadas, por medio de gesticulaciones vociferaciones ritos, simulacros apropiados, a provocar las reacciones colectivas que parecen exigir las circunstancias. Son entonces el fundamento, a la vez de los primeros motivos de cooperación social y de las representaciones comunes a un mismo grupo". Años más tarde agrega: "El hombre no es totalmente explicable por la psicología, porque su comportamiento y sus aptitudes específicas tienen por complemento y por condición esencial la sociedad, con todo lo que ella implica en cada etapa, en materia de técnicas y relaciones en que se modelan la vida y las condiciones diversas de cada uno".¹⁸

El trabajo de Wallon tiene el indiscutible valor de haber nacido de los estudios experimentales sobre la psicología del niño. Su psicología enfoca los procesos normales más que la patología. Wallon aporta "el principio fundamental del materialismo en psicología, es decir, la génesis de la conciencia a partir de sus condiciones de existencia".¹⁹

La psicología desarrollada en Francia pasa a América. En la Argentina influye en destacados psicólogos y psicoanalistas como Bleger, Merani, Caparrós, Itzigsohn. En Venezuela hará su introducción Alberto Merani, Director del instituto de Psicología de la Universidad Central de Venezuela. Nosotros la practicamos y desarrollamos en México.

En este breve bosquejo histórico hemos planteado desde la "prehistoria" de la psicología de los grupos hasta los tiempos modernos, intentando ubicarnos dentro de las corrientes más destacadas o cuya influencia tenemos más presente. Por un lado, la psicología desarrollada en los Estados Unidos, que aportó principalmente las técnicas de investigación y, por otro lado, la psicología materialista dialéctica desarrollada en Francia, Argentina, Venezuela y México, que ha provisto la base teórica para el encuadre y la interpretación de los fenómenos grupales.

III Desarrollo de los grupos

En el capítulo anterior se ha descrito la estructura de los grupos a partir del concepto de producción. Ahora bien, la producción de los grupos nunca es estable. Por el contrario, los cambios constantes en el modo de producción constituyen el proceso real e inevitable para la satisfacción de las necesidades comunes. Esto es así porque los bienes que producen los grupos son vitales y, en este sentido, el proceso de producción tiene que operarse sin interrupción.

¹⁸ Wallon, Henri. *Los orígenes del pensamiento en el niño*. Ed. Lautaro. Bs. As., 1965.

¹⁹ Garaudy, Roger. Op. cit.

Empezando por los miembros, se destaca que al interactuar para el logro de sus objetivos van cambiando su propia personalidad. Con su participación activa va acumulándose su experiencia, misma que ponen a disposición del grupo. De esta manera el grupo, como unidad, va perfeccionando su capacidad de crear, modificar o cambiar los distintos recursos con que cuenta.

La experiencia productiva conduce a innovaciones tanto en los miembros como en los recursos materiales y, también, en los propios objetivos que se van precisando, superando o, en su caso, replanteando. Los cambios ocurridos en las metas constituyen las motivaciones del grupo toda vez que, al ir lográndose, los miembros se sienten estimulados a participar cada vez más activamente, aplicando su experiencia al mejoramiento de otros recursos que facilitan la producción. Junto a los cambios señalados, en el devenir histórico de cada grupo cambian las relaciones entre los miembros y las relaciones de cada grupo con exogrupos.

En síntesis, los grupos generan el desarrollo de sus medios y, a tono con estos cambios, van cambiando sus relaciones. Determinado por esto, van cambiando las distintas fases del desarrollo del grupo, es decir, cambian los modos de producción que tiene. Finalmente, surgiendo de estos desarrollos y cambios se manifiesta la ideología correspondiente al nivel alcanzado por el grupo. Estos hechos hacen evidente que la manera que tienen de producir los grupos, lejos de ser estática, cambia constantemente. Los grupos se van transformando y, a tono con ese desarrollo, cambia la personalidad de los miembros.

La idea de que los grupos se desarrollan y cambian sólo recientemente se ha estado planteando con claridad, aunque siempre ha estado implícita. En la actualidad, los autores hablan del “crecimiento” de los grupos y lo refieren especialmente a una mayor tolerancia entre los miembros y a su capacidad de utilizar al máximo los recursos con que cuenta, para lo cual plantean como imperativa la distribución del liderazgo.¹ Sin embargo, este crecimiento lo perciben en función de técnicas que se aplican sobre el grupo para que éste logre los fines deseados y no como un proceso interno de grupo determinado por el desarrollo de sus medios y el cambio correspondiente en sus relaciones.

Por otra parte, los distintos autores han descrito algunas estructuras de grupo: las clásicas, denominadas “autocrático”, “laissezfaire” y “democrático”. A pesar de las certeras descripciones de cada una de estas estructuras, las ven aisladas entre sí, desconociendo los nexos y los procesos de transición de una a otra². A nuestro entender, su error consiste en apreciar varias estructuras en lugar de una con distintos niveles de evolución.

1.- El grupo aglutinado. Podemos conceptualizar el inicio de cualquier grupo como el momento en que una persona hace explícita a otra u otras las necesidades comunes y propone la acción en conjunto para su satisfacción. Dicho de otra manera, una de las personas asume la responsabilidad por la situación que se vive y la manifiesta a las demás. Toda vez que las situaciones humanas siempre son conflictivas, es decir, formadas por tendencias que se contraponen, podemos

¹ Sprott, W.J.H. y Jonson, H.M. *Sociología y psicología social del grupo*. Ed. Paidós. Bs. As., 1968.

² Klein, Josephine. *Estudio de los grupos*. Ed. Revolucionaria. La Haban, 1969.

afirmar que el grupo se inicia cuando una persona encarna o asume la orientación de una de las tendencias y lo propone como solución a otras.

En este momento, por lo menos para algunas personas, ha surgido el “líder” y en él depositan sus esperanzas y de él esperan las soluciones. Ya en el segundo capítulo describimos en parte este proceso. Los miembros del nuevo grupo enajenan en el líder toda autoridad y responsabilidad por la situación particular para la cual se creó el grupo.

En este momento podemos afirmar que el grupo “es pura relación” en torno al líder. Con esto queremos decir que en los miembros no se ha desarrollado todavía una ideología de grupo. No hay una concepción del grupo sino del líder, del “gran hombre” o la gran persona” que es el conductor del grupo. A su vez, el líder no deja de hablar de “nuestro grupo”, “nuestra familia”, “todos para todos”, “somos como hermanos”, afirmando de esta manera la necesidad de unión pero reservándose para él el liderazgo.

Sin embargo, esta situación inicial es necesaria e inevitable. Debido al reciente nacimiento del grupo, su nivel de desarrollo psicosocial es bajo y usualmente también su nivel de recursos materiales. Esto hace que se requiera de una persona que asuma la responsabilidad y la autoridad para movilizar a la acción. Lo más frecuente es que el grupo tenga pocos miembros, pocos recursos económicos y de otra índole, y metas que sólo el líder tiene claras. En estas condiciones, el líder representa una relación positiva pues provoca la reunión de recursos que estaban dispersos y, con ello, sienta las bases para un mejor desarrollo ulterior.

El peligro que existe en esta fase de desarrollo del grupo se puede apreciar con claridad. El líder puede, voluntaria e involuntariamente, absorber toda la responsabilidad y la autoridad, al grado de detentarla, es decir, retenerla forzosamente. Esta deformación, por demás muy frecuente, ocurre por un proceso de fragmentación de la unidad que constituyen las metas. Por una parte, la enajenación que hacen los miembros en favor del líder puede llevar a que éste no sólo posea verdaderamente los medios del grupo sino que llegue hasta el extremo de sentirse un ser especial con poderes y rasgos superiores. Así las cosas, ya no hay metas comunes sino metas del líder que los miembros deben acatar. Por otra parte, los miembros efectivamente se pueden llegar a sentir inferiores.

El grupo aglutinado, cuando se deforma, adopta las características descritas como propias del grupo “autocrático”. En numerosas obras de divulgación y especializadas se encuentran descripciones de este tipo de patología de los grupos.

En resumen, el esquema del grupo aglutinado se aproxima a lo siguiente:

A.- Los Medios de Producción:

1. Las Metas son las planteadas por el líder y los planes de acción también. Si se deforma hacia la “autocracia”, el líder monopoliza esta situación.
2. Los recursos son escasos. Usualmente es el líder el de más conocimientos de la situación y concentra en sí los recursos de los otros miembros.
3. 3—Los miembros carecen de importancia, salvo la que representan como número de gente.

B.- Las Relaciones del Grupo:

4. El liderazgo está centrado en el "líder". La comunicación es en un solo sentido: del líder a los miembros. Cuando se deforma el grupo hacia la "autocracia" el liderazgo se torna dominante. Dictatorial.
5. Las Relaciones de tiempo libre son escasas y en función del líder.
6. Las relaciones con exo-grupos tienden a favorecer la diferenciación. Es decir, hay un esfuerzo por irse sintiendo grupo, para lo cual se deben diferenciar de otros que ya existen. En la deformación autocrática pueden tender a la rivalidad, a segregarse hostilmente de los otros.

C.- Las Interacciones:

7. Se caracterizan por abundancia de roles seguidores, aduladores, estimuladores. En los periodos de deformación autocrática aumentan los roles confesantes, devaluados y agresivos. La mayoría de los roles positivos del grupo aglutinado se concentran en el líder.

D.- La Ideología:

8. A tono con las características de los medios y las relaciones, no existe una ideología de grupo sino del líder. En su deformación autocrática, la concepción sistemática que los miembros se forman del grupo es semejante a la de "derechos divinos" o "grupo predestinado" o de "somos los escogidos" por el "gran hombre".
La *pertenencia* queda expresada en la idea de ser los "escogidos". La *estandarización* es sumamente marcada. Como grupo aglutinado este hecho se traduce en que nadie sabe nada ni puede resolver ninguna situación que el líder no haya especificado. Podríamos llamarla "burocratismo". En la deformación, estos grupos tienden no sólo a estandarizarse mentalmente sino que hay un fuerte atractivo por los uniformes y otros símbolos de semejanza. La *amistad* auténtica casi no está presente entre los miembros. Las *normas* expresas o veladas son las de seguir al líder en todo. Se refieren más bien a deberes para con el líder. Cuando se deforma el grupo se hacen más rígidas las normas y en el mejor de los casos se racionaliza la situación de esta manera: "la lealtad rinde beneficios". El *rango social* (status): el grupo aglutinado participa del rango social que tiene el líder. El grupo como tal aún no se ubica. En la deformación usualmente tienden a sentirse superiores, como una aristocracia. En situaciones sociales particulares esta superioridad puede referirse a aspectos raciales, religiosos y demás.

E.- Productividad y Valores:

9. El grupo aglutinado es, en general, de baja productividad. Ocasionalmente puede dar la impresión de lo contrario pero esto se debe a que en el inicio

lo positivo consiste en la reunión de recursos y no en lo que el grupo mismo ha producido. La deformación autocrática exagera estos rasgos hasta extremos grotescos.

10. Los valores como supuestos básicos con que funcionan los miembros consisten en que es mejor la subordinación, una gran dependencia a un gran líder. Llegar a ser algún día como ese gran líder.

2.- *El grupo posesivo.* La segunda fase del desarrollo de todo grupo ocurre sobre la base del aglutinamiento inicial que permitió la reunión de miembros y recursos y una actividad incipiente. En la medida en que las tareas del grupo exigen cada vez más de la participación de los miembros y la utilización de los recursos por parte de éstos, el liderazgo tiende a irse descentralizando y los contactos con exogrupos haciéndose más amplios. Los miembros se han ido conociendo más entre sí y de este conocimiento surgen intereses mutuos ajenos a la meta que los hace compartir más tiempo libre.

Al unísono con este incremento de actividad empiezan a revertirse sobre el grupo los primeros resultados. Esto ya es, propia mente hablando, la primera *producción* del grupo. Desde este momento cada miembro comienza a tener una conciencia más clara de *su* particular valor dentro del grupo. Se va viendo con claridad que “el líder” no puede hacerlo todo. Cada miembro va percatándose de su importancia; sabe bien lo que ha hecho y el significado de su actividad para el grupo; se va midiendo a través de sus acciones y cobra un sentido de la valía a de las mismas. Del mismo modo, también cobra noción de su importancia mediante la *no* actividad. En un grupo pequeño de reciente formación, todo detalle resalta como vital para la existencia misma del grupo, de aquí que cada miembro perciba con relativa facilidad lo que pesa dentro del grupo.

Lo anterior lleva a que los miembros vayan ganando seguridad. El grupo se va diferenciando internamente en funciones y cada miembro se va identificando con una de estas funciones, misma que empieza a poseer en forma particular. EL líder permanece en su puesto únicamente como una representación formal. El poder que tuvo en la fase aglutinada se distribuye entre los miembros en razón del poder que cada uno de ellos asume en su respectiva función. Realmente en este momento el líder es más bien un mediador. En el mejor de los casos, un coordinador de funciones que tiene igual importancia y poder.

Esta fase posesiva marca un gran paso en el desarrollo del grupo, porque incorpora a todos los miembros a la actividad del mismo. Los resultados no se dejan esperar: la productividad del grupo aumenta extraordinariamente, cada miembro esta afirmándose dentro del grupo mediante la afirmación que hace de su función. Cada uno absorbe responsabilidad y autoridad intentando que su función alimente cada vez más en importancia.

Los peligros del grupo en esta fase de su desarrollo, han sido descritos por otros autores como “grupo *laissez-faire*”; con lo que existe el riesgo de que el grupo se disgregue debido a que la importancia que los miembros quieren dar a sus funciones se exagera a grado que cunda la rivalidad y el caos.

Habiendo crecido en importancia cada función recientemente diferenciada en el grupo, el liderazgo de una persona disminuye y puede llegar al extremo de que

cada miembro le imprima la dirección que sienta conveniente a su función surgiendo así la tendencia a la disolución del grupo. En estos casos, las metas se tornan particulares y deja de existir la meta común. Los miembros se apegan emocionalmente a los recursos y funciones que poseen en forma particular. La autoridad del "líder" se hace pasiva y cunde la indisciplina. Los miembros aprovechan su relaciones de tiempo libre para "ganar adeptos" a su razonamientos, puesto que no se puede pensar en conjunto durante las reuniones de trabajo. En las relaciones con exogrupos se buscan alianzas en detrimento del grupo como un todo.

Las interacciones entre los grupos se tornan egoístas, agresivas "cada uno para sí". Se generalizan las intrigas, los secretos y cada miembro teme ser superado por los demás. Usualmente se racionaliza la situación indicando que es más sano el libre "albedrío", que todos son iguales y, por ello, "tengo tanto derecho como el que más".

Por su parte, el líder tiende a racionalizar la situación pensando que: "todo saldrá bien si no intervengo".

En resumen, el esquema del grupo posesivo se aproxima a lo siguiente:

A.- Los medios de producción:

1. Las metas se comparten más por los miembros. Si el grupo se deforma, surgen tantas metas como miembros, es decir, se particularizan.
2. Los recursos son aplicados por los miembros, concienzializando así sus posibilidades e importancia. Si el grupo se deforma, los miembros llegan a sentir no sólo que poseen particularmente sus recursos sino que viven un apego emocional a ellos.
3. Los miembros adquieren seguridad dentro del grupo a través de las funciones que realizan. Son los iniciadores del grupo y en ese sentido son los "jóvenes" del mismo, con todo el ímpetu y la autoimportancia de este concepto. Al deformarse hacia el "laissez-faire", los miembros tienden a rivalizar y disgregarse.

B.- Las relaciones del grupo:

4. El liderazgo permanece como una función formalizada pero el "líder" pierde el gran poder que tenía en la fase aglutinada. Esto ocurre a medida que el grupo se diferencia en distintas funciones que son ocupadas por los distintos miembros. En la deformación de esta fase puede llegarse hasta la falta total de autoridad que coordine, cayendo en la indisciplina y el caos.
5. Las relaciones de tiempo libre aumentan debido a que los miembros van descubriendo intereses comunes ajenos a la meta. Estas relaciones se utilizan para "politiquería" cuando el grupo se deforma.
6. Las relaciones con exogrupos se amplían enormemente debido a que cada miembro-función entra en contacto directo con personas fuera del grupo, actuando en nombre del mismo. Si el grupo deriva hacia el "laissez-faire" estas relaciones toman el giro de "alianzas" extrañas al grupo.

C.- Las interacciones:

7. Crecen en número las innovaciones, la participación opinante y las críticas. Aumentan considerablemente las relaciones transigentes y, si ocurre la deformación de esta fase, los roles individualistas más evidentes son: agresor, obstructor y dominador.

D.- La ideología:

8. Estructurando sobre la base de los medios y las relaciones descritas, surge una concepción sistemática del grupo en el sentido de ser "igualitario". *La pertenencia* al grupo se acrecienta con el sentimiento de seguridad que cada miembro adquiere. Sin embargo, la deformación se puede fincar precisamente en auto-seguridad a expensas del sentimiento de que se pertenece a una organización. La *estandarización* se acrecienta en el sentido de todos "somos iguales" pero, a la vez, se diferencia de los símbolos de semejanza que eran preferidos en la fase aglutinada. Dicho de otra manera, se estandarizan las diferencias. La *amistad* entre los miembros se establece creando subgrupos de preferencias personales que, en caso de caer el grupo en el *lassiez-faire*, se convierten en grupos que se "astillan" del principal. Las *normas* del grupo, sean expresas o veladas, se sintetizan en el derecho de los miembros de "establecerse" dentro del grupo. Para ello, una norma no expresada es la de no aceptar nada que pueda parecer imposición. El *rango social* (status) del grupo ya no es el del líder sino que se define en función del de todos los miembros del grupo, es de ir, que el grupo se va ubicando dentro de su comunidad o institución como inferior o superior a otros por el status de sus miembros y no únicamente del líder.

E.- -Productividad y valores:

9. El grupo posesivo es más productivo que el aglutinado. En él los miembros se liberan de la subordinación al líder y el grupo recibe toda la iniciativa y actividad de los mismos. Si se deforma el grupo, se cae en la indisciplina y la producción baja consecuentemente.
10. Los valores fundamentales son los de igualdad e individualidad. En la deformación los valores cobran el giro de "libre albedrío" e individualismo.

3.- *El grupo cohesivo*. Sobre la base de la diferenciación de funciones ocurrida en la fase posesiva, el grupo evoluciona hacia la forma cohesiva. En esta fase el énfasis está en el mantenimiento de la seguridad adquirida. Los miembros sienten que han luchado por algo que han logrado, es decir, un grupo o equipo, identificándose con ese logro. De ahí que su esfuerzo se oriente hacia su conservación.

La percepción de un miembro sobre su valor dentro del grupo y el rango que adquirió, es compartida por los demás a quienes, a su vez, él les refleja el valor y

el rango de ellos. Existe, pues, una aceptación mutua que incluye, en su puesto, al líder. Este ha conservado su puesto formal. Ha sabido coordinar al grupo durante la fase posesiva y esto le ha hecho merecer su función. Sin embargo, este no es percibido en forma personalizada como el “líder” sino como un “coordinador”. Según el tipo de grupo, el nombre puede variar pero la idea básica es la misma.

Las relaciones de tiempo libre se acrecientan. Se van rutinizando las reuniones del grupo total fuera de la persecución de las metas: paseos, desayunos, bailes, etc, en las que intervienen los familiares de los miembros y algunos amigos selectos.

Se trata, como su nombre lo indica, de un grupo muy unido en donde los miembros viven una estrecha relación de interdependencia. Se incrementan las relaciones de trabajo y tiempo libre y otros procesos sociales, es decir, relaciones con exgrupos. Las funciones tienen un nexo muy directo. Las interacciones y los enfoques de los miembros para las metas del grupo son similares y no excluyen el enfoque que los miembros tienen hacia toda la vida. Expresiones tales como: “el grupo (o la empresa, o el club) es mi vida” son muy usuales.

Todo esto conduce a una tremenda seguridad intragrupal. Lo que el grupo está produciendo tangible e intangiblemente lo ven, de principio a fin, todos y cada uno de los miembros. Esto crea, en los fundadores que todavía permanecen, el sentimiento de privilegio.

Los peligros del grupo cohesivo coinciden con lo que algunos autores han denominado organización de “casta”, es decir, que se convierta en un grupo cerrado e inmutable en donde los miembros invierten sus esfuerzos en conservar lo logrado mediante estructuras rígidas y en donde se mezclan las funciones del grupo con los deberes morales o normas y los miembros, de tal manera que, cambiar uno o afectarlo, es modificar o afectar mucho de lo demás.

Siendo reconocidos los miembros en su status, al deformarse el grupo surge la tendencia a inmovilizarse en esa situación, tomándose este modo de producción del grupo en meta y normas no explícitas. Para ello, aumenta la disciplina al grado de la rigidez. El ingreso de nuevos miembros no sólo se dificulta sino que se orienta la selección hacia las características de pasividad que garantizan una participación seguidora. Con todo esto el grupo comienza a reducir el nivel de desarrollo de sus medios.

Este tipo de grupo cohesivo deformado es frecuente encontrarlo en los claustros universitarios y en las organizaciones burocráticas y políticas en el poder. En ellas las interacciones entre los miembros vuelven a hacerse unidireccionales como en el grupo aglutinado: las órdenes “bajan” y aumentan los roles de mantenimiento y los individualistas pasivos (confesante, devaluado, agazapado). La ideología se torna del tipo “cree y obedece”.

En resumen, el esquema del grupo cohesivo se aproxima a lo siguiente:

A.- Los Medios de Producción:

1. Las metas se encuentran bien estructuradas y aceptadas por todos los miembros. Si el grupo se deforma las metas se cristalizan, dejando de ser renovadas y adquieren *vida propia* por encima del grupo.
2. Ya seguros de sus habilidades y destrezas en sus funciones, los miembros se enorgullecen de aquellos recursos que simbolizan *status* o nivel

socioeconómico. En la deformación se apegan emocionalmente a los símbolos en grado mucho más alto que las destrezas y habilidades que realmente tienen, y esto se convierte en factor de primer orden.

3. Los miembros se han desarrollado dentro del grupo, han madurado. Entre ellos existe un alto grado de responsabilidad y de interdependencia. Cuando el grupo se de forma se dificulta el ingreso de nuevos miembros y los que logran entrar son seleccionados por sus características de seguidores.

B.- Las Relaciones del Grupo:

4. El liderazgo permanece como una función del grupo, encarnada en el mismo o en algunos de los fundadores pero más como una función reguladora que como "líder". En la deformación, el liderazgo se torna "paternalista" y, en casos extremos, se cae en la autocracia.
5. Las relaciones de tiempo libre se incrementan enormemente, incluyendo a los familiares y amigos de los miembros. En la deformación, el tiempo libre invade las relaciones de producción, mermando la misma.
6. Las relaciones con exogrupos se hacen más definidas, puesto que ya el grupo tiene su status de tal. Aspira a mejorar su posición dentro de la comunidad o institución a partir del nivel logrado y en competencia con otros grupos de su mismo nivel. En la deformación se torna exclusivista y tiende a aislarse para conservar su status.

C.- Las Interacciones:

7. Crecen en número las participaciones "investigadoras" y las que "informan". De igual modo aumentan las intervenciones "conciliadoras" y "legisladoras." Si ocurre la deformación, aumentan las interacciones "confesantes", "agazapadas", "devaluadas" y "aduladoras".

D.- La ideología:

8. A raíz del nuevo desarrollo de medios y relaciones, surge una concepción sistemática del grupo en el sentido de que "hemos llegado" o "estamos hechos".

La *pertenencia* al grupo es total. En la deformación, este sentimiento se acrecienta al grado que los miembros sólo pueden sentirse en el grupo. Fuera de él se sienten fuera de si mismos. La *estandarización* manifiesta su incremento en símbolos de semejanza de status. A igual responsabilidad igual reconocimiento. La *amistad* entre los miembros se torna más íntima y más generalizada. En la deformación, la amistad se adueña de las relaciones productivas. Las *normas* del grupo, sean expresas o veladas, se refieren a conservar la estabilidad, el equilibrio. En la deformación las normas enfatizan la inmutabilidad: "cree y obedece". El *rango social* (status) es el que el grupo ha adquirido como tal dentro de la comunidad o institución. Ya no se refiere a los miembros sino al grupo mismo

en comparación con otros grupos. El aislamiento y el exclusivismo son los mecanismos de conservación del rango cuando el grupo se ha deformado.

E.- Productividad y Valores:

9. El Grupo Cohesivo es más productivo que el posesivo. En él, los miembros están ya seguros de sus funciones y no necesitan estar invirtiendo energía en establecerse. El trabajo es fluido y las metas claras y estructuradas. Si se de forma el grupo, la productividad desciende, se estabiliza, porque los miembros tienden a invertir sus energías en la *conservación* de sus posiciones y no en su desarrollo.
10. El valor principal del grupo es la seguridad. Esta se trueca en conservadorismo cuando el grupo se deforma.

4. *El grupo independiente.* Sólo al alcanzar la fase cohesiva se puede decir realmente que el grupo se ha *establecido*: los miembros se han desarrollado como personalidades a tono con el desarrollo del grupo; se han acumulado sus experiencias, han aprendido los recursos materiales han crecido y se han logrado metas fundamentales que han propiciado el crecimiento, desarrollo e integración del grupo.

La gran acumulación de recursos humanos, culturales, materiales y motivacionales coloca al grupo en posibilidad de plantearse nuevas y más importantes metas. Estas nuevas metas se orientan general mente en el sentido del desarrollo humano, tanto de los propios miembros como de las personas ajenas al grupo. Esto es así porque ya el grupo ha pasado sobre las necesidades de recursos materiales —ya los posee— y puede orientar sus medios en una dirección de beneficio humano.

Las metas de desarrollo y beneficio humano se caracterizan, especialmente, en programas de *educación*. Estos programas pueden ser de diverso tipo, desde producir objetos que eleven el nivel educativo de los propios miembros y de las demás personas, hasta dar o propiciar servicios educativos. Es decir, la educación comprendida en su acepción más amplia.

Toda vez que esta meta común a todos los miembros del grupo es de vastas dimensiones y demanda la utilización y máximo aprovechamiento de todos los recursos del grupo, se hace necesario un nuevo cambio de relaciones dentro de la organización: el liderazgo ampliamente distribuido, es decir, la independencia de los miembros dentro del marco de la meta a lograr. No podría ser de otra manera la organización de las relaciones porque, de existir alguna relación de dominio-subordinación, el grupo perdería los recursos de iniciativas y experiencias de los subordinados.

Sobre el fondo común de los amplios recursos acumulados a través de la historia del grupo, los miembros se relacionan de manera independiente para el logro de las nuevas metas comunes. Solamente cuando existe ese fondo común puede existir la verdadera independencia. En estas condiciones los miembros actúan con gran responsabilidad puesto que cada uno es plenamente consciente de que en cada una de sus acciones está poniendo en juego tanto las posibilidades de logro de la meta como los recursos comunes que el grupo ha producido.

Las relaciones independientes dentro del marco de la meta implican un sistema de coordinación de las actividades. Este sistema usualmente toma la forma de consejos que se reúnen para planificar la acción más amplia, dejando plena autonomía en las acciones más específicas. Esto es, la *autogestión*.³

La deformación que pueden sufrir los grupos en la fase independiente tiene una doble dirección por un lado, se puede caer en la anarquía y, por el otro, con la intención o pretexto de impedir la anarquía, recaer en relaciones de dominio-subordinación de grados variantes, desde la autocracia hasta la casta gobernante. En resumen, el esquema del grupo independiente se aproxima a lo que sigue:

A.- Los medios de producción:

1. Las metas son comunes a todos los miembros y usualmente se refieren al desarrollo y beneficio humanos. En la deformación se particularizan las metas o toman giros falsos tales como “hacer caridad” y el “paternalismo”.
2. Los recursos se han acumulado y constituyen un bien común. En la deformación los miembros pueden tratar de apropiárselos individualmente o de usufructuarlos egoístamente.
3. Los miembros actúan con gran responsabilidad, conscientes de su necesidad para el logro de la meta común y de que ponen en juego los recursos comunes del grupo. En la deformación se actúa egoístamente y, por lo tanto, se colocan los intereses individuales por encima de los intereses del grupo.

B.- Las relaciones del grupo:

4. El liderazgo se encuentra ampliamente distribuido. Cuando se requiere una dirección o coordinación, ésta toma la forma de consejo o comité. Predomina la autogestión. En la deformación puede ocurrir la anarquía o reinstalarse las relaciones de dominio-subordinación.
5. Las Relaciones de tiempo libre cobran una importancia particular debido a la eficiencia del grupo. Existe mucho más tiempo libre y se incrementan considerablemente las relaciones de este tipo entre todos los miembros. También el tiempo libre se utiliza para actividades de desarrollo y beneficio humanos. Si el grupo se deforma, este tiempo es utilizado en forma de ocio en el sentido de abandono o para hacer camarillas y actividades contrarias a las metas del grupo.
6. Las Relaciones con exogrupos se enfatizan, centrándose el interés en la comunidad e institución en donde está encuadrado el grupo. La solidaridad, demostrada a través de un verdadero interés por los otros grupos, toma el lugar de la competencia o aspiraciones de status. Si el grupo se deforma, vuelven a hacer su aparición estas características y las de alianzas externas al grupo.

³ Cohen-DeGovia, G. C. *Psicología y autogestión*. Ediciones Ciencia Internacional. México, 1972.

C.- Las interacciones:

7. Se incrementan notablemente las “innovaciones”, las relaciones “técnicas”, “informaciones”, “orientaciones” y “coordinaciones”. Igualmente, aumentan las relaciones “estimuladoras”, “transigentes” y “canalizadoras”. Si ocurre la deformación; se incrementan todos los roles individualistas, especialmente los de “jactancioso” “dominador” y “mundano”.

D.- La Ideología:

8. Estructurándose sobre la base del desarrollo de los medios y las nuevas relaciones del grupo, los miembros se forman una concepción sistemática de su grupo en el sentido de ser independiente: autogestionario. La *pertenencia* al grupo se acrecienta con el sentimiento de responsabilidad que los miembros asumen en su actividad. La *estandarización* crece en el sentido de “somos independientes” pero dentro del marco de las metas comunes.

La *amistad* aumenta, manifestándose en un genuino interés por el bienestar de los otros.

Las *normas* del grupo, sean expresas o veladas, se sintetizan en los siguientes criterios: los recursos del grupo pertenecen a todos los miembros y la independencia y autogestión se dan dentro del marco de las metas comunes. El *rango social* (status) del grupo asciende dentro del marco institucional o comunitario que lo encuadra y recibe demostraciones de ese rango.

E.- Productividad y valores:

9. El grupo independiente es de una alta productividad debido al cúmulo de medios que ha logrado y la organización autogestionaria que libera, en favor de la productividad, todos los recursos, La anarquía o el restablecimiento de relaciones de dominio-subordinación hacen de caer la productividad.
10. El valor fundamental del grupo independiente consiste en la personalidad del ser humano y en la libertad para autoadministrarse.

5.- *El grupo socializado*. Es un hecho que aún está por vivirse cualquier situación humana que se pueda designar como íntegramente *socializada*. La socialización, como proceso para alcanzar el modo socializado de vivir, es a lo más que, hasta hoy, podemos aspirar. Se han socializado las economías de algunos países. Se han socializado las estructuras organizativas de algunas instituciones. Pero aún no se vive ninguna situación socializada *total*. Más aún, ni siquiera en pequeña escala se ha podido alcanzar esa vivencia y puede afirmarse que en pequeña escala sería un contrasentido^{4 y 5}.

^{4 y 5} Meister, Albert. *Socialismo y autogestión*. Ed. Nova Terra. Barcelona, 1965. Varios autores anónimos. *La autogestión, el estado y la revolución*. Ed. Proyección. Bs. As., 1969.

Sin embargo, podemos hipotetizar sobre esta situación y, si nos apegamos a los razonamientos que nos brindan las experiencias previas a esta fase de evolución del grupo, podremos comprender por qué no se ha alcanzado y, quizá, nos pueda brindar luz sobre los caminos a recorrer para lograrla.

Empezando por los medios de producción del grupo, éstos deben haber alcanzado un nivel tan alto de desarrollo que cualquier concepto de necesidad resulta verdaderamente ajeno. Esto implica que:

A.- Los Medios de Producción:

1. *Las metas:* estarían, obligadamente a tono con los objetivos de los miembros, es decir, ser universales: de su institución, de su país y de la humanidad. Dicho de otra manera, tendría que haber una convergencia o comunidad de metas en la sociedad.
2. *Los recursos:* tanto materiales como de conocimientos serían del más alto nivel de desarrollo y a su disposición (que no de su propiedad), liberando así a los miembros de tareas rutinarias y pesadas para que pudieran desarrollar sus motivaciones de una manera más creativa.⁶
3. *Los miembros:* serían personalidades íntegramente desarrolladas, con pleno conocimiento y dominio de su corporeidad con un amplio y alto desarrollo cultural y con motivaciones universales. Todo particularismo les sería ajeno y, consecuentemente, la universalidad del hombre les sería lo propio.

B.- Las Relaciones del Grupo:

4. *El liderazgo:* se generalizaría el autogobierno.
5. *Las relaciones de tiempo libre:* predominarían y tendrían un contenido totalmente creativo.
6. *Las relaciones con exogrupos:* se fundirían con las relaciones del grupo.

C.- Las Interacciones:

7. Las maneras de relacionarse serían hacia la meta y mantenimiento de las relaciones sociales como un todo.

D.- La Ideología:

8. La ideología, surgida de la nueva situación de los medios y las relaciones, sería la concepción sistemática del todo social. Ya no existiría una concepción del grupo, como unidad diferenciada de los *otros*, sino que habría una identificación con la humanidad.

⁶ Pecujlic, Miroslav. *El porvenir que ya ha comenzado*. Cuadernos Obreros. Ediciones Solidaridad. México, 1970.

En resumen, la fase del grupo socializado significaría la muerte del grupo y la concretización del “ser genérico del hombre”,⁷ en donde cada persona concreta reproduciría y se vincularía conscientemente con todas las demás.

FERNÁNDEZ Calderón, Julieta y Cohen Segovia, Guillermo C. (1983). “II. Esquema Estructural de los Grupos” en El Grupo Operativo. México: Extemporáneos; 31-54.

1.2.a. El enfoque dialéctico de los grupos.

II Esquema Estructural de los Grupos

Anteriormente hemos asentado que el nexo que une a las personas son las necesidades o metas comunes. Estas necesidades humanas determinan la actividad de los hombres en el sentido de su satisfacción. Las metas de amor, protección y perdurabilidad de la especie, las metas que incumben a un desarrollo continuado de los conocimientos y recursos culturales que perfeccionan integralmente al ser humano, las necesidades de producción de los bienes materiales que se requieren para la vida, las metas de libertad, que elevan al hombre por encima de la condición de encadenado a la lucha por la mera subsistencia necesariamente integran a las personas en una conducta encaminada al logro de los fines comunes.

En este capítulo analizaremos, a manera de corre transversal, la estructura genérica de esta conducta común de los seres humanos limitándonos al ámbito psico-social, fundamentalmente al llamado fenómeno de grupo.

1.- *El concepto de grupo*. Si desde algún lugar estratégico pudiésemos observar a los seres humanos en la misma forma en que observamos una colonia de hormigas, veríamos que, tal como éstas, los hombres se encuentran en constante actividad. A veces solos y en la mayoría de las ocasiones junto a otros, dan siempre la impresión de tener una dirección definida. Observaríamos gente caminando en distintos sentidos que se encuentran permanecen juntos un momento, luego prosiguen sus distintos caminos. En ocasiones, algunas cambian de dirección para unirse a otras. Mirando por otro rumbo, percibimos que las gentes están reunidas en locales especiales, dedicadas laboriosamente a manejar papeles o herramientas que con mucho cuidado llevan y traen de un lado a otro. Aun en otro campo de nuestra superior visión, se destaca un número de gente sentada pasivamente frente a otros pocos que se observan hiperactivos. Más allá, un grupo de pequeños seres humanos corretea tras un objeto. Del otro lado, reunidos en torno a una mesa, gentes de diferentes tamaños comen, gesticulan y dan voces. No cabe duda que concluiríamos, como lo hacemos sobre las

⁷ Marx, Carlos. *Manuscrito de 1844*. Ed. Arandu. Bs. As., 1968.

hormigas, que el ser humano es esencialmente social, laborioso, inquieto y en muchas ocasiones incomprensible, pues se dedica a veces con afán a destruir lo que otros seres humanos tan esforzadamente han construido, para después, volver a reconstruirlo.

Nuestra posición estratégica sólo nos ha servido para apreciar que los hombres desarrollan siempre su vida junto a otros, pero también nos hemos percatado de que no todos se vinculan del mismo modo entre sí. Para adentrarnos en la intimidad de tan complicada existencia debemos, pues, abandonar nuestra torre de observación. Ya en la dimensión humana nos enteramos que una cosa es una multitud —digamos una céntrica avenida muy transitada por peatones o una concurrida sala cinematográfica— y otra cosa es una familia o un equipo de balompié. En el primer caso, las actividades de unas personas no influyen directamente en la conducta de las otras. En el segundo caso, por el contrario, la conducta de las personas es directamente significativa para las demás.

Cierto es que en el caso de las aglomeraciones de personas está dada la condición para que en circunstancias muy específicas, tales como un incendio o en aquella otra en la que un orador político realiza un mitin relámpago, las conductas personales se tornen recíproca mente significativas. Sin embargo, lo usual es que en las multitudes las personas se encuentren más bien *aisladas* unas de otras. La razón de este aislamiento reside, precisamente, en la falta de significación recíproca de su actividad. Esto obliga a que cada una se concentre en su propia personalidad para no sentirse *perdida* entre las gentes. En esas circunstancias, cada una reafirma sus meras particulares por medio de una *conversación subjetiva* que le provee de la referencia que necesita sobre su propia persona.

Una multitud, entonces, no es un grupo. Carece de metas comunes que se expresan a través de conductas significativas entre las personas. Esta verdad de perogrullo vale la pena enfatizada debido al uso indiscriminado que en la actualidad se está haciendo del término. No es raro leer en la prensa cotidiana noticias como aquella de un “grupo” de amas de casa que desesperadamente trataban de adquirir un producto. O el caso de la publicidad de un desodorante en donde se señala que quien no lo utiliza es un “rompe grupos”. Si bien en algunos casos se utiliza con acierto el término en la prensa, en la mayoría se refieren a afluencia de gentes, multitudes y muchedumbres. Este error alcanza su máxima expresión en el sistema educativo en donde se denomina “grupo” al número de estudiantes que se encuentra en un determinado grado escolar. En este caso el término sirve a una clasificación administrativa. Irónicamente, los alumnos de estos “grupos” deben aprender *individualmente* las materias que se les imparten y demostrar su dominio de ellas a través de exámenes *individuales*. Más aún, el objetivo principal de toda la educación en nuestra sociedad es hacer que los niños aprendan a “valerse por sí mismos”. Tarde se enterarán, como nos ha ocurrido a nosotros los adultos, que nuestra vida se desarrolla invariablemente en conjunto y que deberán desaprender toda la falacia del individualismo —no sin serios conflictos— si es que han de vivir una vida menos frustrada. Nada más equívoco, entonces, que seguir llamando “grupo” a individualidades concurrentes. En este mismo orden de ideas vale la crítica para los así llamados “equipos de trabajo” o “grupos de trabajo”.

Una vez bosquejado lo que no son los grupos, estamos obligados a conceptuarlos de una manera positiva. *Un grupo es una relación significativa entre dos o más personas.* Con esto se quiere decir que la actividad de cada una representa eslabones de la actividad de los otros en el proceso de un logro ulterior. Los actos de una persona influyen en la otra de tal manera que su respuesta se vincula con la actividad de la primera, y así sucesivamente. De este modo, la actividad de una y otra significan aspectos de una sola conducta común.

2.- *La producción de los grupos.* El hecho de que toda relación entre dos o más personas tenga una finalidad implica que las interacciones entre ellas son para *producir* el resultado deseado. En su sentido más amplio, los grupos generan o engendran es decir, producen, los bienes tangibles (materiales) e intangibles (psicosociales) que los miembros requieren para sus vidas. Así, una pareja de enamorados que observamos sentados en la banca de un parque, está produciendo los bienes psicosociales de seguridad, comprensión y afecto que cada uno de los miembros de esa diada (grupo de dos) necesita para un desarrollo personal sano. Por otra parte, un grupo de obreros de una panadería que poseen cooperativamente, produce bienes materiales que intercambian comercialmente para satisfacer las necesidades de habitación, vestido, alimento y demás cosas que requieren sus miembros, aparte de mejorar su local y equipo de trabajo. A la vez, están produciendo los bienes intangibles de seguridad, amistad y solidaridad.

Las necesidades comunes reúnen a los seres humanos y su actividad conjunta produce la satisfacción de esas necesidades.

3.- *Los medios de producción del grupo.* Para poder producir los resultados que necesitan, los grupos se valen de miembros, recursos materiales y conocimientos, y de las metas, que son las que mueven a la acción. Estos tres factores considerados en conjunto constituyen los *Medios* que el grupo pone en acción en el proceso constante de su producción.

a. Los miembros del grupo. El factor básico de todo grupo es las gentes que lo integran. Ellas constituyen la razón de ser del grupo y sobre ellas se revierten los beneficios generados. De esta manera las relaciones entre las personas, es decir, los grupos, caracterizan la condición esencial para que se cumpla el desarrollo personal. Dicho de otra manera, la historia de una persona es la historia de los distintos grupos o relaciones en que se ha encontrado durante su vida.

Para comprender mejor el papel y la conducta de los miembros en un grupo, es necesario saber algo acerca de lo que el grupo significa para cada uno.

Empezando nuestro análisis por el grupo familiar —y limitándonos a la familia nuclear ciudadana contemporánea— se distingue que su composición de miembros es de ambos sexos y de edades muy variadas, por ejemplo, padres de 30 años con hijo recién nacido. Es más, ateniéndonos a los conocimientos de la patología psicosocial, para que una familia sea sana requiere de hijos; con ellos los cónyuges se mantienen unidos y cada uno siente que se ha cumplido como hombre y mujer respectivamente. Queda claro, entonces, el significado más

general del grupo familiar para los cónyuges. Por otra parte, para los hijos la familia significa su referencia conformadora. El niño va cobrando su identidad a través de los adultos con los que se relaciona, quienes usualmente son sus padres. Por lo regular, el estilo de reunión de la familia se limita a la hora de la comida del medio día y a los fines de semana. El padre usualmente se encuentra fuera de casa durante las horas hábiles y es la madre quien permanece de continuo cerca de los niños hasta que éstos alcanzan la edad escolar. Este ausentismo del padre es tolerado por los hijos ‘ reserva de que sea temporalmente, es decir, que el reencuentro ocurra pocas horas después. Si por alguna circunstancia alguno de los padres prolonga durante días o semanas su ausencia, los niños muy pequeños sufren lo que se ha llegado a conocer como “depresión analítica”, No desconocernos, por otro lado, lo que ocurre entre los hijos mayores e incluso entre los cónyuges cuando la separación es prolongada.

El análisis breve del grupo familiar nos ha rendido datos muy valiosos. En primer lugar, en este tipo de grupo la composición de los miembros es bastante disímil en edad e incluye necesariamente la presencia de ambos sexos. El fenómeno del ausentismo, como en todos los otros tipos de grupo, también trae consecuencias negativas tanto para los miembros como para el grupo total. No es ocioso señalar, de paso, los trastornos que producen las tardanzas de los miembros. Baste pensar en las reacciones de la esposa cuando el marido llega tarde en la noche, o viceversa. O cuando alguno de los niños no llega de la escuela a la hora acostumbrada. Estos factores de la composición de miembros según sexo y edad y del ausentismo y tardanza, están en relación directa al tipo de grupo que se forma según las metas a lograr. Con esto queremos decir que no todos los grupos resisten una composición similar. En un grupo laboral, por ejemplo, no podría tolerarse la presencia de un bebé. Se debe entonces considerar con especial cuidado la composición de los miembros que van a integrar un grupo de acuerdo con las metas.

Sacándole provecho al análisis que hicimos del grupo familiar, podemos observar cómo los hijos constituyen un aumento en el número de miembros y cómo éstos son bienvenidos por los cónyuges por lo que representan para ellos. De igual modo, el incremento de miembros en cualquier grupo usualmente significa el crecimiento de ese grupo y es un síntoma positivo de que el grupo está logrando sus metas tan a satisfacción que atrae a nuevas personas quienes, a su vez, ven en el grupo la posibilidad de satisfacer alguna o varias de sus motivaciones.

Lo anterior nos lleva, casi de la mano, al problema de la admisión de nuevos miembros. En su forma más popular este hecho se ha llegado a conocer dentro del campo laboral como “selección de personal”. Lo curioso es que las empresas e instituciones admiten nuevo personal en función de necesidades de producción explorando la destreza o habilidades del candidato en cuanto a sus funciones específicas, sin considerar al pequeño grupo en donde va a ser incluido pasa el desempeño de sus labores. Aquí es donde fracasan los viejos sistemas de selección porque se eligen habilidades y no personalidades. Posteriormente, las fricciones, sabotaje, tortuguismo y demás problemas de relaciones entre los miembros del grupo, que afectan la fluidez de la producción, vienen a demostrar tardíamente lo ineficaz de estos procedimientos de selección.

¿Qué puede ofrecerme este grupo?, ¿qué puedo ofrecerle yo a éste grupo?, son las preguntas clave que debe contestar, con la mayor honestidad y objetividad, todo candidato a ingreso a cualquier grupo. Teniendo claramente precisado el concepto de grupo, como el de las relaciones entre los miembros para lograr metas comunes, el nuevo miembro pasará a integrarse rápidamente y no quedará al garete, confiado en que “después de un tiempo” se encontrará *adaptado*. Una relación adecuada depende de las relaciones concretas que ha de establecer con X y Z compañeros —que son personalidades concretas— y no del tiempo. Más aún, sería una idea casi subversiva el hacer notar que los miembros de un grupo de trabajo en cualquier empresa tienen inherentemente el derecho de escoger a los nuevos miembros de su grupo.

Lo que en realidad ocurre es que a pesar de que se les llama grupos de trabajo, apenas si logran integrarse como grupo en el primer estadio de desarrollo, en donde no se sienten responsables de lo que entre ellos ocurre y sólo están allí para acatar las órdenes de “el jefe”, incluyendo a los nuevos miembros que éste les presente. Este tipo de organización grupal es el que comúnmente se encuentra en las oficinas estatales y en algunas empresas privadas.

Al no evolucionar el grupo, tampoco evolucionan las personalidades que lo integran. De ahí que después de cierto tiempo, digamos dos o tres años, el panorama que presentan estos grupos de trabajo es el de una aglomeración de personas aplanadas, rutinarias, descuidadas, en fin, lo que se conoce como crónicamente burocratizadas. Es posible que el señor X, crónicamente burocratizado, también encuentre en su hogar al “jefe” en la persona de su esposa, quien se porta como tal —dominante e inflexible— satisfaciendo la ahora necesidad de subordinación del esposo. Naturalmente esta personalidad decadente no se produce de una manera súbita. Ese hombre se ha estereotipado en el papel (rol) de “seguidor” a través de su pertenencia a varios grupos aglutinados durante la mayoría de los años que lleva de vida. Su personalidad se ha visto detenida en su desarrollo por su manera de relacionarse, incapacitándolo para la toma de responsabilidades y extirpándole su potencialidad de iniciativa.

Por el contrario, cuando se pertenece a un grupo evolucionado, cada miembro va creciendo personalmente. Cada uno va aceptando mayores responsabilidades en la medida en que crece su experiencia productiva que se traduce en mayores y más finas habilidades o destrezas. Cada miembro recibe el testimonio de los demás sobre sus actividades y a la vez refleja las de ellos. Los miembros del grupo sienten que se les comprende, que se les acepta; empiezan a desviar la responsabilidad de la evolución de su conducta del líder formal hacia ellos mismos; empiezan a comprenderse cada vez más a sí mismos, empiezan a comportarse cada vez más de acuerdo con las necesidades del grupo y cada vez menos de acuerdo con las necesidades individualistas; comienzan a sentirse lo suficientemente seguros como para expresar con libertad lo que sienten y lo que piensan; disminuye la dependencia respecto al líder formal; formulan y aceptan o rechazan las propias normas del grupo. De esta manera, la conducta total del grupo es compartida en actividades y responsabilidades por los miembros quienes reciben distribuidamente los beneficios. El panorama de un grupo tal se aproxima bastante al de una colmena en cuanto actividad pero lo sobrepasa infinitamente

por cuanto en el nivel humano la iniciativa creadora se desarrolla en cada una de las personas.

Este tipo de grupo se torna como un imán que atrae candidatos en número creciente. ¿En qué consiste el atractivo de un grupo? Cuando pensamos en un grupo de trabajo lo primero que viene a la mente es la remuneración. Se ha hecho tan popular la noción del incentivo material que, a pesar de todas las demostraciones de lo contrario, el folklore contemporáneo internacional lo ha erigido a la categoría de dogma. Podemos afirmar que pasarán todavía muchos años antes de que se destruya este mito y se generalice el conocimiento real del atractivo de los grupos que es, ni más ni menos, que lo descrito en el párrafo anterior.

Ciertamente que, entre los beneficios que un grupo de trabajo le revierte a sus miembros se encuentra el económico pero, lejos de ser el primordial, se limita este beneficio a que cada miembro satisfaga sus necesidades de una manutención no precaria. De ahí en adelante, como incentivo, falla totalmente. Incluso, experimentos repetidos especialmente en los Estados Unidos han demostrado que a un grupo desarrollado (como se describirá en el capítulo siguiente) se le puede rebajar el sueldo y la productividad continúa en aumento. Sin embargo, en este mismo grupo, aumentándole sustancialmente el sueldo pero rompiendo su organización —por ejemplo, imponiéndole un capataz, o cualquier otro acto que repercuta en su significado Interno— la productividad desciende sensiblemente. Y es que el desarrollo personal está en juego. En este orden de ideas, bástenos recordar que no son pocos los que abandonan un trabajo seguro y bien remunerado porque perciben que, en una pequeña empresa que ellos ayuden a formar y a desarrollar, se cumplen más como personalidades.

Sintetizando: 1. Los miembros de todo grupo son la razón de ser del mismo y su constituyente básico; 2. La composición de miembros según edad y sexo varía según las metas de cada grupo y es un factor que hay que cuidar; 3. El ausentismo y las tardanzas influyen como factores negativos de las relaciones; 4. El número de miembros por carencia o exceso es otro factor del conjunto que se debe cuidar; 5. La aceptación de nuevos miembros debe hacerse por los miembros del grupo, orientando la selección hacia la personalidad y no exclusivamente a las habilidades o destrezas del candidato; 6. Las relaciones o grupos tienen significados personales para los miembros, mismos que pueden ser compartidos por todos; 7. El desarrollo y la productividad de los grupos, y por ende de los miembros, está en función de incentivos morales o de personalidad y no preponderantemente en incentivos materiales.

b. Los recursos del grupo. Denominamos recursos del grupo a los conocimientos de los miembros y a los instrumentos, máquinas u objetos que utilizan para que el grupo logre sus metas. Incluido en este concepto está el ambiente, es decir, el local de reunión o de funcionamiento.

En un principio, los recursos de los grupos se limitan casi siempre a los conocimientos de los miembros, especialmente del que sugirió la conveniencia de agruparse. Es usual que a esa persona se le delegue la autoridad y responsabilidad de “hacer los estatutos” o tomar los pasos necesarios para integrar al grupo, porque si lo sugirió debe saber de esas cosas. Posteriormente,

cuando solicita el concurso de los demás para aprobar los estatutos o las medidas que se sugieren, no es raro que le otorguen un voto de confianza: “Lo que tú hagas, para mí está bien”. Más adelante viene la recolección de fondos que, renuente, aportan algunos de los miembros. Y con esto ya empieza el grupo a tener recursos económicos que probablemente se inviertan en el alquiler de un local y algún equipo de oficina.

Desde el momento en que existe un lugar específico de reunión y algunos implementos tales como sillas, mesas o escritorio y, quizá, una máquina de escribir, los miembros comienzan a sentir que poseen algo concreto y no sólo palabras que expresan buenos deseos. Empiezan a sentirse “grupo” porque están logrando “cosas”. A las reuniones comienza a asistir la mayoría, si es que no todos los miembros. Algunos reconocen abiertamente los méritos del líder en quien se delegó la responsabilidad de iniciarlos. Otros, para no quedarse atrás, empiezan a aportar recursos tales como papelería, un archivero o quizá un teléfono. En otras palabras, el grupo ha empezado a generar recursos que necesita para su propia existencia como tal.

En consonancia con los cambios ocurridos por el incremento de recursos, cambian también los miembros que deberán encargarse de su manejo y cuidado. Ahora un mayor número de miembros se encuentra activo, utilizando los recursos para la producción de las metas del grupo.

De este proceso podemos concluir que los recursos del grupo son una medida del desarrollo de los miembros del grupo. Un grupo de trabajo que utiliza recursos tales como una computadora o calculadoras y otro equipo mecánico y electrónico, presupone un alto grado de desarrollo cultural en los miembros que deben manejar esos complejos instrumentos desarrollo cultural que implica conocimientos puestos al servicio del grupo, tanto como hábitos de trabajo productivo bastante evolucionados, lo señalado para un grupo de trabajo altamente desarrollado es aplicable para otros grupos. Pensemos en una joven familia. Al adquirir una casa habitación que es un poderoso recurso familiar, cambian los hábitos de limpieza y cuidado de los miembros de esa familia. El padre que nunca se había preocupado por asuntos manuales, de pronto se convierte en albañil, electricista, plomero y demás. Lo mismo podemos analizar de un equipo deportivo. En cuanto los jóvenes que lo integran adquieren uniformes, balones, ungüentos para masajes y otros implementos —quizá un campo de su uso— se modifican favorablemente sus destrezas y habilidades, cambia también su responsabilidad hacia el grupo, acuden a las prácticas que antes evadían, se tornan menos individualistas en el juego y cuidan más del equipo que el grupo les asigna.

De lo dicho sobre los recursos podemos concluir que primero cambian éstos y después, a tono con esos cambios, cambian los miembros. El ama de casa nada sabía sobre el manejo de aparatos eléctricos hasta que la familia los obtuvo. Los hijos aprenden a manejar un automóvil cuando la familia adquiere uno. La secretaria no sabía manejar un dictáfono hasta que jefe lo consiguió.

Los recursos, aparte de ser la medida del desarrollo de los miembros, son además el exponente del nivel de desarrollo del poder del grupo. Lo que distingue una fase del crecimiento del grupo no es tan sólo lo que produce sino cómo lo hace, qué recursos utiliza para la producción. Pero este hecho no nos debe llevar al error de

concederle a los recursos la máxima importancia. Vate la pena enfatizar que los recursos, desligados de los miembros, no pueden constituir el eje de la producción de los grupos. Un automóvil sin conductor es una máquina inútil. Una casa sin habitantes es un local inútil. Son los miembros quienes, con su conducta activa, les dan una existencia real.

Con alguna frecuencia hemos visto cómo se han instalado oficinas en instituciones gubernamentales. Empiezan por pensar que, digamos, una oficina de “información” les sería útil. Eligen un local y lo equipan con todos los implementos, equipo y material que los vendedores de estos artículos les presentan como “imprescindibles” y que su presupuesto puede tolerar. Posteriormente, para echar a andar esos dispositivos, los empiezan a llenar de gente. Al poco tiempo, cuando bien les va, un alto porcentaje de los recursos están paralizados por inútiles o por descomposturas. La oficina de “información” a pesar de sus recursos, no está produciendo los resultados deseados y es que, como resultado típico en las instituciones burocráticas, se olvidaron que la base de todo grupo son los miembros.

c. Las metas del grupo. Sobre las bases más generales de las necesidades humanas comunes que describimos en la sección introductoria, se van diferenciando grupos concretos con metas particulares. Por ejemplo: sobre la necesidad común que tienen los hombres de convivir, en una comunidad se nombra un comité que reúna fondos para construir y equipar una biblioteca, dinero que deben haber reunido en un plazo específico. Para ese grupo particular, la suma fijada es su meta, la misma que se diferencia claramente de las metas particulares que a ese respecto puedan tener los miembros que lo integran.

Viene al caso hacer esta última aclaración para de una vez eliminar el error tan difundido de que las metas de los grupos son la suma de las metas individuales. Ejemplifiquemos una pelea entre boxeadores sabemos que cada uno quiere ganar pero difícilmente admitiremos que hay una meta común. De igual modo, tres jóvenes desean casarse con la misma muchacha, pero tampoco aquí admitiremos que existe un propósito o meta *común*. O en el caso del comité señalado arriba, puede que los miembros que lo integran deseen, cada uno, irse temprano a casa, pero definitivamente no podemos decir que la meta del comité sea irse temprano a casa. La suma de metas individuales, pues, no constituye la meta común del grupo.

Por otra parte, los miembros particulares sí pueden tener meta *para* su grupo, es decir, metas que ellos desean que su grupo logre. Por ejemplo, un miembro del club Unión puede desear que su grupo tenga como meta el distribuir juguetes a los niños de familias desposeídas. Ciertamente que los miembros pueden sentirse satisfechos o frustrados si las metas que ellos tienen para su grupo se realizan o no. Este concepto, aunque muestra alguna utilidad, da margen a muchas dificultades. ¿Se deberá escoger por unanimidad de entre las distintas metas que los miembros tienen para su grupo, bastará una simple mayoría o se les debe conceder más peso a las metas plantea das por los miembros más destacados? Sin lugar a dudas, los grupos difieren mucho a este respecto. Hay grupos que no se movilizan hasta que no haya unanimidad y, en el otro extremo, hay grupos que fijan sus metas a partir de las sugerencias de un solo miembro. Ante esta situación

es mejor considerar las metas que los miembros tienen para su grupo como determinantes de algunas metas específicas del grupo y no como componentes del concepto de meta del grupo o meta común.

La meta es lo que mueve al grupo considerado como entidad en una dirección determinada, hacia una situación que se presenta como preferente a la que en el momento tiene. Ahora bien, esa situación preferente se refiere en toda ocasión a una mejoría de los medios de producción del grupo. De esta manera podrá referirse al incremento de personal, como es el caso de una organización religiosa que plantea como meca el aumento de conversos. Lo mismo puede decirse de un grupo político. O un club puede plantearse como meta la construcción de un nuevo edificio, lo que significaría mejorar sus recursos en cuanto a medio ambiente físico. En este orden de ideas, una empresa comercial puede plantearse —y de hecho es su motivación básica— el obtener máximas ganancias, es decir, aumentar los bienes materiales de sus socios. O una asociación profesional puede plantearse como objetivo el mejorar el nivel profesional de sus miembros, que no es otra cosa que aumentar sus conocimientos y proveerlos de experiencia, habilidad y destreza en su ejercicio profesional: Para decirlo en una sola frase, las metas del grupo se refieren siempre a incremento o mejoría de sus medios de producción.

Se hace necesario volver a recalcar que en este trabajo nos limitamos al pequeño grupo, debido a la facilidad con que se puede pasar a otros subniveles de integración humana como son el subnivel institucional y el subnivel de la comunidad, con sus consecuentes errores. Ciertamente que en los ejemplos anteriores citamos el caso de una iglesia y el de una empresa comercial pero, en ambos, teníamos en mente a los miembros de las directivas. No podemos considerar del mismo grupo a los socios capitalistas y a los empleados y obreros. Este error se puede obviar conociendo que *el modo de producción de la vida de cada subnivel se convierte en medio de producción para el nivel inmediatamente superior*. Es así como el subnivel de la personalidad queda integrado como *miembro* en el ámbito de los grupos. Los grupos se integran como *organizaciones* (clubes, departamentos, oficinas) en los subniveles de la comunidad e institución, y éstas se integran como *“fuerza de trabajo”* en el ámbito de la sociedad. (Esquema No. 1).

Volviendo al concepto de metas del grupo, según lo acabamos de describir, se puede notar que necesariamente implica una situación cooperativa. Según lo describe Morton Deutsch¹ las metas del grupo son *interdependientemente promovidas* por los miembros. Esto quiere decir que un miembro sólo puede lograr la meta o parte de ella en la medida en que todos los demás también puedan lograrla. Elaborando un poco más sobre esto, se puede señalar que las metas comunes se caracterizan por el hecho de que en la medida en que un miembro logra la meta o parte de ella, los demás la logran en esa misma medida.

Lo descrito se contrasta con las situaciones sociales de rivalidad (que algunos llaman competitiva), es decir, los *no grupos* en donde privan las metas particulares y en donde las relaciones son antagónicas. En este tipo de situación, el hecho de que una persona logre sus metas automáticamente implica que las otras se verán excluidas de la posibilidad de lograr las suyas, al menos parcialmente.

¹ Cartwright, D. y Zander, A. *Group Dynamics, Research and Theory*. Row Peterson and Co. N.Y., 1960.

Resumiendo: las metas del grupo son las motivaciones del mismo, que lo mueven siempre a mejorar sus medios de producción, es decir, a sus miembros, sus recursos y las mismas metas que se precisan y superan como efecto de la actividad del grupo. Las metas del grupo implican una situación social cooperativa a diferencia de las metas particulares que caracterizan una situación social de rivalidad.

ESQUEMA No. 1 NIVEL DE INTEGRACIÓN HUMANO*

Subnivel Psicológico		Subnivel Psico-social			Subnivel Sociológico				
					<i>Modo de Producción de la Sociedad</i>				
					<i>Medios de Producción</i>		<i>Relaciones de Producción</i>		
					<i>Naturaleza</i>		S u p e r e s t r u c t u r a	l i n s t i t u c i o n e s	
					<i>Instrumentos</i>				<i>Comunidad Primitiva</i>
									<i>Esclavismo</i>
									<i>Feudalismo</i>
								<i>Capitalismo</i>	
					GRUPO ← →			<i>Socialismo</i>	
					<i>Fuerza de Trabajo</i>			<i>Comunismo</i>	
		<i>Medios</i>	l i d e o l o g í a	<i>Relaciones Interpersonales</i>					
		<i>Metas</i>		<i>Liderazgo</i>					
		<i>Recursos</i>		<i>Exo-Grupos</i>					
		<i>Miembros</i>		<i>Tiempo Libre</i>					
PERSONALIDAD ← →									
<i>Medios</i>	(yo/otro) Alelon**	<i>Relaciones Vitales</i>	Participación o Interacción		Proceso de Producción Social				
<i>Soma</i>		<i>Familiares</i>							
<i>Cultura</i>		<i>Educativas</i>							
<i>Motivaciones</i>		<i>Laborales</i> <i>Amistosas</i> <i>Sexuales</i>							

* Este cuadro representa el nivel único de integración del fenómeno humano. Sin embargo, los subniveles Institucional y de la Comunidad, intermedios entre el subnivel grupal y societal fueron omitidos de la representación gráfica para efectos de mayor claridad y sencillez ya que su inclusión no es indispensable para que el lector comprenda las relaciones o vínculos entre los fenómenos que tratamos de explicar.

** Alelon viene del griego, es un pronombre personal recíproco. Significa uno de otro, lo que equivale a decir que el Yo no puede existir sin la presencia previa del Otro, los otros son las relaciones que conforman al Yo y que están contenidas en él; el Alelon equivale al psiquismo, lo que incluye la conciencia y los aspectos no conscientes de la personalidad.

4.--*Las relaciones del grupo.* En el acápite anterior hemos descrito los medios que utiliza el grupo para el logro de sus objetivos. En este describiremos otro aspecto necesario de todo grupo: las Relaciones. Los grupos son, por definición, una situación social y en su proceso de generar los bienes tangibles e intangibles que requieren, sus miembros se relacionan entre sí de maneras diversas para mejor aprovechar sus medios. A esta manera de organizarse internamente es a la que llamamos liderazgo. Sin embargo, los miembros no se relacionan exclusivamente para la producción, por el contrario, en el proceso de activarse para el logro de un bien común se van conociendo mejor y compartiendo intereses y simpatías que fluidifican las relaciones más específicas de producción de bienes tangibles. Dicho de otra manera, los bienes psico-sociales que producen los grupos se expresan en relaciones de tiempo libre. Finalmente, cada grupo establece vínculos, nexos con varios otros grupos. A esto denominamos relaciones con exgrupos. Estas tres categorías describen las relaciones de los grupos.

a. Las relaciones de liderazgo. Para lograr sus metas comunes las personas se asocian de maneras que convengan mejor a ello. A veces se escoge una directiva; en otras se escoge una sola persona que los dirija; en los grupos informales la selección no específica es lo común, es decir, en ocasiones una persona se hace el centro de la atención y en otras es a otro miembro a quien el grupo le concede toda primacía. Más aún, en una misma reunión el liderazgo puede pasar a varios miembros en distintos momentos.

No obstante lo descrito, es otra idea profundamente arraigada entre la mayoría de las personas la que prevalece: la del *líder*. Esta idea que probablemente es un resabio histórico de realidades sociales pasadas —tales como la del mandato por derecho divino²— ha sido demostrada como falsa por la mayoría de los estudios experimentales realizados en el campo de la psicología social y la “dinámica de grupos”. Sin embargo, la evidencia que se ofrece a la observación de cualquier profano parecería confirmar que el *líder* es imprescindible para cualquier grupo. En la familia, es el padre; en la escuela, el maestro y el más fuerte de los alumnos; en el trabajo, el jefe; entre las amistades, el más popular. En fin, es muy difícil que estas observaciones sean sustituidas por experimentos que pretendan demostrar lo contrario.

Lo que se nos presenta a la observación es innegable. Ese liderazgo existe. Ahora bien, lo que ocurre es que nuestra interpretación del hecho es fragmentaria. El liderazgo que aglutina a las personas en torno suyo es tan sólo la primera fase del desarrollo de los grupos. Los grupos deben ser vistos históricamente, evolutivamente, y es nuestra posición esencial. Percibidos en desarrollo se comprende dónde ocurre el hecho del líder y por qué ocurre. Más aún, podemos diagnosticar el estadio de desarrollo e intervenir positivamente para que continúe el crecimiento del grupo. Este planteamiento evolucionista se opone y pensamos que supera a aquellos más estáticos que describen los cuatro clásicos “tipos” de grupos: el “autocrático”, el “laissez-faire”, el de “castas” y el “democrático”. Un gran número de autores, sin embargo, excluye la clasificación de “casta” y sólo admite los otros tres tipos. Las descripciones estáticas no ven los nexos que existen entre

² Hall, D. M. *Dinámica de la acción de grupo*. Ed. Herrero Hermanos, Sucesores, S.A. México, 1970.

uno y otro tipos de grupo, dándole una existencia independiente a cada uno. En el próximo capítulo volveremos sobre esto.

Para entender con claridad el problema del “líder” hace falta distinguir este concepto del de “liderazgo”. Empezando por este último, se entiende por liderazgo las funciones que el grupo necesita realizar para lograr sus objetivos. Por ejemplo, un grupo de niños decide formar un equipo de balompié y para este fin enumeran los pasos que deben dar: recaudación de fondos, consecución de un entrenador, obtención de la cancha de juego, etcétera. Estas son las funciones que ese grupo debe realizar y que son desempeñadas por uno o varios miembros al mismo tiempo, o en momentos distintos. Los miembros que desempeñan estas funciones de liderazgo son los que se denominan “líderes”. Ahora bien, un miembro puede absorber la mayoría de esas funciones, si no es que todas, a través de hacerse responsable de ellas, aunque designe a otros miembros para que concretamente desarrollen las actividades. Este es el caso de lo que popularmente se conoce como “el líder”.

Este tipo de grupo aglutinado en torno a un líder es muy común en Latinoamérica en donde se le conoce como “caudillo”, “jefe máximo”, “cacique”, etcétera. Para el resto de los miembros la característica notoria es la enajenación o subordinación respecto a este personaje o, dicho de una manera más sofisticada, la dependencia de los subordinados a sus superiores. Esta dependencia no sólo es racional sino que es de una tremenda significación emocional que, aunque el adulto trabajador no la reconoce conscientemente, se expresa en forma de depresión, irritabilidad, desgano, temor, ansiedad cuando el grupo percibe que algo le pasa al líder, por ejemplo cuando éste tiene que responder por el trabajo a otro superior o supervisor.

En el otro extremo, cuando un grupo se ha desarrollado al óptimo, el liderazgo se distribuye entre todos y cada uno de los miembros. Es decir, la responsabilidad y la autoridad es compartida cabalmente por los miembros. Este es el caso opuesto al liderazgo centrado en un solo miembro. El conjunto de funciones que se deben cumplir por el grupo para el logro de sus metas, y el desarrollo de los recursos de sus miembros, son desempeñadas a plenitud por todos. Este grupo óptimo de liderazgo distribuido o autogobierno sólo se puede lograr en la medida en que desaparece precisamente “el líder”. Más aun, es justamente ese líder inicial quien, para cumplir en forma óptima su papel, debe ir creando las condiciones para perder su liderazgo “autocrático” en favor de los miembros del que inicialmente fue su grupo, toda vez que debe reconocer que su permanencia como líder impide el desarrollo del mismo.

En resumen, las relaciones de liderazgo son la “organización” del grupo para el logro de sus metas. Esta organización es evolutiva y no estática como la describen la mayoría de los autores. La evolución del liderazgo va desde la centrada en una sola persona hasta aquella en que la autoridad y responsabilidad es compartida por todos los miembros. Finalmente, el buen líder es aquel que contribuye a crear las condiciones para perder su liderazgo en favor de todos los miembros del grupo.

b. Las relaciones de tiempo libre. En el proceso de interacción para el logro de metas comunes, las personas se van conociendo mejor y descubriendo o creando intereses mutuos al margen de las metas. Por ejemplo: dos oficinistas descubren que son amantes del ajedrez porque uno de ellos vio sobre el escritorio del otro una revista del tema. Este interés común ajeno a la meta, crea entre ellos un nexo de simpatía y solidaridad que va a fluidificar sus relaciones específicamente laborales, y se extenderá hasta las horas libres de la tarea. De manera similar, dos secretarías descubren que comparten intereses por el movimiento feminista. Este nexo lubrica las relaciones laborales entre ellas. Es decir, las relaciones de tiempo libre producen y, a la vez, manifiestan los bienes intangibles psicosociales— de todo el grupo.³

Las relaciones de tiempo libre mantienen y refuerzan al grupo mismo. Calman las situaciones tensas o explosivas; hacen amables las relaciones interpersonales; estimulan a la actividad que se refiere a las metas; proveen de oportunidades para ser tomados en cuenta a los que pertenecen a las minorías; estimulan el sentido de *ser* y de *pertenecer* de cada uno de los miembros y aumentan la interdependencia creando sólidos nexos interpersonales.

El reconocimiento de la importancia de las relaciones de tiempo libre es bastante reciente y ha sido tal su exaltación que en los países más desarrollados se ha institucionalizado. Las fábricas y empresas construyen, junto a sus locales de trabajo, canchas de juego y lugares de recreación. Independientemente del significado de “sentimiento de culpa” que está implícito, es necesario señalar el manejo que se hace de una realidad ineludible. Pero no se debe pensar sólo en el tiempo libre institucionalizado.

Cualquier conducta de un miembro puede tener implicaciones tanto para la meta como para el tiempo libre. En ocasiones, la conducta puede ser exclusiva del tiempo libre. Por ejemplo: un miembro que ayuda al grupo a trabajar cooperadoramente también lo está ayudando, inadvertidamente, a lograr mayor solidaridad. En contraste con aquel miembro que al acicatear a los otros hacia el logro de la meta, aunque ésta se logre, sin saberlo puede estar haciendo peligrar la existencia misma del grupo por exceso de presión.

De todos es conocido el especialista en relaciones de tiempo libre. Baste recordar al payaso del grupo, cuyas bromas y chistes dan el toque de alegría a la reunión... cuando no exagera. También se podría mencionar a la secretaria que siempre organiza las fiestas paseos o comidas. En igual forma, si no exagera al grado de la adulación, esta secretaria mantiene integrado al grupo. Un ejemplo más servirá para describir las múltiples formas que puede adoptar la conducta de tiempo libre: el o la especialista “socioemocional”, es decir, aquella en quien se encuentra confianza y comprensión a los problemas que tienen los otros miembros.

Si bien es cierto que hemos hablado del especialista, es decir, de aquellos cuya forma de relacionarse está estereotipada, debemos apresurarnos a señalar que cualquier miembro puede realizar estas funciones en cualquier momento que se requiera y, en ese instante, ejerce ese liderazgo.

³ Fernández de Cohen, J. *Psicología del tiempo libre*. Seminario de Tiempo Libre y Recreación. UNESCO, La Habana, Cuba. 1966.

Por otra parte, es muy difícil guardar el equilibrio entre las relaciones que aportan a la meta y aquellas que conservan al grupo. En un mismo grupo, hay periodos en que se da demasiado énfasis a la tarea en detrimento de las relaciones de tiempo libre. Lo contrario también es cierto para otros períodos. En estas circunstancias, solo un buen diagnóstico del grupo podrá aclarar lo que está ocurriendo. Aunque existe una noción generalizada de que cuando un grupo está amenazado de desintegración —digamos un acalorado debate ideológico en un grupo político— siempre surge un “conciliador” cuyas intervenciones ayudan a conservar al grupo, lo cierto es que esta “ley de los grupos” es muy debatible. Contraria a esta noción está la observación confirmada en la experiencia práctica de la “patología de los grupos” que consiste en que la actividad de los miembros de un grupo, de manera persistente, no contribuye ni a la meta ni a la conservación del mismo. Por ejemplo, en el grupo político mencionado arriba, cuando la solución de un debate ideológico es muy difícil, como usualmente lo es, y se presentan conflictos interpersonales muy intensos, el grupo puede retrotraerse a una actividad segura como es la de escribir en el pizarrón definiciones de palabras y categorizando temas, tratando de hacer una lista de los mismos bajo cada categoría; así mismo, anotando todas las posibles alternativas de acción. De esta manera se pueden pasar horas innumerables, aunque la categorización u ordenamiento no los aproxime a ninguna solución. Ciertamente que parecería que esta actividad está sirviendo a la causa de la conservación del grupo pero, si bien debemos admitir que momentáneamente es así, también sabemos que el evitar conflictos lleva, a la larga, a la desintegración del grupo y, si es el caso que un grupo permanece casi indefinidamente en un punto muerto, debemos concluir que no se está produciendo nada y el grupo deberá desaparecer.

Finalmente hay que hacer notar que mientras mejor esté organizado un grupo provee más tiempo para relaciones libres. Además, no sólo en el tiempo reside el beneficio sino que, en la medida en que el grupo se ha desarrollado, habrá mayor libertad de interacción entre los miembros. Dicho de otra manera, los bienes intangibles que produce un grupo se concretan en relaciones de mayor libertad entre los miembros, junto con el tiempo necesario para ellas.

c. Relaciones con exogrupos. Igual que las personas, los grupos se encuentran inmersos en relaciones con otros grupos. Es imposible que se dé un grupo en total aislamiento toda vez que, estando constituido por miembros que satisfacen otras necesidades en otros grupos, indirectamente el grupo en cuestión se ve determinado en mucho por aquellos. Es así como un grupo de trabajo se puede ver positiva o negativamente afectado por las presiones que las familias de sus miembros ejercen sobre ellos. Un caso muy de actualidad es el de los pequeños grupos de música moderna integrado por jóvenes que visten y peinan de manera muy distinta a los miembros de sus respectivas familias. Estos grupos se ven tremendamente presionados y requieren de un alto grado de cohesión para sostenerse.

Por otra parte, los grupos como tales se relacionan con otros de su propio tipo o que están encuadrados dentro de la misma estructura de la comunidad o institución. Las constelaciones de grupos, como las familias de una vecindad, una calle o barrio, o los distintos grupos laborales en una empresa, forman parte del

campo de estudio del socio-psicólogo en sus distintas esferas de acción, y se alejan un tanto de los propósitos de esta obra.

Sin embargo para comprender a cualquier grupo es necesario analizarlo en el contexto de sus relaciones intergrupales. Es necesario comprender cómo está incrustado en la estructura inmediatamente superior si es que debemos comprender por qué sí o por qué no está sólidamente integrado; el porqué de su atractivo o del rechazo que produce. En resumen, ningún grupo se puede llegar a comprender desconociendo los efectos que los otros producen sobre él y viceversa.

Siendo el estudio de los grupos una ciencia aún en su infancia, uno de sus aspectos —el de las relaciones con otros grupos— podría decirse que está en embrión. ¿Cuál es la esencia de las relaciones entre los grupos? A esta pregunta se ha respondido política, sociológica, administrativa y variadamente. Si bien es cierto que no se le ha encontrado una respuesta absoluta, si se han descrito varios de los elementos que explican esas relaciones. Nosotros, a continuación, trataremos de sintetizar nuestra aproximación al problema.

Los grupos se integran como organizaciones en el subnivel de integración inmediatamente superior que es el de la comunidad o el institucional, pasando a formar parte de los *medios de producción* de ese subnivel. Entendido de esta manera, *las relaciones entre los grupos están determinadas por la búsqueda de mejoría de sus respectivas posiciones en la distribución de lo producido por el subnivel institucional o de la comunidad.*

En general, se ha descrito el efecto que los grupos producen sobre uno en particular como cohesión. Es decir, que ante la presión externa los grupos tienden a hacerse más unificados para poder defenderse. Sin embargo, esta explicación no basta por sí sola. Entre los grupos, como entre las personas y las instituciones, existe una gama de interconexiones que van desde la seducción, como es el caso de un grupo que hace dependiente a otro por distintos motivos, hasta la competencia, rivalidad y emulación. Para comprender el porqué de estas relaciones intergrupales es necesario concebir globalmente la institución o comunidad en la fase de evolución en que se encuentra.

En síntesis, los grupos viven inmersos en relaciones con otros grupos. Estas relaciones intergrupales ocurren de dos maneras: indirectamente, a través de sus miembros, quienes participan en otros grupos y, directamente, de grupo a grupo dentro del subnivel de integración institucional o de la comunidad. Estas últimas relaciones están determinadas por el afán de mejoría de sus posiciones en la distribución de los bienes producidos por el subnivel superior. El efecto interno producido por las relaciones intergrupales se conoce genéricamente como cohesión, aunque se destaca que las distintas interacciones entre ellos pueden producir efectos internos diversos.

5.—Las interacciones en el grupo. Hasta aquí se han descrito los factores que intervienen en todo grupo: los medios que utiliza para producir y las relaciones que establece durante la producción. Estos dos factores se sintetizan en la conducta del grupo. Se denomina conducta del grupo al proceso mismo de producción, es decir, la actividad del grupo encaminada al logro de sus metas y que colateralmente crea los bienes intangibles.

El proceso de producción de los grupos surge cuando dos o más personas se relacionan para el logro de un fin común. Desde ese momento en adelante sus interacciones están determinadas por las metas. De igual modo, la conducta particular de cada miembro se encuentra determinada por su pertenencia al grupo. En resumen, la conducta del grupo se debe analizar en términos de las maneras que tienen los miembros de relacionarse, es decir, en términos de la interconexión de sus conductas para el beneficio común.

Dos son los hechos que se deben aclarar con respecto a las interacciones: en primer lugar, el concepto es claro cuando los miembros del grupo realizan alguna tarea en conjunto. En este momento se encuentran frente a frente y probablemente hablándose a la vez que realizando alguna actividad, como lo es por ejemplo cuando un grupo de trabajo administrativo se reúne para elaborar normas. En segundo lugar, el concepto se puede prestar a confusión cuando algún miembro se encuentra solo, aunque esté realizando trabajo para el grupo. Esta situación se puede aclarar tomando en consideración lo expuesto en la introducción sobre el significado de la conducta. Aun aislados, los miembros se relacionan con su grupo a través de la actividad que desarrollan para él. Es así como, para ejemplificar, cuando en un momento dado un miembro de un grupo laboral está escribiendo un informe, solo en un cubículo, su acción está interconectada con las metas del grupo y, por lo tanto, con los demás miembros.

A las maneras de interactuar, o a la participación como algunos autores la denominan, también se las conoce con el nombre genérico de roles y cada una designa una función que el grupo necesita para la realización de sus fines. De esta manera los roles, las interacciones o las maneras de relacionarse se identifican como las funciones que necesita desarrollar todo grupo para que crezca y produzca. Más aún, como ya se ha señalado en el acápite del liderazgo, no existe una dicotomía entre “el líder” y los miembros y, menos aún, en los grupos más desarrollados. Por el contrario, diferentes miembros pueden ejercer los distintos roles en distintos momentos con una concentración diferente de esas funciones en todos o algunos de ellos.

En general se han descrito tres amplias categorías de roles o maneras de interaccionar. Estas han sido elaboradas especialmente en los Estados Unidos, desde donde se ha extendido a otros países el uso de estas descripciones y clasificaciones. A continuación transcribimos las tres categorías de roles utilizadas por el grupo de Bethel⁴ :

1. Roles para la tarea del grupo: Los roles de los participantes se relacionan aquí con la tarea que el grupo decide realizar o está realizando. Su propósito es facilitar y coordinar los esfuerzos del grupo relacionados con la selección y definición de un problema común y con la solución de ese problema.

2. Roles de constitución y mantenimiento del grupo: Los roles de esta categoría se orientan hacia el funcionamiento del grupo como tal. Tiene por objetivo alterar o mantener a forma de trabajo del grupo; al mismo tiempo pretenden fortalecerlo regularlo y perpetuarlo como tal.

3. Roles individualistas: las participaciones señaladas aquí se dirigen hacia la satisfacción de las necesidades individuales de los participantes. Su propósito es

⁴ Bradford, L., French Jr., John y otros. *Dinámica del grupo de discusión*. Ed. Paidós. Bs. As.

algún objetivo particular que no es relevante ni a la tarea del grupo ni al funcionamiento del grupo como tal.

Para la descripción de los roles de cada una de estas categorías véase el apéndice No. 1.

Lo importante de las descripciones de las distintas maneras de relacionarse viene a ser múltiple: permite, a cada participante, conocer sus formas típicas de interactuar y le abre la posibilidad de ampliar la gama de maneras rompiendo así sus estereotipos y permitiendo continuar el desarrollo de su personalidad. Por otra parte, facilita el diagnóstico de los grupos al poderse precisar aquello de lo que están abusando y aquello de lo que carecen y finalmente, como instrumento de investigación permite profundizar en el fenómeno de grupo.

De lo mencionado, en cuanto a los beneficios particulares, usualmente se verifica a través de grupos especiales destinados al análisis de las maneras de relacionarse que tienen los miembros con miras al cambio de las mismas. En cuanto a la investigación, es tema de los especialistas. Para efectos de este trabajo quizá lo más importante es destacar los requerimientos de roles que tienen los grupos en sus distintos momentos de evolución. Por ejemplo, cuando un grupo se inicia son menos las necesidades de “coordinador”, “dinamizador” y “crítico” que las que existen en un grupo más evolucionado que se encuentra ante la toma de una decisión. Si ocurriesen críticas en demasía antes de que el grupo se haya desarrollado, es probable que cunda la inseguridad entre los miembros y el grupo se desintegre. De igual modo, si contrastamos un grupo desarrollado con uno que se inicia, se notará que el primero requiere mucho menos de intervenciones “legisladoras” que el grupo más joven. También debe considerarse que demasiadas “innovaciones”, en el sentido de ideas nuevas, puede frustrar al grupo que apenas empieza, porque no tiene los medios desarrollados para realizarlas. “La combinación y balance de los requerimientos de roles o interacciones para la meta está en función del estadio del proceso de producción en que se encuentra el grupo”. Lo dicho para la meta vale para las relaciones de tiempo libre, es decir, las de conservación del grupo. Por otro lado, la distinción entre roles *individualistas* y aquellos que sirven a la meta o conservación del grupo se puede hacer con mayor claridad en un grupo ya desarrollado que en uno que se inicia, debido a que en el primero las metas están mucho más precisas y claras.

En la medida en que los grupos van evolucionando se requieren formas de interactuar que estén a tono con ese desarrollo; de lo contrario el grupo seguramente se estancará. De ahí que todo grupo debe preocuparse, si es que desea mejorar la calidad de su funcionamiento, por diagnosticar constantemente los requerimientos que tiene de distintas formas de interactuar y debe intentar el adiestramiento de sus miembros para que los desempeñen. En realidad, aun que sin utilizar estos razonamientos y mucho menos este vocabulario, todos los grupos lo hacen espontáneamente cuando en una reunión alguien plantea que “algo nos está pasando” o “ya no nos estamos entendiendo como antes”, y el grupo procede a autoexaminarse. En casos más formales, un jefe llama aparte a un empleado y le critica sus formas de tratar a los compañeros aunque le alabe la efectividad en su trabajo. No obstante, con los conocimientos psicosociales más desarrollados es posible ahora que los grupos se diagnostiquen con más precisión.

Finalmente, no está de más insistir en que en la medida que los grupos se desarrollan, en esa misma medida se desarrollará la personalidad de sus miembros hasta alcanzar e desarrollo máximo en donde la autoridad y responsabilidad sean compartidas por todos. Dicho de otra manera, se trataría del autogobierno de los miembros de un grupo.

6.—*La ideología del grupo.* Este es uno de los temas más controvertidos de la psicología de los grupos, en concreto, y de la Psicología Social en general, porque esta vinculado a la afirmación o negación de la existencia real de los grupos. ¿Puede considerarse “el grupo” como fenómeno real, o se trata tan sólo de una abstracción o de una analogía que se hace del organismo individual? Como se planteó en el primer capítulo de la aclaración de esta duda se extrajeron varias directrices que han servido al desarrollo de la ciencia y que han beneficiado a la humanidad.

De la base de los grupos, que son los medios y las relaciones manifiestos en la conducta del mismo, surge la *ideología* que es *la concepción sistemática que los miembros tienen de su grupo*. La ideología debe comprenderse como reflejo de la conducta, de la actividad del propio grupo a través de su historia, organizada en modelos o patrones conceptuales explícitos o implícitos que son compartidos por todos o la mayoría de sus miembros.

En el concepto general de Ideología se abarcan todos los fenómenos psicosociales del grupo: los sentimientos de *pertenencia*, la *amistad* y la “*estandarización*”, que consiste en la tendencia a la semejanza de sentimientos, actitudes y actividades entre los miembros de un grupo; las *normas*, que consisten en aquello que los miembros deben hacer, lo que se espera que hagan o cómo se deben comportar bajo determinadas circunstancias; los *valores* que son los supuestos básicos que sostienen los miembros sobre situaciones u objetos diversos, el *rango social* o “*status*” de superioridad o inferioridad en que se siente al grupo. En resumen, todos los factores psicosociales mencionados son diferenciaciones de un solo y único fenómeno que es la ideología.⁵

Hemos mencionado que hay aspectos implícitos y otros explícitos en la ideología. Con esto se quiere decir que no siempre se verbalizan las variables arriba mencionadas. Por ejemplo: en la sala de una casa hay tres personas y una de ellas sale por un momento. Una de las dos dirigiéndose a la otra le dice: “Yo soy el Sr. X”, a lo que la otra persona responde presentándose también. En este mismo ejemplo, estando dos personas en la sala, al entrar una tercera se produce un silencio que es interrumpido por uno de los primeros quien dice: “Perdonen Uds., pensé que ya se conocían, éste es el Sr. X y éste es el Sr. W”. Este comportamiento se puede describir como una norma implícita cuya verbalización sería: cuando dos personas desconocidas se encuentran, una de ellas debe tomar la iniciativa de la presentación, pero si hay un conocido común es a él a quien corresponde hacer las presentaciones.⁶

Como la norma simple descrita arriba, existen otras muchísimo más sutiles y de más importancia que sólo un estudio minucioso puede revelar. Y lo dicho de las

⁵ Homans, George C. *The Human Group*. Routledge and Kegan Paul Ltd. Londres. 1962.

⁶ Homans, George C. *The Human Group*. Routledge and Kegan Paul Ltd. Londres. 1962.

normas vale también para las otras variables de la ideología. Lo importante de conservar con claridad es que la ideología no surge del aire sino que se va formando y cambiando conforme a las experiencias que adquiere el grupo en su actividad productiva.

FERNÁNDEZ, Ana María (1992). “Lo singular y lo colectivo”; en El Campo Grupal. Notas para una genealogía. Buenos Aires: Nueva Visión; 37-59.

1.2.b. El enfoque dialéctico de los grupos

CAPÍTULO II LO SINGULAR Y LO COLECTIVO

Y mi sociedad no ataca más que la inteligibilidad de las cosas. Mina hasta el fundamento mismo de su existencia. Cada vez me asaltan más dudas sobre la verdad del testimonio de mis sentidos. Sé ahora que la tierra sobre la que se apoya mis dos pies necesitaría para no tambalearse que otros, distintos de los míos, la pisaran. Contra la ilusión óptica, el espejismo, la alucinación, el soñar despierto, el fantasma, el delirio, la perturbación del oído ..., el baluarte más seguro es nuestro amigo o nuestro enemigo, pero ... alguien, oh dioses, alguien.¹

A. Antinomia individuo-sociedad

Si bien en la actualidad puede considerarse que las relaciones de los seres humanos con el medio que los rodea son inherentes a la propia humanización, el problema de *la relación de los individuos entre sí* ha sido considerado desde diferentes puntos de vista. Podrían esquematizarse las posiciones más opuestas diciendo que desde una de ellas se considera al individuo, en tanto singularidad, como una realidad en sí mismo; sólo él percibe, piensa, ama u odia, se siente responsable, toma decisiones, etcétera. El grupo, la sociedad, lo colectivo serían generalizaciones teóricas que no tendrían otra consistencia que la realidad misma de ese individuo. En la tesis contraria, el individuo como tal, independientemente los demás sería una mera entidad lógica. Únicamente el grupo, el colectivo, la sociedad, son reales; sólo a través de dicha realidad se presentifica la instancia individual. Según esta concepción, el individuo sería producto de su ambiente, sea él consciente o no de ello. O, dicho de otra manera, el individuo sería un cruce de relaciones sociales.

Como puede observarse, tanto en una como en otra posición, la relación individuo-social está pensada desde un criterio antagónico, es decir, que ambas “resuelven” la compleja tensión entre lo singular y lo colectivo desde un paradigma disyuntivo —muy propio del pensamiento occidental— según el cual singularidad y

¹ Del *log-book* de Robinson en la isla Speranza, antes de la llegada de Viernes. Michael Tournier. *Viernes o los limbos del Pacífico*, Alfaguara, Madrid, 1986.

colectividad conforman un par de contrarios; presentan, por lo tanto, intereses “esencialmente” opuestos y se constituyen desde lógicas “esencialmente” diferentes.

Se pueden puntuar en ese sentido dos formas típicas de “resolver” tal tensión: el *psicologismo* y el *sociologismo*. El primero más frecuente en el pensamiento liberal, conserva la tendencia a reducirnos los conceptos sociales a conceptos individuales y psicológicos; el segundo, más frecuente en el pensamiento socialista, ha ido en sentido contrario: hacia la reducción de los conceptos individuales a una idea globalizada de la historia y de la sociedad. Ambos fomentan un antagonismo entre individuos y sociedades, el primero a favor de una idea abstracta de individuo, el segundo a favor de una idea abstracta de la sociedad.²

En muchos tramos de este libro se observará cierta insistencia en el señalamiento de *sesgos psicologistas* o de *operaciones de psicoanálisis*. No debe entenderse esta preferencia como una consideración de mayor importancia del psicologismo con respecto al sociologismo; la justificación de tal insistencia radica en otra afirmación: aquella que ubica al psicologismo o al psicoanálisis como los impensables más frecuentes de la cultura “psi”. Así, por ejemplo, dentro de las posiciones psicologistas en la psicología académica, puede observarse la presencia de la antinomia Individuo-Sociedad en el campo grupal, en la tajante divisoria de aguas entre “individualistas” y “mentalistas” que recorrió los primeros tramos de este campo disciplinario. A su vez, esta polémica desarrolla nuevas formas argumentales en el campo del psicoanálisis, cuando esta disciplina incorpora formas grupales de trabajo clínico; aquí una de las divisorias se ha establecido entre aquellos que han nominado a su quehacer grupal como psicoanálisis *en grupo* y aquellos que lo han llamado psicoanálisis *de grupo*.

Pero el interés des estas puntuaciones no es sólo histórico, la preocupación con respecto a la tensión entre lo singular y lo colectivo, como así también la necesidad de su reflexión por caminos que no se deslicen hacia los clásicos reduccionismos cobra absoluta vigencia en la actualidad tratando de superar las formas dicotómicas de abordaje de esta temática. Así por ejemplo interrogaciones tales como: ¿cuál es la dimensión de lo social histórico en la constitución de la subjetividad?, ¿cuál es el papel de la subjetividad en los procesos histórico-sociales?,³ dan cuenta de la necesidad actual de desdibujar las formas antinómicas de pensar esta cuestión. Son interesantes al respecto las preocupaciones que nuclea a los historiadores de *Annales* para quienes una sociedad no se aplica solamente por sus fundamentos económicos, sino también por las representaciones que ella se hace de sí misma. Ha dicho G. Duby en una de sus lecciones inaugurales en el Colegio de Francia:

El sentimiento que experimentan los individuos y los grupos de sus posiciones respectivas y las conductas que dicta ese sentimiento, no son determinados inmediatamente por la realidad de su condición económica sino por la imagen

² Russell, J. *La amnesia social*. Dos culturas, Barcelona, 1977.

³ Castoriadis, C. *La institución imaginaria de la sociedad*, Tusquets, Barcelona, 1983. Véase al respecto el término “imaginario social” usado por el autor.

que de ella se hacen, la cual jamás es fiel, sino que es siempre la inflexión del juego de un conjunto complejo de representaciones mentales.⁴

Obsérvese cómo desde este tipo de planteos, quedan en cuestionamiento diversas antinomias simultáneamente, así no sólo lo singular y lo colectivo sino también lo objetivo y lo subjetivo, lo material y lo ideal, la economía y la cultura, abriendo *nuevas formas de enlace entre lo imaginario y lo social*.

B. Espacios

La preocupación por pensar las relaciones y diferencias entre individuos y sociedades es, sin duda, una característica fundante en las ciencias humanas, las filosofías y las ciencias y prácticas políticas de la Modernidad. En este sentido, se señalan dos espacios donde estas consideraciones se han desplegado; si bien cada uno de ellos ha dado características propias al tratamiento de la tensión entre lo singular y lo colectivo, no está de más subrayar que suelen presentar amplias zonas de entrecruzamiento. Se hace así referencia al espacio *científico-académico* y al *ético-político*.

1. Espacio científico-académico

La oposición Individuo-Sociedad ha atravesado la psicología y la pedagogía a través de las interminables polémicas *nature-nurture* y la sociología a través, por ejemplo, de la célebre oposición Tarde-Durkheim; estas polémicas “clásicas” no sólo han constituido los debates fundadores de las ciencias humanas, por el contrario, pueden encontrarse aun hoy, por ejemplo, en las discusiones sobre el origen del lenguaje, la psicología del conocimiento, etcétera. Atraviesan, asimismo, tanto las diferentes conceptualizaciones sobre los grupos humanos en las diversas orientaciones de la psicología social como también los abordajes psicoanalíticos con grupos: análisis *del* grupo o *en* grupo, etcétera.

Se ha señalado que los primeros intentos para comprender, en el campo de la psicología, la problemática grupal, se organizaron en un traslado mecánico de conceptos de la psicología “individual” de la época; en reacción a esta forma de abordaje de corte “individualista” se ubicaron las tesis sustentadas por McDougall, Durkheim, etc., que se refirieron al grupo enunciando una mentalidad grupal.⁵ Esta polémica se desarrolla en el cruce de un debate entre dos posiciones doctrinarias encontradas, la tesis individualista y la tesis de la mentalidad de grupo; da cuenta, de alguna manera, de la dificultad de poder comprender la articulación del funcionamiento de las fuerzas sociales con los actos de los individuos. Ya Asch señalaba que “los grupos parecen más poderosos ya la vez menos reales que los individuos y, si bien parecen poseer propiedades que trascienden de las individuales, sólo los individuos pueden originarlos”.⁶

Para la *tesis individualista* los individuos constituyen la única realidad y tiende a negar realidad a los grupos, en tanto sostiene que los procesos psicológicos

⁴ Bonnet, J. “Le mental et le fonctionnement des sociétés », *Rev. L'Are* no. 72. Paris.

⁵ Asch, S. *Psicología social*, Eudeba, Buenos Aires, 1961

⁶ Asch, S. Op. Cit.

ocurren tan sólo en los individuos y éstos constituyen las únicas unidades accesibles a la observación. Por lo tanto, si los individuos son los únicos actores reales, el término grupo constituye una ficticia abstracción cuando pretende algo más que referirse a la suma de reacciones recíprocas de los individuos.

De esta forma, para la tesis individualista, en rigor, no existen los grupos: “grupo” será un término colectivo, que hace referencia a una multiplicidad de procesos individuales.

Siguiendo esta línea de reflexión, para comprender los fenómenos sociales debemos rastrearlos hasta llegar a las propiedades de los individuos; de tal forma en tanto éstos son los únicos actores sociales, los acontecimientos de un grupo, las instituciones, creencias y prácticas, siguen los principios de la psicología individual y son producto de las motivaciones individuales. En síntesis, no existe en los grupos, en las instituciones, ni en las sociedades, nada que no haya existido previamente en el individuo.⁷ “Las acciones de todos no son nada más que la suma de las acciones individuales tomadas separadamente”.⁸

En oposición a las tesis individualistas, se desarrolló *la noción de mentalidad de grupo*. A partir de la observación por la cual cuando los seres humanos viven y actúan en grupos, surgen “fuerzas y fenómenos” que siguen sus propias leyes y que no pueden ser descritos en términos de las propiedades de los individuos que los componen: afirmarán, por ejemplo, que el lenguaje, la tecnología o las relaciones de parentesco no constituyen el producto de las mentalidades y motivaciones individuales sino que, por el contrario, son procesos que poseen leyes propias, diferentes e irreductibles a los individuos. Algunos autores como Durkheim se refieren al grupo como una entidad mental: “las mentalidades individuales al formar los grupos “[...] originan un ser [...] que constituye una individualidad psíquica de una nueva índole”.⁹ Consideran al grupo como una entidad distinta de la suma de los individuos; afirmarán, asimismo, el efecto de las fuerzas sociales y de las instituciones sobre los individuos. De acuerdo con esta tesis el individuo aislado constituye una abstracción; fuera del grupo no posee carácter definido, si bien sus potencialidades son necesarias para el funcionamiento del grupo, no son causa de los acontecimientos del mismo. La noción de mentalidad de grupo intenta explicar la frecuente observación por la cual muchos acontecimientos colectivos exhiben una dirección definida, se desarrollan y mantienen a menudo sin relación con las intenciones de los individuos, atribuyendo entonces intencionalidad al proceso en cuestión; en ese sentido es que Asch puntualizó aquello que denominó “la falacia antropomórfica de la tesis de la mentalidad de grupo” ya que, si bien esta corriente parte de una premisa correcta, por la cual se constata que la acción de un grupo produce efectos que superan los efectos de los aislados, a partir de ello deduce la existencia de una mente de grupo que otorgaría dirección e intencionalidad a los momentos grupales. Esta “mente de grupo”, en consecuencia sería cualitativamente análoga a la “mente individual aunque cuantitativamente supra individual”.

⁷ Id.

⁸ Allport, F.h. (1924). Citado por Asch, op.cit.

⁹ Durkheim, E. Citado por Asch, op.cit.

En síntesis, si bien operaron una importante reacción a las tesis individualistas —tal vez la única respuesta posible en tal momento histórico— focalizando la especificidad de lo grupal, quedaron limitados por cierto sustancialismo de la época, no pudieron sostener que los grupos “existían” de un modo cualitativamente diferente a los individuos. Pareciera ser que este antropomorfismo fue la única alternativa con que contaron los primeros pensadores que pudieron demarcar cierta particularidad de lo grupal, no reducible a sus integrantes. De esta forma quedó abierto —ya desde ellos— el camino para largas y reiteradas traspolaciones, en tanto el grupo es pensado como un supra individuo, con los mismos mecanismos de funcionamiento interno, a lo sumo con algunas diferencias de superficie en cuanto a su falta de sostén biológico, pero que en todo caso afectan a la semejanza y no a la analogía, entre ambos tipos de “individuos”.¹⁰

Esta polémica de tipo académico-doctrinario si bien puede encontrarse en la arqueología de la disciplina, ha atravesado insistentemente el campo grupal. Se hace necesario, por lo tanto, someter a elucidación crítica —desconstruir— dos ficciones. Por un lado, *la ficción del individuo* que impide pensar cualquier plus grupal; por el otro *la ficción del grupo* como intencionalidad que permite imaginar que el plus grupal radicaría en que ese colectivo —como unidad— posee intenciones, deseos o sentimientos.

Es importante subrayar que estas referencias a la psicología académica no tienen un interés meramente histórico; puede encontrarse esta polémica en diversos abordajes psicoanalíticos actuales en el campo grupal, donde no es raro encontrar tendencias a personificar al grupo, adscribirle vivencias o tomar las partes por el todo en el análisis de los acontecimientos grupales;¹¹ también pueden encontrarse, por el otro lado, fuertes negativas a pensar alguna especificidad de lo grupal. Ambas posiciones producen, cada cual a su modo, sus obstáculos para poder indagar qué herramientas conceptuales específicas habrá que desarrollar desde el psicoanálisis para dar cuenta de aquellos acontecimientos específicos de los grupos: re-producen, sin saberlo, una polémica que ha atravesado disciplinas de las cuales el psicoanálisis no se considera tributario.

En consecuencia, es importante subrayar que esta antinomia clásica de las ideas sociales —la relación individuo-sociedad en el sesgo que adquiera— se encuentra implícita en toda concepción sobre lo grupal, y generalmente determina en alto grado el “dibujo” que un pensador realiza sobre los grupos. Opera como verdadero *a priori conceptual*, como premisa implícita desde donde no sólo se piensa la articulación de lo singular y lo colectivo, sino también se “lee” el conjunto de los acontecimientos grupales.

En las ciencias humanas, los a priori conceptuales forman parte del campo epistémico desde donde se constituyen las *condiciones de posibilidad de un saber*, se delimitan sus áreas de *visibilidad e invisibilidad*, sus *principios de ordenamiento y sus formas de enunciabilidad*. Operan, por lo tanto, en alto nivel de productividad organizando la lógica interna de las nociones teóricas y el diseño

¹⁰ Colapinto, J. La Psicología Grupal: Algunas consideraciones críticas”. *Rev. Arg. De Psicología*, no. 8, Buenos Aires, 1971.

¹¹ Colapinto. *Op.cit.*

de los dispositivos tecnológicos de una disciplina, desde donde se interpretan los acontecimientos allí gestados. Es decir, que si bien actúan en forma implícita lo realizan desde el corazón mismo de las teorizaciones e intervenciones de un campo disciplinario.

En general estos a priori hacen posible la "resolución" de la tensión de los pares antitéticos por los que oscilan estos campos de saber, los cuales desde su constitución se despliegan en tres pares de opuestos: Individuo-Sociedad, Naturaleza-Cultura, Identidad-Diferencia.¹² Cuando esta tensión es "resuelta" puede observarse con frecuencia que suele producirse desde criterios dicotómicos —muy propios del pensamiento occidental— a partir de los cuales se subsume la lógica específica de uno de los polos al polo contrario que, por lo mismo, cobra características hegemónicas. De esta forma son fundamento de los diferentes reduccionismos, en el caso particular de los a priori referidos al par Individuo-Sociedad, los reduccionismos psicólogos y sociólogos, respectivamente.

Así como estos tres pares antitéticos operan desde los momentos fundacionales de las ciencias humanas, podría incluirse en los últimos decenios otro par: Acontecimiento-Estructura, de marcada conflictividad en vastas regiones disciplinarias de estos campos de saberes y prácticas.

En las distintas teorizaciones sobre los colectivos humanos de nominados pequeños grupos, el a priori individuo-sociedad constituye una pieza clave en la demarcación de lo posible de ser pensado, en la organización de aquello que las experiencias grupales demostrarían, como así también en las formas de enunciabilidad de sus teorizaciones; y lo que es más, el pensar "individuos" vs. "sociedades" se instituye como una fuerte evidencia, es decir como algo natural. En ese sentido, se intenta problematizar, interrogar críticamente los componentes a priori. Para ello habrá que reconstruir su naturalización, es decir remitir a la Historia.

¿De dónde surge esta concepción antagónica de individuos versus sociedades? Cobra presencia en el escenario liberal europeo de los siglos XVII y XVIII, pero merece responder hoy a una fuerte revisión por cuanto ¿qué dimensión es el individuo? ¿qué dimensión es la sociedad? ¿hasta dónde llegan uno y otra? En realidad, el polo "individuo" es una perspicaz falacia de las teorías que creen que la sociedad puede definirse como una agregación de individuos, y a su vez el polo "sociedad" es algo mucho más complejo que su formulación descriptiva. Más aún, lo más cuestionable consiste, tal vez, en colocar al individuo ya la sociedad en una relación antinómica.¹³ En este sentido es elocuente el planteo de Canguilhem:

quizá no se ha observado bastante que la etimología de la palabra hace en realidad del concepto individuo una negación. El individuo es un ser en el límite del no ser, dado que no puede ser fragmentado, sin perder sus caracteres propios. Es un mínimo ser. Pero ningún ser es un mínimo. El

¹² Para un análisis del a priori Identidad-Diferencia véase Fernández, A. M. *La diferencia sexual en Psicoanálisis: ¿teoría o ilusión?*. Depto. Publicaciones, Fac. de Psicología, U.B.A., Buenos Aires, 1985.

¹³ Kaminsky, . Seminario "Instituciones", Cátedra de Psicología Social. Carrera de Psicología, U.B.A., 1985.

individuo supone, necesariamente en sí su relación con un ser más vasto, y apela a un fondo de continuidad que se destaca.¹⁴

Como se planteaba en el capítulo anterior la noción del “individuo” se produce en aquel momento de la historia de Occidente a través del cual la “sociedad” es pensada como un conjunto de productores libres; sostiene así las indagaciones de las filosofías del sujeto que se interrogan por el conocimiento del mundo, abandonando las certezas que otorga la fe y el orden religioso para desplegar las diferentes problemáticas de la subjetividad; en este incipiente horizonte económico, tecnológico, político y filosófico se destacará una nueva figura: el individuo, sólida ilusión del capitalismo naciente por la que es pensado indiviso, libre y autónomo. Se crean así las condiciones para el paulatino nacimiento de las ciencias humanas; el Hombre se constituye desde diferentes saberes para ser pensado abriendo un espacio propio a los humanismos, antropologías filosóficas y ciencias humanas; en palabras de Lévi-Strauss:

El pensamiento clásico y todos aquellos que lo precedieron han podido hablar del espíritu y del cuerpo, del ser humano, de su lugar tan limitado en el universo, de todos los límites que miden su conocimiento su libertad, pues ninguno de ellos ha conocido al Hombre tal como se da en el saber moderno. El humanismo del Renacimiento o el racionalismo de los clásicos han podido dar un buen privilegio a los humanos en el orden del mundo, pero no han podido pensar al Hombre.¹⁵

Es entonces con la noción de individuo (sujeto no dividido de la conciencia) que los saberes modernos organizaron sus reflexiones sobre el Hombre. Pero aun más, también la noción de individuos sustentará las prácticas y teorías del libre mercado, las figuras de la gobernabilidad con el contrato, el consumo y la representatividad de las democracias de la modernidad. Nuevas formas políticas y subjetivas de pensar los enlaces sociales, la regulación de sus conflictos y la forma de negociación de sus contratos.

Como una mera cronológica y sin pretender igualar jerárquicamente estas áreas disciplinarias, puede constatarse que los siglos XVII y XVIII formulan sus interrogaciones centrales hacia el ser del individuo, el siglo XIX hacia el ser de la sociedad (Durkheim, Marx), pero habrá que esperar hasta el siglo XX para que pueden tomar forma aquellas cuestiones referidas al ser de los grupos. De todos modos pareciera bastante explicable que los primeros discursos sobre la grupalidad fueran desplegando sus enunciados en el paradigma de individuo-sociedad como pares antagónicos. Paradigma que si bien comienza a ser cuestionado, presenta todavía fuerte vigencia; en realidad, a fuerza de verdad, debe reconocerse que si bien transita por un momento de problematización crítica, de deconstrucción, no puede hablarse aún de la constitución de un paradigma alternativo que haya encontrado los caminos de superación que los “impases” que la antinomia individuo-sociedad proporcionaron a vastas regiones de las disciplinas involucradas.

¹⁴ Canguilhem, G. *La teoría celular*, citado por Pontalis, J. en *después de Freud*, Sudamericana, Buenos Aires, 1974.

¹⁵ Lévi-Strauss, C. *Seminario: La Identidad*, Petrel, Barcelona, 1981.

Las teorizaciones que colocan a los grupos humanos como *campos de mediaciones* entre Individuo y Sociedad, suelen reproducir sin revisar las propiedades antinómicas de estos términos y, en tanto parten de dos conjuntas de apuestos, aquellos campos de la realidad que no serían estrictamente indivisos ni estrictamente macrosociales, como los grupos y las Instituciones sólo pueden ser pensados como puentes o instancias mediadoras.

En forma muy esquemática podría decirse que el a priori conceptual opera en los diferentes discursos sobre la grupalidad, de la siguiente manera:

- La especificidad de lo grupal la aportan los individuos que lo forman; habrá que estudiar individuos en grupo.
- La especificidad de lo grupal es aportada por un plus a los individuos agregados; habrá que estudiar grupos.

A primera vista se podría pensar que tomar a los grupos como totalidades ubicaría a las teorías que esto sostienen, a favor de la existencia de una especificidad grupal, pero se verá más adelante que no siempre esto es así.

2. Espacio ético-político

La antinomia Individuo-Sociedad tiene también una inscripción ético-filosófica de gran importancia en el plano político, cuyo origen moderno podría ubicarse en la controversia Locke-Rousseau, polémica que se encuentra en la base de la discusión de las democracias modernas, en tanto han plateado como disyuntiva ético-política ¿qué deberá priorizarse, los intereses individuales o los intereses colectivos?¹⁶

Estos presupuestos ético-filosóficos se hallan presentes implícitamente en las diferentes preocupaciones por las relaciones de los seres humanos entre sí y opera, desde variados puntos de entrecruzamientos —habitualmente invisibles pero eficaces— en las distintas teorizaciones sobre lo grupal. Su operatividad se vuelve visible según se privilegie lo individual o lo colectivo.

Es frecuente encontrar fuertes explicitaciones de utopías sociales transformadoras en aquellos que desde Fourier en adelante han priorizado lo colectivo. Si bien en quienes han priorizado lo individual no siempre su paradigma ético-político se encuentra tan desplegado, podrían ubicarse aquí aquellas teorizaciones que caracterizan, por ejemplo, los fenómenos de masas y los fenómenos grupales acentuando su irracionalidad, lo regresivo o pensándolos como espacios que amenazan de una u otra forma la identidad, esto es, remarcando su negatividad.¹⁷

Estos presupuestos forman parte de los a priori conceptuales mencionados líneas arriba; operan creando las condiciones para que los colectivos humanos sólo puedan ser indagados desde las mismas categorías que se suponen legítimas para pensar los “individuos”.

¹⁶ Dotti, J. “Viejo y nuevo liberalismo”, Conferencia del Ciclo “democracia y Transformación Social” Centro de Estudios para la Transformación Argentina. Fundación Banco Patricios, septiembre 1985.

¹⁷ Fernández, A. M. “Formaciones colectivas y represión social”, trabajo presentado en las jornadas del mismo nombre, Buenos Aires, 1985.

Puede observarse que también desde las prácticas y teorías políticas han ido desarrollando determinadas preocupaciones por los grupos humanos. Algunos autores ubican incluso sus aportes como parte de una psicología social no oficial.¹⁸ Si bien en este trabajo se abordarán las preocupaciones académico-científicas sobre los grupos, omitiendo deliberadamente las reflexiones que desde el plano político han merecido los grupos humanos, sin embargo no podrá dejar de mencionarse el interés que a los políticos y a los cuentistas políticos han despenado algunas incógnitas con respecto al grado de participación o pasividad de los colectivos humanos; ha insistido una interrogación: ¿a partir de que condiciones es posible desarrollar o frenar tal potencial participativo? Esta temática ha estado siempre presente en las polémicas políticas de los movimientos revolucionarios, sea en la oposición Robespierre-Danton, o Lenin-Trotsky-Rosa de Luxemburgo (discusión de la capacidad autogestiva de los grupos políticos), o Guevara- Bettelheim (estímulos morales versus estímulos materiales), organización versus espontaneísmo, el Partido como vanguardia “concientizadora” —o no— de las masas, etcétera.

Excede el propósito de este trabajo el análisis de los supuestos que han guiado estas polémicas; de todos modos —y sólo a modo de puntuación— merece señalarse que uno de los múltiples ejes de debate ha estado centrado en dos concepciones políticas de los colectivos humanos, bien diferenciadas. Aquella que ha centrado su interés en guiar, concientizar —y por qué no, muchas veces manipular— tales colectivos y aquella que ha puesto el énfasis en el protagonismo autogestivo de los mismos.

Obsérvese que la preocupación con respecto al montaje de dispositivos grupales eficaces en disponer condiciones de posibilidad para la gestión y la producción colectiva versus la manipulación y la sugestión de tales colectivos humanos —bien denunciada hace ya tiempo por Pontalis—¹⁹ es un debate teórico-técnico, pero también ético de absoluta vigencia en el campo grupal. Así, por ejemplo, muchos trabajos de elucidación sobre el lugar del coordinador sostienen este tipo de interés: cómo crear, desde la coordinación, condiciones de posibilidad para la producción colectiva, cómo evitar deslizarse hacia la sugestión, la manipulación; en síntesis, cómo no inducir.²⁰ Estas investigaciones se despliegan a partir de una convicción, aquella por la cual *los pequeños grupos son significados como espacios virtuales de producción colectiva, y por lo tanto portadores de un plus respecto de la producción individual.*

En rigor de verdad esta enumeración en espacios científico-académico, ético-político, presenta solamente un valor expositivo; en los hechos entrecruzamientos permanentes de estos espacios han recorrido la historia de la constitución del campo de saberes y prácticas grupales.

Así, las investigaciones de Kart Lewin (psicólogo de la Escuela de Berlín, emigrado a estados Unidos en 1930) sobre los grupos democráticos, autoritarios y

¹⁸ Bauleo, “Psicología Social y Grupos”, en *Contrainstitución y grupos*, Fundamentos, Buenos Aires, 1977.

¹⁹ Pontalis, J.B. *Después de Freud*, Sudamericana, Buenos Aires, 1968.

²⁰ Percia, M. “Taller Abierto Permanente”, Cátedra Teoría y Técnica de Grupos, Facultad de Psicología, UBA, 1986.

“laissez faire”, se organizaron a partir de una interrogación sobre el nazismo: ¿cómo pudo producirse, desde el punto de vista psicológico, un fenómeno colectivo como el nazismo?, ¿cómo es posible prevenir psicológicamente tales fenómenos?

En Wilhelm Reich, sus elaboraciones sobre los fenómenos de masas y el grupo familiar fueron animados, asimismo, por una pregunta política: ¿por qué las masas obreras alemanas optaron por el nacional socialismo y no por la alternativa socialista o comunista? Esta interrogación lo llevó a analizar el papel jugado por el grupo familiar, redefiniendo la ideología como una fuerza material.

En los primeros pensadores sobre lo grupal: K. Lewin, Moreno, Pichon Riviére, estuvo siempre presente una fuerte preocupación por el cambio social. Pensaban a los grupos (más allá de lo diferentes que pudieran ser sus concepciones de la transformación social o los dispositivos grupales que diseñaron) como instrumentos válidos para la “realización” de las fuertes utopías sociales que los animaron.

Si bien este tipo de preocupaciones parecería estar ausente en la incorporación de dispositivos grupales en el área de la asistencia psicoterapéutica, sin embargo los psicoanalistas ingleses que empezaron a trabajar con grupos, buscaban una forma de abordaje eficaz en la rehabilitación de los combatientes ingleses de la Segunda Guerra internados en los hospitales psiquiátricos militares.

Asimismo pueden señalarse este tipo de enlaces en los aportes sartreanos sobre los grupos humanos. En su *Crítica a la razón dialéctica* (1960) Sartre abre un campo de reflexión: el hombre frente al grupo y la historia colectiva; reflexión sobre lo grupal pero que busca, sin duda, respuesta a una dolorosa interrogación política, ¿de qué manera ha sido posible un fenómeno como el stalinismo?

También se pueden incluir aquí las preocupaciones y replanteos sobre los grupos desarrollados por el Análisis Institucional, de indudables influencias sartreanas. Autores como Loureau, Lapassade, Ardoino, retomarán el interés por los grupos en las instituciones, las condiciones para el despliegue de sus potencialidades autogestivas, la dialéctica de lo instituido-lo instituyente, etc.; dentro de esa línea son significativos también los aportes de Guattari sobre los grupos objeto y los grupos sujeto; es evidente en todos estos autores la importancia del Mayo Francés, como así también su interés por los espacios de autogestión obrera de la Revolución de Octubre y otros momentos revolucionarios europeos anteriores a la Segunda Guerra Mundial.

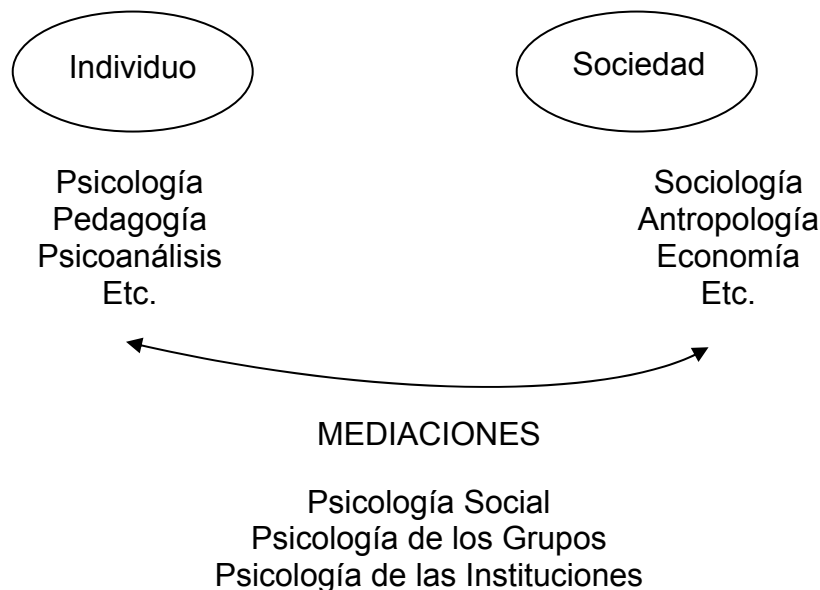
C. La relación grupo-sociedad

La relación grupo-sociedad ha sido tradicionalmente encarada desde una perspectiva de relaciones de influencia, donde las diferentes posiciones teórico-ideológica varían según otorguen un mayor o menor grado de influencia de lo social sobre los movimientos de un grupo; pero, en todas ellas, *lo social se ubica como algo exterior al grupo, sobre el cual recaerá, en mayor o menor medida su influencia*. Una variante de esta forma de pensar es plantearse la relación grupo-sociedad en términos de interacción mutua. En realidad, la relación grupo-sociedad que tradicionalmente ha sido planteada en términos antagónicos.

Como se vio en páginas anteriores la antinomia individuo-sociedad forma parte de un conjunto de pares antinómicos: material-ideal, alma, cuerpo, ser-tener, objetivo-subjetivo, público-privado, que han atravesado la reflexión occidental abarcando desde problemáticas filosóficas, políticas y científicas hasta la organización de la vida cotidiana y la producción de subjetividad. Se encuentran articuladas habitualmente desde lógicas binarias jerarquizantes. Probablemente el pensar estos pares desde tales lógicas sea una de las formas de mayor eficacia simbólico-imaginaria de la producción de discursos. Asimismo, importaría señalar que tal división dicotómica no sólo ha transitado el nivel discursivo de diferentes disciplinas sino que ha investido también sus prácticas, inscribiéndolas de forma muy particular en diferentes estrategias de disciplinamiento social.

Se dijo ya también que el pensar la tensión entre lo singular y lo colectivo desde la antinomia individuo-sociedad opera como a priori conceptual en las diferentes reflexiones sobre lo grupal. En el intento de desdibujar el sentido antinómico de la tensión entre lo singular y lo colectivo, es que resulta pertinente repensar críticamente aquella noción por la cual los grupos constituyen un campo de mediaciones entre individuos y sociedades. Solución de compromiso tal vez válida en su momento, frente a la gran dificultad de pensar las múltiples combinatorias posibles de la tensión antes mencionada, pero que hoy merece revisarse.

La operación que parecieran haber seguido las diversas disciplinas humanísticas en sus momentos fundacionales sería dividir ilusoriamente el campo de indagación en dos objetos de estudio “bien” diferenciados: individuos y sociedades, organizando diferentes áreas y prácticas disciplinarias para luego buscar las formas por donde ponerlos a jugar sus relaciones. Esto hizo necesario entonces demarcar los campos de saberes y prácticas *mediadores*



Esta noción de los grupos como campos de mediaciones ha intentado “resolver” la tensión entre lo singular y lo colectivo a través de la categoría de *intermediación*. Si bien dicha categoría merece revisión, es necesario destacar que mantiene la presencia del polo social en su análisis de la dimensión grupal. Por el contrario, puede encontrarse fuerte tradición en cierta forma de reduccionismo “psi”, en aquellas corrientes que centran su análisis de los acontecimientos grupales en las interacciones entre sus integrantes, produciendo un enfoque de *los grupos plegados sobre sí mismos* donde si bien se abre visibilidad con respecto a sus cohesiones, liderazgos e interacción de roles, etc., se invisibilizan los atravesamientos institucionales, sociales e históricos que confluyen en la gestión de tales movimientos grupales.

Esta forma de “grupismo” al reducir los acontecimientos grupales a algunos de sus movimientos, suele operar un efecto de teoría por el cual estos “grupos-islas” terminan produciéndose plegados sobre si mismos. De todos modos, este tipo de reducción se produce en el marco de corrientes que legitiman un espacio propio de lo grupal, es decir que han podido superar una primera reducción, aquella por la cual los pequeños colectivos humanos no ofrecerían la necesidad de parámetros de análisis propios.

Otra manera de “resolver” la tensión aludida, suele ser la negación de la especificidad de los acontecimientos grupales; puede encontrarse en aquellas formas de abordaje donde el dispositivo grupal es visualizado sólo como un espacio-escenario de despliegue de las singularidades, en sus diversos juegos especulares, pero excluyendo toda posibilidad de especificidad en el agrupamiento en sí mismo.

Un ejemplo en sentido contrario puede ofrecerlo la noción de articulación entre horizontalidad y verticalidad de Pichon Riviére quien mantiene la tensión sin “resolver” entre ambas instancias; en este autor, horizontalidad y verticalidad no se subordinan una a la otra sino que, por el contrario, es en el cruce de las diacronías y sincronías grupales donde el emergente adviene. El uso extensivo de la noción de emergente que suele encontrarse en las prácticas de los grupos operativos no debe oscurecer la sutileza de esta forma pichoniana de pensar la articulación singular-colectivo.

D. La categoría de intermediario

Esta caracterización de los grupos como mediadores, es decir, como espacios intermedios entre “individuos” y “sociedades” lleva implícito cierto concepto operativo, a través del cual dados dos conjuntos diferentes previamente demarcados habrá que, posteriormente, buscar sus relaciones, sus puentes articuladores. A su vez, y correlativamente con lo anterior, dadas las disciplinas ya constituidas —psicología y sociología— se vuelve necesario demarcar nuevos campos disciplinados intermedios, articuladores. En este caso, una psicología de los grupos. Esta noción articuladora es el concepto de intermediario.

René Kaës se pregunta: *¿Puede la categoría de intermediario ayudarnos a pensar la articulación psicosocial?*²¹ Plantea que, por definición, esta categoría ha estado destinada a pensar lo articular, utilizándose en diferentes disciplinas: psicología, historia de las mentalidades, psicoanálisis, antropología. Es necesario subrayar que esta categoría es puesta en funcionamiento cuando tales disciplinas se han visto frente al desafío de pensar desde sus diferentes campos de demarcación, las relaciones entre subjetividad e historia, entre inconsciente y cultura, etcétera. Sin embargo, sostiene este autor que dicha categoría no ha sido objeto de una elaboración suficiente en las disciplinas que trabajan con ella. Esta situación parecería contrastar con el status que tal categoría ha cobrado en la filosofía, donde:

el pensamiento de lo intermediario (la cualidad de medio) es una de las categorías más pregnantes de la historia de las ideas. Atraviesa todo el campo de la filosofía occidental: en su apogeo con Platón (con las categorías del *mésotes* y del *métaxu*), vigorosa en teología y metafísica, se impondrá aun a las corrientes prerracionalista y racionalista y luego volverá con más fuerza en el siglo XIX en las disciplinas cuya área consistirá en dar cuenta de la transformación temporal o de un vínculo entre organizaciones heterogéneas.²²

Plantea este autor tres caracteres generales asociados a la categoría de intermediario:

1. Lo intermediario como función de lo articular, por lo cual lo intermediario funciona en el campo de lo discontinuo, en tanto resultado de una separación de elementos que se trata de rearticular, por medio de una suerte de "bypass" teórico. Desde esta perspectiva, lo intermediario está pensado también como un proceso de reducción de antagonismos. Este proceso se refiere también a lo discontinuo, pero a un tipo de discontinuidad basada en los conflictos que se dan en un campo de fuerzas de oposición, se trata entonces de articular, bajo diferentes formas, a los elementos en conflicto.
2. Lo intermediario ligado a la presentación de un proceso de transformación y pasaje, asociada por ende al pensamiento del movimiento.
3. Si bien las dos primeras características hacen aparecer lo intermediario como la necesidad de lo continuo, principio o agente de cocatenación, proceso de pasaje de un orden a otro, la tercera insiste en su función estructurante y en su responsabilidad respecto del pasaje de una estructura a otra.

Además de señalar estos tres aspectos de lo intermediario, Kaës propone una distinción entre Intermediarios de Tipo 1, que operan en un campo homogéneo, en el interior de una misma estructura o de una concatenación, e Intermediarios del

²¹ Kaës, R. "La categoría de intermediario y la articulación psico-social", *Rev. De Psicología y Psicoterapia de Grupo*, Tomo VII no.1, Buenos Aires, 1984.

²² Kaës, R. Op. cit.

Tipo 2, que articulan dos conjuntos heterogéneos, heterónomos, de niveles lógicos diferentes.

La cuestión de la articulación psicosocial refiere particularmente a un intermediario del tipo 2, puesto que se trata de dos polos psicológico y sociológico, que se han constituido en el curso de su oposición diferenciada. Kaës plantea que un punto de vista como éste podría admitir o no la mediación, entre niveles heterónomos, pero subraya que, frecuentemente, y sobre toda en las fases constitutivas de los campos disciplinarios, el resultado del debate evoluciona asiduamente hacia posiciones reduccionistas.

Sin duda la cuestión del intermediario dista mucho de estar resuelta: su vaguedad conceptual suele ir acompañada en algunos ámbitos de valoraciones negativas, en tanto suele asociarse la intermediación con lo neutro, lo mixto, lo bastardo, lo impuro. Este tipo de anexiones asociativas, sin duda acentuadas desde las disputas por la hegemonía en el campo intelectual, hablan de las dificultades que tales intentos de articulación presentan.

Estas cuestiones no sólo señalan problemas teóricos de compleja demarcación. Se presentan también en la cotidianeidad de las prácticas grupales orientando las mismas hacia algunos de los reduccionismos mencionados líneas arriba, según los a priori conceptuales que se pongan en juego en tal terreno. No debe olvidarse que dichos a priori han operado previamente como impensables en el diseño de sus dispositivos. De esta manera al crear condiciones para producir determinadas experiencias grupales —y no otras— se refuerza el circuito reduccionista. Aquellos acontecimientos que en el grupo aparecen como lo dado, el dato primero, son en realidad construcciones realizadas desde el a priori conceptual: dada su invisibilidad se ofrecen como la “evidencia de los hechos”, cuando en realidad son un efecto de teoría.

Resumiendo, muchas son las formas que los reduccionismos pueden presentar. Tanto las teorizaciones como el lugar de la coordinación suelen oscilar entre dos ficciones: *la figura del gran individuo o el espejismo de los grupos como intencionalidad.*

En este sentido se vuelve necesario un cambio de paradigma; de un criterio antinómico de individuos vs. sociedades, hacia una operación conceptual que pueda evitar una falsa resolución reduccionista y se permita sostener la tensión singular-colectivo. Singularidad descarnada de soportes corporales indivisos. Colectividad que en las resonancias singulares produce anudamientos-desanudamientos propios.

Singularidad y colectividad que sólo sosteniendo su tensión harán posible pensar la dimensión subjetiva en el atravesamiento del deseo y la historia.

E. Problema epistémico

En un intento —aún provisorio— de superar ciertos impasses que los reduccionismos señalados y la categoría de intermediarios plantean, se enuncia en este trabajo la necesidad de pensar lo grupal como un campo de problemáticas atravesado por múltiples inscripciones: deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc. Lo grupal en un doble movimiento teórico: el trabajo sobre sus especificidades y su articulación con las múltiples inscripciones que lo

atraviesan. Nueva manera de pensar Lo Uno y Lo Múltiple, intentando superar los encierros que la lógica del objeto discreto impone, abriendo la reflexión hacia formas epistémicas pluralistas, transdisciplinarias.

En este sentido vuelve —insiste— la figura nudo. En su formulación metafórica y no analógica, produce significación dentro del planteo epistemológico que aquí se esboza. Más que buscar los requisitos epistémicos para construir el objeto teórico grupo se presentan los grupos como nudos teóricos.

Nudos constituidos por múltiples hilos de unidades disciplina das que se enlazan en el pensar lo grupal. Esto implica un movimiento bascular por el cual se vuelve imprescindible sostener las categorías de análisis específicas, particulares, de los recortes disciplinarios y —al mismo tiempo— mantener su problematización permanente atravesándolas con las categorías de otras territorialidades disciplinarias que enlazan los nudos teóricos grupales.

Proyectos de este tipo sólo pueden desplegarse si se interroga críticamente la epistemología de las ciencias positivas, en la cual aún se fundamentan las llamadas ciencias humanas —el psicoanálisis inclusive. Tal epistemología supone un objeto discreto autónomo, reproducible, no contradictorio y unívoco. Implica una lógica de Lo Uno donde la singularidad del objeto no se vea afectada por eventuales aproximaciones disciplinarias.²³

Estas lógicas de objeto discreto, imprescindibles, seguramente, en los momentos fundacionales de las ciencias humanas suelen ocasionar sus propias dificultades para comprender situaciones de transferencias múltiples en diferentes territorialidades. Podría pensarse que en la actualidad han comenzado a producir un obstáculo epistemológico en la reflexión de lo grupal. Han conformado algunas ilusiones teórica-técnicas de difícil desarticulación; entre ellas pueden mencionarse: la posibilidad de construir un objeto teórico “grupo”, la lectura de los acontecimientos grupales plegados sobre sí mismos (los grupos “islas”), el psicoanálisis como disciplina “explicativa”, unívoca, de los movimientos grupales, o la negación de la especificidad disciplinaria del campo grupal.

La aparición de *propuestas transdisciplinarias*²⁴ da cuenta del surgimiento — aunque incipiente— de otras formas de abordaje de la cuestión, así como de la necesidad de utilizar criterios epistemológicos pluralistas. Habla así mismo de la resistencia de ciertos procesos a su simplificación unidisciplinaria y sugiere la oportunidad de los desdibujamientos de “individuos” y “sociedades”, en intentos de comprensión que aborden estos problemas desde el centro mismo de su complejidad.

Con su propuesta de atravesamientos disciplinarios, esta tendencia se inscribe en un nuevo intento de superación de los reduccionismos psicologistas o sociologistas. Sin embargo, pareciera abarcar un espectro más amplio de cuestiones: por un lado pone en jaque las configuraciones hegemónicas de ciertas disciplinas “reinas”, o saberes arquetípicos a los cuales se han subordinado otras territorialidades disciplinarias; tiene como una de sus premisas más fuertes la implementación de contactos locales y no globales entre los saberes; de tal

²³ Kaës. R. op.cit.

²⁴ Benoist, J.M. “La interdisciplinariedad en las ciencias sociales” en: L. Aposte y otros. *Interdisciplinariedad y ciencias humanas*, Tecnos, UNESCO, Madrid, 1982.

manera que los saberes que las disciplinas “reinas” habían satelizado recobren su libertad de diálogos multivalentes con otros saberes afines.

La invención de los atravesamientos disciplinarios como transgresión a las especificidades, crea las condiciones para hacer salir a ciertos objetos científicos de su referencialismo dogmático e invita a construir una red epistemológica a partir de intercambios locales y no globales, donde las transferencias de saberes se realicen según el eje de la metáfora y no según el de la analogía. Transferencias en estado de vigilancia epistémica y metodológica que se organicen en una epistemología crítica.²⁵

Esta epistemología crítica intenta localizar los lugares de singularidad problemática, el grafo de las circulaciones locales y particulares que hace que una cuestión, un problema, un “thema” estremezca los diversos saberes sin pretender conjurarlos bajo una forma globalizante; no ya universales empíricas o especulativamente determinados, vestigios de una edad positivista, sino matrices generativas, problemas en relación a los cuales un atravesamiento disciplinario dará cuenta tanto de las distancias y diferencias como de las aproximaciones y divergencias disciplinadas.

Obviamente, este movimiento que desdibuja los objetos teóricos discretos, unívocos, implica no sólo el intercambio entre diferentes áreas de saber sino la crítica interna de variadas regiones de una disciplina que, al transversalizarse con otros saberes, pone en interrogación muchas de sus certezas teóricas.²⁶

LAPASSADE, Georges (1977) “1. Ayer y Hoy” en: Autogestión pedagógico. Barcelona: Granica; 15-35.

1.3.a. Lo Grupal. Contribuciones teóricas.

1.- AYER Y HOY

Georges Lapassade

EL CONTEXTO HISTÓRICO

A todo lo largo del siglo XIX, los elementos más avanzados del movimiento obrero plantearon incesantemente como reivindicación, la gestión de la producción por parte de los propios trabajadores. Al mismo tiempo, los teóricos del socialismo — Fourier, Marx, Proudhon.. — expresaban esas reivindicaciones y les daban una formulación teórica. El movimiento obrero, con sus luchas, con sus formas de organización, revelaba, en la práctica, el secreto de la sociedad moderna: la estructura de explotación. Se convertía, así, en el analizador de la sociedad industrial y capitalista.

²⁵ Benoist, J.M. op.cit.

²⁶ Se retoma esta cuestión en el capítulo VII.

Bien sabido es que todas aquellas luchas, aquellas aspiraciones, aquellas «utopías» encontraron su primera realización, su verificación histórica en 1871, con la Comuna de París. Bien conocida es, también, la célebre expresión de Marx: la Comuna de París demostró la posibilidad del self-government, —de la autogestión de los trabajadores y, por lo tanto, de una sociedad de autogestión.

La condición fundamental de ese self-government es la destrucción del aparato burocrático de Estado. Marx recuerda los orígenes de ese Estado:

«El poder centralizado del Estado, con sus órganos omnipresentes —ejército permanente, policía, burocracia, clero y magistratura— elaborados según un plan de división sistemática y jerárquica de trabajo, data de la época de la monarquía absoluta, durante la cual servía a la sociedad burguesa naciente como arma poderosa en sus luchas contra el feudalismo.

»Sin embargo, su desarrollo permanecía trabado por restos medievales de todo tipo: prerrogativas de los señores feudales y de los nobles, privilegios locales, monopolios municipales y corporativos y Constituciones provinciales. El gigantesco vendaval de la Revolución Francesa del siglo XVIII barrió con todos esos restos de épocas superados, liberando así, al mismo tiempo, al sustrato social de los últimos obstáculos que se oponían a la superestructura del edificio del Estado moderno. Este fue edificado bajo el Primer Imperio.... »¹

El Estado central y burocrático moderno no es más que una de las formas históricas de la organización social y de la gestión. Fue edificado a partir de las estructuras políticas medievales —corresponde a un nuevo modo de producción, a la dominación de una nueva clase. Si, para la clase obrera, la revolución proletaria consistía, simplemente, como lo querían Marx y Engels en su programa del *Manifiesto Comunista*, en apoderarse de la máquina del Estado esto no podía engendrar, tal como la historia lo ha demostrado, más que nuevas formas de dominación. La Comuna demostró a Marx que se podía ir más lejos, que era necesario ir más lejos y crear otras formas, inéditas de gestión. De ahí la corrección de las perspectivas: en 1848 se trataba de *apoderarse* de un «instrumento»; la revolución es una toma de poder. En 1871, la revolución tiene como función, simplemente, destruir la superestructura y *liberar* así la espontaneidad creadora del «cuerpo social». Es imposible, en consecuencia, predecir en qué consistirá la organización en la sociedad socialista; sólo se puede indicar que será verdaderamente colectiva y que la función instituyente ya no quedará entre las manos de unos pocos. La Revolución debe reemplazar a la institución por la institucionalización.

La autogestión es, antes que nada, esa liberación de las fuerzas instituyentes.

Medio siglo más tarde algunos psicosociólogos proporcionaron, sin proponérselo, la prueba experimental de que la autogestión podía ser, no un riesgo de desorden improductivo. sino, al contrario, una condición de mejor rendimiento —respondiendo así a quienes colocan el problema del rendimiento y de la productividad en el primer plano de las dificultades atribuidas a las soluciones de autogestión en la producción.

¹ Marx, *Adresse sur la guerre civile en France*, pág. 46. Tocqueville, en lo que concierne al Antiguo Régimen, y más tarde H. Taine, en lo que tiene que ver con el Primer Imperio, reprodujeron la génesis de ese Estado moderno que, según Marx, debe ser destruido para ceder su lugar a la autogestión.

La investigación ya clásica de L. Coch y J. French² demostró que los cambios son aceptados y realizados con mayor facilidad cuando son decididos por los propios interesados —es decir, por los propios trabajadores— y no por la burocracia de la empresa.

Por lo tanto, la reivindicación política que concierne a la sociedad socialista no contradice los estudios antropológicos que, sobre el tema, se han realizado.

La autogestión pedagógica se ubica en ese contexto y en ese punto de convergencia.

Nuestro trabajo de investigación sobre las instituciones educativas fue preparado, también, por los progresos realizados en otro sector —el de la «terapia institucional»— en el que encontré, además, puntos de apoyo. Progresivamente, fuimos descubriendo que nuestras críticas, primero, y nuestras construcciones teóricas y metodológicas, más tarde, coincidían con el camino recorrido desde 1942 por los psiquiatras institucionalistas. Como ellos después de haber practicado en pedagogía los métodos de grupo y las «técnicas Freinet», descubrimos, pero veinte años más tarde, en 1962 que el significado final de lo que ocurre en el campo de la formación sólo surge a la superficie a partir del momento en que nos decidimos a tomar en cuenta su dimensión institucional. Los psicoterapeutas lo habían descubierto en el ejercicio de las terapias grupales, cuya eficacia se veía limitada, si no abolida, por el cuadro institucional; y nosotros, por nuestra parte tuvimos que admitir que los «grupos de formación» veían limitada su eficacia por la ignorancia, en los mejores formadores, del análisis institucional de las estructuras que organizan la formación y en las que esta se apoya.

Entonces nació la pedagogía institucional, y con ella, su instrumento técnico: la autogestión pedagógica. Para subrayar ese vínculo profundo entre tres prácticas institucionales —la terapia, la pedagogía y el análisis, o mejor aun, el socioanálisis, hicimos lo que Daumezon había hecho con la psiquiatría dentro de la institución: propusimos llamar pedagogía institucional, como ya queda dicho, a esa nueva concepción de la pedagogía y del análisis que busca el inconsciente del grupo en sus «Instituciones» y la eficacia de la formación en el manejo de esas mismas instituciones.

Hay, como mínimo, dos puntos comunes entre las dos prácticas institucionales: un trabajo crítico de revisión respecto a la orientación hasta ahora más avanzada de la pedagogía francesa —el movimiento Freinet—, y otro trabajo crítico, orientado esta vez, hacia las técnicas de grupo elaboradas por las distintas corrientes de la sociometría, de la dinámica de grupo y de las terapéuticas de grupo. Un tercer punto común surge del descubrimiento concreto de los frenos burocráticos que se encuentra en las organizaciones de cura o de formación que llamamos instituciones: instituciones educativas o instituciones terapéuticas. Cuando, por ejemplo, F. Tosquelles, en una obra de reciente publicación, declara, después de Moreno, que es necesario «curar la institución» creo poder entender que piensa, en primer lugar, en la necesidad de una desburocratización que podría, al menos, eliminar los frenos burocráticos susceptibles de aniquilar los esfuerzos del psiquiatra o del educador.

² L. Coch y J. French jr., *Overcoming resistance to change*.

Pero esta actividad socioterapéutica respecto a las instituciones burocratizadas se propone metas más ambiciosas cuando decide, como lo han hecho los psicoterapeutas, construir otras instituciones que tendrían, estas sí, una función verdaderamente terapéutica. Aquí surge la principal dificultad: se trata de saber, en efecto, quién va a construir esas nuevas instituciones: ¿los terapeutas o los pacientes? F. Tosquelles suele decir, que los enfermos «se curan por la institucionalización»; lo que supone que se busca hacer actuar, en la terapéutica, conductas instituyentes que se podrán manejar de acuerdo a finalidades médicas. Con estas investigaciones³ había nacido una práctica institucional: la psicoterapia institucional. Un poco más tarde se desarrolla la pedagogía institucional, vinculada con el movimiento general hacia la autogestión.

TRES CONCEPCIONES DE LA AUTOGESTIÓN

La autogestión pedagógica es un sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir mensajes y define, consecuencia, su intervención educativa a partir del *médium* de la formación⁴ y deja que los alumnos decidan los métodos y los programas de su aprendizaje. Es la forma actual de la educación negativa.⁵

La clase en autogestión se asemeja a una cooperativa en la cual se «administra» colectivamente el conjunto de las actividades de la clase (sus útiles: los libros, los temas, etc.). En la clase en autogestión la antigua relación educador ha sido abolida. El educador ya no enseña.

¿Qué hace?

Es necesario dar distintas respuestas a esta pregunta de acuerdo a la ubicación que se adopte respecto a las tres tendencias que se manifiestan, en la actualidad, en el desarrollo de la autogestión pedagógica.

En la primera tendencia de la autogestión pedagógica los educadores proponen al grupo de los educandos determinados modelos institucionales de funcionamiento

³ Cf. R. Lourau, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Editions de Minuit, 1970.

⁴ Empleo aquí la terminología *médium* y del *mensaje* para subrayar claramente lo que sigue: toda pedagogía consecuente busca, antes que nada, actuar sobre «medio» de la formación, sobre la *institución*, sobre los dispositivos por los que pasan los mensajes.

Por esta razón, ya había destacado, en 1959, en un ensayo sobre *la función pedagógica del T. Group*, la necesidad de iniciar la formación de los formadores con una técnica de formación que permita analizar el *médium educativo*. La reflexión original sobre esta posibilidad me permitió, luego, proponer, en 1962, en el Coloquio de Royaumont sobre *El psicopsicólogo en la Ciudad*, el concepto de autogestión pedagógica. Véase, en ese Coloquio, el Informe sobre los Seminarios de formación, donde puede estudiarse cómo la teoría y la técnica de la autogestión pedagógica logran su definición y su desarrollo a partir de una reflexión crítica sobre el T. Group de Béthel, en: *Le psychosociologue dans la cité*, Paris, l'Epi, 1967.

⁵ La teoría de la *educación negativa* es el sistema fundamental de Rousseau. Véase nuestro trabajo: *L'Education négative*, Paris, l'Epi, 1971.

La fórmula utilizada por Rousseau nos parece preferible a la que utiliza Rogers. En efecto, *no-rección* y *autogestión* son conceptos que pueden excluirse mutuamente. La autogestión significa el desenmascaramiento de la violencia institucional, mientras que la no-rección, cuando por ella se entiende mejorar el clima o facilitar las relaciones, puede adaptarse a instituciones represivas. Agreguemos, sin embargo, que en ciertas condiciones, la no-rección silvestre, cercana a la pedagogía del maestro-compañero y del dejar hacer, actúa, si no en el sentido de un análisis institucional articulado en un discurso analítico, al menos cuanto *analizador* de la situación: desde este punto de vista, pero únicamente desde este punto de vista, puede ser un revelador de las relaciones sociales ocultas tras la institución educativa.

en autogestión. Esta tendencia fue fundada por Makarenko.⁶ Se trata de una tendencia «autoritaria» en la concepción y la institución de la autogestión.

Una segunda tendencia, bastante cercana a la primera, corresponde a las concepciones estadounidenses del *self-government*, con el «plan Dalton»⁷ y los diferentes intentos de *autoformación*.

La obra fundamental de C. Freinet es, a mi juicio, la que mejor define esta orientación. El aporte esencial de Freinet consiste en la invención de nuevos *medios* educativos: el texto libre, el diario, la correspondencia.⁸ Pero también debe incluirse el Consejo de cooperativa, que algunos alumnos disidentes transformaron en Consejo de clase y de autogestión. Esta segunda orientación se ubica entre la tendencia *autoritaria* y la tendencia *libertaria*.

La pedagogía institucional del *Groupe Techniques Educatives*, (F. Oury y A. Vásquez, M. Labat, B. Bessiére y R. Fonvieille, en algunos aspectos) surgió de esta corriente. La importancia esencial del movimiento Freinet consiste en haber otorgado la mayor atención, en un primer momento, a lo que Makarenko llamaba «la base material de la institución».⁹ Luego, en la invención de los nuevos *media*. Y finalmente, la importancia otorgada al Consejo permitió la transición, tal como

⁶ A. Makarenko, *Méthode d'organisation de processus éducatif*, 1938. Es el libro de base. Makarenko fue sensibilizado por una formación marxista y luego, por la experiencia rusa de los Consejos (1917). Trabajó en los comienzos de la Revolución. Define, sin embargo, la tendencia autoritaria dentro de las corrientes de autogestión y debe oponerse a una corriente libertaria. Destaco aquí la importancia de esta obra clásica para recordar que en ella se plantean los problemas fundamentales de la pedagogía de autogestión. Basta con mirar el esquema de la obra: 1. Estructura orgánica de la colectividad. 2. El grupo desprendido se gobierna a sí mismo. 3. Los órganos de auto-administración. 4. La reunión general. 5. El consejo de la colectividad. (etc.). Makarenko trata los problemas fundamentales de la organización de autogestión en la clase.

⁷ El plan Dalton es un ensayo generalizado de nueva pedagogía realizado por Miss Parkhurst en Dalton (Massachusetts), a partir del método Montessori. Los elementos originales de este método pueden resumirse en dos puntos:

- 1.- *El método del contrato*. El niño acepta, por contrario, vincularse a la escuela y aprender tal materia o tal otra. Realiza, pues, en lo que le concierne, una opción inicial, una decisión.
- 2.- *La enseñanza es individualizada*. El Plan Dalton, adelantándose en esto al sistema de las fichas de auto-corrección y a la enseñanza programada, propone controlar, con la ayuda del profesor. En cierta medida, puede trabajar siguiendo su propio ritmo, organizando él mismo su trabajo. Esta idea, de una organización —aún restringida— de la que el alumno es responsable, es nueva.

⁸ Son bien conocidos los *Momentos* sucesivos de la técnica: redacción del texto, elección del texto de trabajo (lectura, discusión, *voto*); ajuste colectivo por parte de la clase —comité de redacción, publicación (u otra utilización). Esta técnica de autogestión de la escritura colectiva se apoya en un método, el del *diario* publicado por la clase —y de la correspondencia interescolar. (El aporte histórico de C. Freinet radica en esta invención de nuevos *media de formación* a partir de los *media de información: prensa*). Así como Moreno introduce el teatro en la terapia, asimismo, Freinet lleva el periodismo (como *médium*) y la imprenta a la escuela. Tales invenciones *técnicas* preparan la autogestión.

⁹ R. Lourau subraya que *la base material de las instituciones es el elemento esencial que debe descubrir el análisis*, si se quiere descubrir los procesos de simbolización. Muy numerosos ejemplos, en psicoterapia institucional y en pedagogía institucional, muestran que el análisis recién empieza a partir del momento en que es cuestionada la infraestructura morfológica, ecológica y financiera. El banco de los enfermos, en el hospital psiquiátrico, permite sacar a la luz el conjunto de las relaciones que los usuarios del hospital (incluso, los terapeutas) mantienen con el dinero y con las instituciones del modo de producción. La cooperativa escolar, en una clase que explote todas las posibilidades contenidas en las técnicas Freinet, no se limita a introducir una institución más democrática o más educativa, sino que modifica la práctica social de los actores tanto dentro de la clase como fuera de ella.

acabamos de destacarlo, de la autogestión restringida (la cooperativa) a la autogestión generalizada, es decir, ampliada a toda la vida de la clase.

La tercera orientación de a autogestión pedagógica es la orientación libertaria.¹⁰ Es una tendencia «no instituyente» en la cual los educadores se abstienen de proponer cualquier tipo de modelo institucional y dejan que el grupo de los educandos encuentre e instale las contrainstituciones, que nosotros habíamos llamado *instituciones internas*.¹¹ Esta tendencia nació de la coincidencia de una corriente surgida del marxismo libertario con la corriente de la dinámica de grupo aplicada a la formación a partir de las experiencias de Bethel, En este sentido, desde e punto de vista técnico, la autogestión pedagógica es un método derivado del T. Group¹² y de la crítica institucional de los seminarios de psicología.

* * *

Resumo en un cuadro sinóptico las tres tendencias de la autogestión pedagógica:

<i>Tendencia autoritaria</i>	<i>Tendencia Freinet</i>	<i>Tendencia libertaria</i>
Los educadores proponen modelos institucionales de funcionamiento.	Propuestas institucionales, también. Pero tendencias a liberar e individualizar la autoformación.	El educador se transforma en consultante del grupo en formación.

Este cuadro sinóptico no hace más que sugerir las grandes líneas de tensión de las orientaciones históricas en materia de autogestión pedagógica. En la actualidad y todo este libro demostrará, las orientaciones se distribuyen de otra manera, y se alejan con frecuencia de sus fuentes originales. Simplemente, quisimos recordar aquí, en este estudio de introducción, cómo se inició la autogestión pedagógica y cuáles fueron las corrientes fundadoras.

* * *

¹⁰ J. R. Schmid, *Le maitre-camarade et la pédagogie libertaire*, Paris, Delachaux et Niestlé, 1936.

B. M. Bass, «The anarchist movement and the T. Group; some possible lessons for organizational development», en *J. Appl. Behav. Sci.*, 1937, no.2. Traducido al alemán en: *Gruppendynamik*, Heft 2, april 1970. Número especial sobre la teoría del training group, con la participación de B. M. Bass, G. Lapassade, D. R. Bunker, H. Levinson, P. B. Smith, A. Winn.

¹¹ Propuse establecer una distinción entre las instituciones internas y las instituciones externas en la primera edición de *Groupes, organisations et institutions*, Paris Gauthier-Villars, 1967. (Hay versión española. Granica Editor, 1977) —Véase, en la segunda edición de la misma obra, el *Lexique*, pág. 219: Instituciones pedagógicas. También se encontrará en el mismo *Lexique*, la primera definición de la autogestión pedagógica (pág. 207).

¹² Sobre la teoría del T. Group, véase *Groupes, organisations, institutions*, págs. 57 a 64. —Sobre la crítica institucional de los seminarios de psicología, véase el obstáculo institucional, en *Recherches Universitaires*, 1963.

LA PRÁCTICA DE LA AUTOGESTIÓN PEDAGÓGICA: LOS PROBLEMAS TÉCNICOS

¿Qué ocurre cuando se instituye la autogestión en una clase? Tal la pregunta cuya respuesta tratamos de elaborar experimentalmente a partir de 1962, sometiendo al análisis los primeros ensayos.

Las líneas que siguen —en las que reproduzco un texto de aquella época— muestran cómo encarábamos entonces ese problema.

La práctica que algunos de nosotros hemos elaborado progresivamente, enfrentando distintas experiencias varía, como es natural en función de los individuos y del trabajo que deben realizar. Sin embargo, se ha logrado llegar a un acuerdo sobre cierto número de puntos.

1. Una clase en la cual se instituye la autogestión no puede quedar librada a sí misma bruscamente y sin precauciones. Es necesario, en primer lugar, recordar a la clase las exigencias de la institución externa —que se espera modificar algún día, pero que aún no ha sido modificada—, es decir, los programas, los exámenes, la jerarquía administrativa, las notas, etc. El grupo hará de ella lo que quiera. Es responsable de ello. Por otra parte, debe proporcionársele información sobre la naturaleza del método que se quiere emplear con él, y de las razones por las que se le emplea. Siempre es conveniente presentar el máximo de información sobre la situación. Finalmente, el pedagogo encargado de la clase debe definir sus actitudes y los límites de su intervención. Espera que la clase se organice por sí misma, defina sus objetivos, su manera de trabajar, sus sistemas de regulación. Sin embargo, acepta participar en el trabajo en la medida que se le pida. El principio de la «solicitud» es esencial. Esto quiere decir, en la práctica, que puede presentar temas, informar, orientar, siempre y cuando esto le sea solicitado.

2. ¿Puede intervenir el pedagogo sin que medie un pedido explícito de parte del grupo? ¿Puede, por ejemplo, hacer propuestas de organización? Esto es peligroso, porque el grupo, cuando debe enfrentar problemas difíciles de resolver, tiende a remitirse a alguien más «experimentado» para que este tome las decisiones en su lugar. Es indispensable, a nuestro juicio, que el pedagogo observe estrictamente el principio de la solicitud, es decir, que no intervenga antes de que el grupo haya logrado llegar a un acuerdo para formular una solicitud explícita. Esto crea angustia y un cierto pánico en los individuos. Pero estas vivencias no son necesariamente desfavorables. El psicoanalista, al igual que el monitor de training-group, las acepta y las considera, incluso, como una etapa necesaria.

3. El grupo pasa de un estado totalmente informal a una estructuración que mejora progresivamente. Particularmente en los primeros tiempos de su vida, y aun después, pero con menos dramatismo, se plantean problemas de funcionamiento y debe solucionar conflictos inter-personales. La solución de estos problemas depende de la adopción colectiva de decisiones, es decir, queda situada en un nivel en el cual los individuos ya no se ubican respecto a otros individuos sino respecto a la colectividad considerada como tal y al trabajo de dicha colectividad. El pedagogo no puede intervenir en realidad a ese nivel elemental. Todo lo que

puede hacer es un trabajo de facilitación que consiste en realizar análisis, o incluso, proponer análisis del grupo por sí mismo.

4. Las propuestas del pedagogo respecto a la organización, si le son solicitadas, deben ser verdaderas propuestas. Deben consistir en proponer opciones fórmulas de funcionamiento posibles. Es necesario evitar hacer propuestas más o menos valorizadas o apoyadas emocionalmente, que aparecerán, automáticamente como «órdenes» o amenazas.

5. La intervención del pedagogo en el «contenido», es decir, en el trabajo de enseñanza propiamente dicho, debe ser discreta, bien definida, lo más breve posible. Es más útil proporcionar instrumentos de trabajo (presentación de temas, textos mimeografiados, referencias bibliográficas, material, fichas que permitan al educando realizar su propio trabajo de corrección), que realizar discursos improvisados. Se corre el riesgo, en efecto, de que estos ocupen un lugar tan importante que el trabajo del grupo quede paralizado. Es necesario que el pedagogo posea una gran experiencia para que sepa detenerse en sus intervenciones directas y cómo debe hacerlas. Deberían realizarse prácticas de formación en el curso de las cuales los pedagogos pudieran experimentar las formas de intervención.

Todas estas conductas se inscriben en una dinámica de grupo con cierta evolución. Puede resumirse como sigue las etapas que generalmente cumple tal evolución:

1— *El «traumatismo» inicial.*

En un primer momento, los alumnos, sorprendidos por la novedad de la experiencia, permanecen inmóviles, mudas, más o menos inertes, y esperan que el pedagogo «tome las cosas en mano». O bien, deseosos de llegar rápidamente a algo, se lanzan a cualquier tarea, y los más activos agreden a aquellos que no quieren participar o que participan débilmente. De cualquier manera, en esta primera etapa, el principal problema es el de la no participación. Personas poco habituadas a hablar y a comunicarse se encuentran «traumatizadas» en cuanto se trata, simplemente, de que se expresen. No intervienen, y se encierran en el mutismo. En esta etapa, el traumatismo principal proviene del silencio del pedagogo, quien se limita a expresar lo que ocurre, a facilitar la comunicación, sin intervenir. Los pasivos querrían que tomase las decisiones en su lugar; los muy activos, que se pusiese a su servicio para obligar a los otros a participar.

Esta etapa puede durar bastante tiempo. Es la más penosa: se asiste al nacimiento y a la muerte de proyectos no viables o mal formulados a divergencias de funciones que parece imposible superar, a la expresión de angustias mal definidas respecto al examen, al cumplimiento del programa, etc. Es necesario un cierto tiempo antes de que los alumnos encaren con calma y racionalmente modos de organización válidos y que cesen, ya sea de pedir el retorno al sistema tradicional, ya sea de lanzarse a una organización cualquiera, que los satisfaga en su necesidad de actividad y les calme la angustia.

2 — *El problema de la organización.*

En la segunda etapa asistimos al surgimiento de discusiones sobre una organización posible, que satisfaga los deseos de todos. La práctica del voto, muy

utilizada, al comienzo, para comparar las decisiones de una mayoría, frecuentemente artificial, se diluye poco a poco; se busca la unanimidad, es decir, no un modo de funcionamiento aceptado por todos sino un modo de funcionamiento suficientemente diversificado como para que todo el mundo se encuentre satisfecho. Sólo entonces pueden surgir solicitudes, planteadas al pedagogo, respecto a una organización posible. Este responde en forma breve y discreta, como un técnico de la organización.

3 — *El trabajo del grupo.*

La tercera etapa es la del trabajo propiamente dicho, que puede tomar formas de una extrema variedad: en equipos especializados y funcionales, en equipos homogéneos, sin equipos, etc. El pedagogo encuentra, por fin, el diálogo con los miembros del grupo; este era imposible en el sistema tradicional. Puede decir lo que tiene que decir, aportar las informaciones útiles, comunicar su saber y su experiencia, de tal suerte que esto sea percibido y deje de ser un clamor en el desierto, registrado mecánicamente por alumnos que se limitan a «tomar apuntes». Todo el tiempo aparentemente perdido en las etapas precedentes es recuperado en muy breve lapso, y el grupo realiza rápidos progresos en lo que concierne a la adquisición de conocimientos. Hemos visto cómo a grupos realizaban un trabajo extraordinario con el que nunca habrían podido cumplir en otras circunstancias. Las mismas cosas que, dichas por el pedagogo en el antiguo sistema ni siquiera eran escuchadas, ahora son comprendidas y asimiladas. Debemos hacer notar, también, que la crítica de las ideas o de las funciones del pedagogo es mucho más frecuente que en el antiguo sistema. Por otra parte, sería necesario que fuera más frecuente aún.

Esto significa que la intervención del pedagogo se estructura en tres niveles:

1. El del analista.
2. El del técnico de la organización,
3. El del educador que posee un «saber» y debe entregarlo por obligación profesional (esta es la razón de su presencia en el grupo).

En cada uno de estos niveles el pedagogo permite una «formación» que era imposible en el antiguo sistema.

Las metas que persigue la autogestión pedagógica son:

1. Realizar con sus alumnos un trabajo no aburridor. Recordemos el aburrimiento que se desprende de la enseñanza tradicional y que provoca en el educador (con más fuerza aún que en los alumnos) la nostalgia de las vacaciones.
2. Aportar una formación sistemática y, por lo tanto, superior a la del sistema tradicional. Al mismo tiempo, esta formación es más rica, puesto que se sitúa, también, en el plano de la personalidad y de la vida social, en vez de limitarse al plano intelectual.
3. Preparar sus alumnos para el análisis del sistema social en el que viven, es decir, el sistema burocrático. Este cuestionamiento se lleva a cabo, con frecuencia, al mismo tiempo que se desarrolla la experiencia, cuyo significado profundo es percibido por los alumnos.

* * *

Es frecuente que se confunda, en Francia, a la autogestión pedagógica con la psicología no directiva, que, efectivamente, contribuyó a surgimiento de la nueva pedagogía.

Pero esta pedagogía de autogestión no es la psicología. En el T. Group, el análisis se halla centrado, exclusivamente, en torno al médium de la comunicación (el grupo), de la formación (el monitor) y, finalmente, para nosotros, de la institución (el contexto institucional de ese T. Group). En la autogestión pedagógica por el contrario, se plantea el problema de los mensajes (el «saber»), incluso si, como lo decíamos al comienzo, se tiende a centrar la acción educativa en torno al médium.

Se percibirá mejor esta diferencia si se compara la regla fundamental de la autogestión pedagógica con la regla fundamental del grupo de análisis (el T. Group, el seminario de psicología. La regla fundamental, para el educador, en la autogestión pedagógica, consiste en analizar la solicitud del grupo para intervenir en función de ese análisis.

En la pedagogía tradicional, el educador transmite un mensaje al grupo de los educandos, controla la adquisición y la memorización de conocimientos .

En la autogestión pedagógica, el educador se transforma en un consultante que se encuentra a disposición del grupo (para los problemas de método, de organización, o de contenido). No participa en las decisiones, analiza los procesos de decisión las actividades instituyentes así como el trabajo del grupo al nivel de la tarea (programas).

Esta regla fundamental es enunciada por el educador ya en la primera sesión de autogestión. Allí radica una diferencia con la conducta del grupo de base (T. Group) en la cual el monitor aclara ya en los primeros instantes que no está obligado a responder a las preguntas que le plantea el grupo y que, por lo tanto, sólo interviene cuando lo considera necesario. Esa es la regla del «grupo de formación».

En el grupo de autoformación (o de autogestión), por el contrario, el «monitor» responde si considera que la solicitud expresa, efectivamente una necesidad del grupo. Puede, también, analizar esa solicitud.

LA INSTITUCIÓN PEDAGÓGICA

La escuela es una institución social regida por normas relativas a la obligación escolar, los horarios, la distribución del tiempo de trabajo, etc. En consecuencia, la intervención pedagógica de un educador (o de un grupo de educadores) sobre un conjunto de educandos se ubica siempre en un marco institucional: la clase, la escuela, el liceo, la facultad.

La investigación pedagógica nos llevó, así, en un primer momento, a plantear ese problema de las instituciones y de las experiencias que les están asociadas, en su conjunto, estableciendo una distinción entre las instituciones externas respecto a la clase —de las que ya se ocupa la Sociología de la Educación— y las instituciones internas que, en la clase, pueden expresar la constelación de hechos externos: horarios, programas, normas de trabajo.

En la pedagogía tradicional, estas instituciones se imponen como un sistema que no se puede cuestionar: es el marco necesario para la formación, y en cuanto soporte de ésta se le considera indispensable. En oposición a esta concepción de las «instituciones», propusimos que se designara con el nombre de «pedagogía institucional» a una pedagogía en la cual las «instituciones» internas de la clase se transforman simplemente en medios cuya estructura es susceptible de ser transformada.

Las instituciones que habíamos llamado instituciones pedagógicas internas constituyen la dimensión estructural y regulada de los intercambios pedagógicos (con sus límites; por ejemplo, la hora de entrada y de salida de clase es un marco externo a la clase regido por el conjunto del grupo escolar), así como el conjunto de las técnicas institucionales susceptibles de ser utilizadas en clase: el trabajo en equipo la cooperativa y su Consejo de gestión formado por los alumnos, la correspondencia, etc.

Las instituciones sociales que habíamos llamado instituciones pedagógicas externas son las estructuras pedagógicas exteriores a la clase: el grupo escolar al que la clase pertenece, la Academia, los inspectores, el Director de escuela. En toda práctica de formación (de educadores, de vendedores, de psicólogos...), la institución externa es la organización que instituyó la práctica (tal práctica fue «instituida» por una empresa, tal otra por una organización de psicólogos por ejemplo). Los programas, las instrucciones, los reglamentos también son instituciones externas.

Los educadores y los educandos están, pues, sometidos a reglamentos y a programas, a normas que ellos no crearon, que se originan fuera del grupo y clase cuyo trabajo cotidiano determinan. Las instituciones sociales son coercitivas y se halan fuera del alcance del grupo —al menos en nuestro sistema social actual. Las instituciones internas, por el contrario puede dar lugar a una actividad instituyente de los educandos. Esto define la autogestión pedagógica.

El análisis institucional provee, pues, el criterio esencial para separar dos grandes formas de la pedagogía. Es necesario definir la pedagogía tradicional por un hecho: en ella, las instituciones internas de la clase son decididas únicamente por el maestro, incluso los más «modernos», «recientes», y «activos», siguen siendo métodos tradicionales. Frente a la pedagogía tradicional, tal como acabamos de definirla, queda una única alternativa: la pedagogía institucional. Ella consiste en la autogestión de las instituciones, métodos y programas por parte de los educandos. En la pedagogía tradicional, las instituciones se imponen como un sistema que no puede ser cuestionado como un marco necesario para la formación, y se las considera soporte indispensable del acto pedagógico. En la pedagogía institucional, las instituciones internas de la clase se vuelven medias, formas de organización del trabajo y de los intercambios cuyas estructuras son susceptibles de ser modificadas: esto engendra, entonces, contrainstituciones.

¿Cómo practicar el análisis institucional en la clase en autogestión? Un proyecto de investigación, elaborado por René Lourau, nos propone una orientación.

«Donde con mayor facilidad puede realizarse el análisis del contexto institucional es en el acto pedagógico, cualquiera que sea su marco instituido (escuela cursos para adultos, cursos de extensión, etc.). El trabajo de investigación es permanente y discontinuo a la vez: no reemplaza a la tarea propiamente dicha, salvo en caso

de situación límite, de tensión o de crisis. El consejo de clase, en la escuela primaria en el C.E.S.* o en el liceo, puede ser el lugar apropiado para esta discusión sobre la institución. A medida que la institución divide el tiempo de trabajo en unidades autónomas y separadas, es decir, a medida que se pasa de la enseñanza primaria a la enseñanza superior, se hace cada vez más difícil encontrar el lugar apropiado para esa discusión. En el liceo o en la Facultad, cuando la situación lo exige, es posible dedicar algunas sesiones de trabajo, en forma exclusiva a un análisis institucional.

En tiempos normales, puede realizarse el análisis de las implicaciones, de las pertenencias y de las referencias a propósito de:

a) La tarea: el programa: ¿Quién lo establece? ¿Con qué finalidad? ¿Por qué es modificado? ¿Por quién? ¿Es posible cambiarlo, auto-administrarlo?»
etc.

—la división de las sesiones, la utilización del tiempo de trabajo instituido, el ritmo de los ejercicios, de los controles...

—el trabajo en equipo la obtención de informaciones mediante preguntas al maestro, investigación en los libros y documentos, fuera de la escuela.

—las instrucciones oficiales, las circulares internas del establecimiento, relativas al trabajo, a los exámenes.

b) El funcionamiento:

—la disciplina, el reglamento interno;

—las relaciones de grupo y las relaciones maestro- alumnos (líderes, subgrupos, refractarios);

—el establecimiento de una autorregulación (las leyes de la clase), de tipo parlamentario, de cogestión o de autogestión.

c) *Las relaciones con el conjunto de la institución:* Estas relaciones se refieren tanto a la tarea como al funcionamiento. De 1960 a 1968, la renovación pedagógica basada en la utilización más o menos ortodoxa de los métodos de grupo mantuvo, no sin complacencia, el principio de la articulación — aparentemente inevitable— entre la tarea por un lado, y el funcionamiento por otro. En realidad, los progresos del análisis institucional muestran que si esta oposición existe, nada tiene de irreductible en cuanto se incluye totalmente a estas dos entidades en sus contextos, es decir, en cuanto se establece, mediante el análisis, cuáles son sus determinantes comunes. Más allá de las determinantes particulares de la tarea (necesidad de cumplir con el programa, de aprender un oficio, etc.), y de funcionamiento (necesidad de una disciplina cualquiera, de una gestión democrática pero no anárquica, etc.), se ve aparecer, efectivamente, las determinantes comunes, del trabajo de aprendizaje considerado en su totalidad. Esas determinantes son sociales, institucionales: la redacción de los programas, su contenido, su finalidad, están vinculados a una determinación ideológica

* Centro de estudios Secundarios; difiere del Liceo, pues en él no se cursa más que los primeros años del bachillerato. (n. del T.)

del saber instituido, de la fragmentación de las tareas profesionales, de la selección escolar a partir de los méritos y las competencias del examen, considerado como un punto de unión entre el individuo solitario y las posibilidades sociales. Las reglas de funcionamiento de la microsociedad escolar fueron concebidas a partir de una determinada idea de la formación, ideología que reproduce, ya sea de una manera directa, ya sea invirtiéndolo el funcionamiento del sistema institucional existente».

En lo que a nosotros concierne, la adquisición esencial de las investigaciones de autogestión y de pedagogía institucional nos ha permitido establecer que:

1. El análisis institucional aplicado al trabajo escolar se refiere a las determinaciones institucionales del comportamiento, y no a las determinaciones grupales.
2. Facilitar la tarea pedagógica no es, necesariamente, el resultado del análisis institucional. Este sirve, también, para revelar los obstáculos y las imposibilidades.
3. En la autogestión, la actitud «no directiva» del educador se ejerce, antes que nada, respecto al saber instituido, y esto como un rechazo metódico a la identificación con ese saber y, por lo tanto, como una forma de negarse a «transmitir» tal sedicente saber; la autogestión no debería basarse en la idea positivista según la cual los alumnos podrían «administrar» espontáneamente el saber instituido, sino, por el contrario, en la «negación» de ese saber y en la elucidación del no-saber que, más que un saber ilusorio, guía nuestros actos.
4. La autogestión pedagógica funciona, así, como un analizador.

Llamo analizador a todo acontecimiento, a todo dispositivo susceptible de descomponer (análisis descomposición) una totalidad que, hasta ese momento, se percibía en forma global. Por ejemplo, el prisma, que descompone la luz, es un analizador.

* * *

LA AUTOGESTIÓN EN CUANTO ANALIZADOR Y CONTRA-INSTITUCIÓN

Ya desde las primeras experiencias de autogestión pedagógica, fuimos conscientes de los límites, de las ambigüedades e incluso de las contradicciones internas de la nueva escuela. Era evidente, por ejemplo que la autogestión en la clase constituía un islote rodeado, vigilado, reducido a una vida de fracción y, en definitiva, ya sabíamos que no se podría ir muy lejos. La experiencia práctica confirmaba, de esa manera lo que ya sabíamos antes de realizarla: que no se puede liberar a un solo sector de la formación social, a un solo grupo, sin descubrir, inmediatamente, la necesidad de cambiar el conjunto del sistema social. Sin embargo, la nueva doctrina de la autogestión pedagógica hizo escuela. Se llegó a creer incluso, que algunos alumnos colocados en esta situación podrían transformar radicalmente las relaciones de formación, mediante la simple administración del saber instituido, de la institución interna del saber. De esta manera, se difundió entre los educadores una concepción positivista de la

autogestión; era una nueva técnica. Bastaba, entonces, con perfeccionarla para transformar radicalmente la pedagogía.

En realidad, las experiencias de autogestión fueron, esencialmente, cuestionamientos. Se pensaba facilitar la tarea pedagógica; pero lo que se hizo sobre todo, fue construir, en las clases, contra-instituciones que, al funcionar como analizadores, sacaron a luz obstáculos e imposibilidades.

La organización en autogestión de la formación educativa funcionó como un dispositivo analizador que permitió, sobre todo, progresar en el análisis de las instituciones. También es cierto que la autogestión facilitó algunos aprendizajes; la autoformación sigue pareciéndonos de mayor validez, a nivel de la formación, que los métodos tradicionales de enseñanza. Por otra parte, esto ya era sabido desde hacía largo tiempo.

Pero si esto hubiera sido todo, nuestro trabajo habría consistido, simplemente, en sistematizar las corrientes que ya describimos como fundadoras: Makarenko, Freinet, Lewin, Rogers... Me parece, sin embargo, que los obstáculos encontrados, los límites rápidamente descubiertos, debían llevarnos más allá de la mera preocupación por mejorar un poco más la nueva pedagogía. Tales obstáculos, al obligarnos a analizar la inserción del aprendizaje en el sistema, los revelaron, progresivamente, que el dispositivo de autogestión era contra-institucional, que incesantemente hacía aparecer los obstáculos, las resistencias no sólo en el medio ambiente institucional y en los educadores, sino también en los sujetos de la formación —los propios educandos. Descubrimos, así, que el dispositivo de autogestión funcionaba como un analizador.

Un analizador institucional funciona cuando provoca la llegada del material para su análisis.

El trabajo del pedagogo implica, por un lado, la necesidad de detectar analizadores naturales en el campo pedagógico y, por otro, la construcción de nuevos dispositivos analizadores en función de una estrategia de la formación.

ZARZAR Charus, Carlos (s.f.) “Tres Teorías sobre Grupos” en: Didácticas Grupal. México: Progreso; 45-65.

1.3.b. Lo Grupal. Contribuciones Teóricas

Tres teorías sobre grupos

INTRODUCCIÓN

Los grupos han sido estudiados por numerosos autores de gran diversidad de escuelas y corrientes teóricas.

De entre la gran variedad de disciplinas científicas, son dos las que se han enfocado directamente a los grupos humanos, como objeto de estudio: la Psicología y la Sociología.

Aunque la Psicología se centra prioritariamente en el estudio de la individualidad humana, se ha ampliado su campo a los grupos pequeños, ya que es en ellos donde el individuo actúa y se desarrolla a lo largo de su vida.

Por su parte, la Sociología se centra prioritariamente en el estudio de las sociedades o grandes conglomerados de personas. No se fija tanto en los individuos, sino más bien en la estructura que éstos establecen al construir una sociedad. Sin embargo, se han enfocado también al estudio de los grupos, ya que éstos constituyen la célula más pequeña de toda sociedad.

La Psicología y la Sociología difieren radicalmente en cuanto a la manera de enfocar y analizar los problemas humanos y sociales. Mientras que, para los psicólogos, los sistemas y las estructuras cambiarán y mejorarán en la medida en que cambien y mejoren las personas que los establecen; para los sociólogos, son los sistemas y sus estructuras los que condicionan y determinan a las personas y éstas no cambiarán hasta que no cambien dichos sistemas. El eterno dilema entre el huevo y la gallina.

Parecería que estas dos disciplinas encuentran un terreno común al estudiar a los grupos. Pero esto es verdad sólo en parte ya que, mientras el psicólogo estudie los grupos con una mentalidad exclusivamente psicológica jamás podrá dialogar con el sociólogo que los estudie con una mentalidad exclusivamente sociológica; porque ambos estarán aferrados a su punto de vista, y querrán formar el fenómeno de lo grupal para que entre en sus esquemas rígidos de pensamiento.

En las últimas décadas han brotado algunas escuelas interdisciplinarias, que se denominan de Psicología social. Son intentos de integrar estas dos disciplinas, y su objeto de estudio prioritario son los grupos pequeños. Un ejemplo de esto lo constituye la Escuela de Psicología Social de la Universidad Autónoma Metropolitana, Unidad Ixtapalapa.

En el presente artículo presentaré una breve comparación entre tres escuelas o teorías que analizan a los grupos pequeños y su comportamiento. Dos de estas teorías provienen de la Psicología, y son la teoría Dinamista de Kart Lewin y los Grupos de Encuentro de Carl Rogers. La tercer teoría se enmarca dentro del campo de la Psicología social y es la Teoría de los Grupos Operativos de Enrique Pichon-Riviére.

Éstas no son las únicas escuelas que estudian el fenómeno de lo grupal. La razón por las que las escogí es porque considero que son las que nos pueden aportar más elementos para la comprensión y manejo de los grupos de aprendizaje, que son los que nos interesan en la presente obra.

En los Programas de Formación de Profesores en los que participo, acostumbro impartir un curso llamado Teoría y Práctica de los Grupos de Aprendizaje. En él analizarnos un gran número de materiales de diversos autores. Con el fin de ayudar al grupo de participantes a ubicar teóricamente a estos autores en sus

respectivas escuelas, acostumbro iniciar el curso con una exposición sobre estas tres teorías.

El presente escrito es una reproducción casi textual de esta exposición. El estilo, por lo tanto, es más coloquial que científico.

Su objetivo no es tanto profundizar en cada una de las teorías, sino diferenciarlas claramente entre sí, con el fin de que los lectores puedan ubicar a los diferentes autores con los que entren en contacto en su estudio sobre los grupos de aprendizaje. El lector interesado en profundizar en alguna de ellas, tendrá que recurrir a otros escritos.

Para esta presentación, en vez de exponer una por una y exhaustivamente las tres teorías, utilizaré el siguiente método: sobre cada punto o aspecto importante iré indicando lo referente a las tres teorías, con el fin de hacer ver claramente las diferencias o semejanzas que existen entre ellas.

Cuando presento esta exposición en los cursos, acostumbro poner un cuadro en el pizarrón, con cuatro columnas. En las últimas tres columnas anoto lo referente a cada una de las tres teorías que presento: mientras que en la primer columna voy indicando los aspectos principales en los que hay semejanzas o diferencias notables entre ellas.

Invito al lector interesado que desee hacer un resumen de este documento, a ir elaborando este cuadro de doble entrada conforme vaya leyendo lo que se presenta a continuación.

2.1. NOMBRES DE LAS TRES TEORÍAS

La primer teoría que analizaremos aquí es la Teoría Dinamista de Kurt Lewin, o la Dinámica de Grupos.

La segunda teoría será la de los Grupos de Encuentro de Carl Rogers.

Por último, la tercer teoría será la de los Grupos Operativos, de Enrique Pichon-Riviére.

2.2. LOS AUTORES

2.2.1. Kurt Lewin

Nació en Prusia, en 1890. Siendo profesor de Filosofía en la Universidad de Berlín, los nazis lo obligan a él y a su familia a dejar Alemania en 24 horas, bajo amenaza de internarlo en un campo de concentración. En 1933 emigra, como refugiado, a los Estados Unidos. Ahí enseña Psicología en diversas universidades.

Mientras trabajaba en el Instituto de Tecnología de Massachusetts crea, en 1945, el Research Center of Group Dynamics.¹

2.2.2. Carl Rogers

Nació en Chicago, en 1902, en el seno de una familia muy unida en la que reinaba un ambiente religioso y moral muy riguroso, muy intransigente y que podríamos describir como un culto al valor del trabajo.

Un padre que hace fortuna en los negocios y que teme para su familia las tentaciones de la vida ciudadana, conduce a su mujer y a sus hijos (Carl es el cuarto) a una granja en la que Rogers entra en contacto con la naturaleza. Con la cría de mariposas, corderos, cerdos y terneros, el joven adquiere así el conocimiento y respeto a los estudios científicos a través de los trabajos prácticos.

De 1924 a 1926, estuvo en el Seminario Teológico Unión. Luego realizó estudios de Psicología, tanto experimental como psicoanalítica.

Sus primeras experiencias como psicólogo fueron en el tratamiento de niños delincuentes y desheredados.

A partir de 1940, inicia una carrera como profesor en diversas universidades. En 1963 deja la universidad para consagrarse más por entero a la investigación.²

2.2.3. Enrique Pichon-Riviére

Hijo de padres franceses. Enrique Pichon-Riviére nació en Ginebra, en 1907. Fue el menor de seis hermanos e hijo único del segundo matrimonio de su padre. La familia emigró a Argentina cuando él tenía tres años. Con excepción de algunas temporadas en Europa, Pichon-Riviére pasó su vida en Argentina, sobre todo en Buenos Aires, la ciudad que más atractivo tenía para él.

A los 18 años decide estudiar medicina, en busca de la psiquiatría. Quería, en sus propias palabras, entender el misterio de la tristeza. Se inició en la práctica psiquiátrica en un asilo de oligofrénicos, en donde una de sus primeras tareas fue organizar un equipo de fútbol. "A partir del fútbol ... ha quedado en mí ... la vivencia del carácter operativo de las situaciones grupales".

Fue en 1936, en el entonces Hospicio de las Mercedes, en Buenos Aires, donde organiza por primera vez grupos de trabajo con los enfermos y con los propios pacientes, iniciando la técnica que después llamaría de grupos operativos.

Miembro fundador del Partido Socialista en la ciudad de Goya, y de la Asociación Psicoanalítica Argentina, manifestó siempre inquietudes por entender y resolver, a

¹ Datos tomados del libro de Michel Cornaton: *Grupos y sociedad*. Tiempo Nuevo, Venezuela, 1969.

² Datos tomados del libro de Michel Cornaton, op.cit.

través de la práctica, tanto las situaciones sociales como las individuales. Esta doble inquietud lo obliga a ir pasando paulatinamente, en su práctica clínica del psicoanálisis ortodoxo al psicoanálisis social, y de ahí a la psicología social.³

2.3. ORIGEN TEÓRICO

2.3.1. Kart Lewin

Se puede distinguir tres periodos en la carrera de Kart Lewin.

En el primer periodo, que precede a su emigración a los Estados Unidos, se interesa en los temas clásicos de psicología experimental: medición de la voluntad, de la asociación, percepción del movimiento y del relieve.

Durante un segundo periodo, Lewin deja la medición de los fenómenos para interesarse en la Psicología topológica, y construir una teoría de conjunto del comportamiento individual. Esto lo lleva a definir un campo psicológico formado por la persona y su ambiente.

Esta teoría del campo, inspirada en la Física, se revelará muy fructuosa para el estudio de los grupos, que se convertirán en el centro de su interés durante el tercer periodo, que va de 1938 hasta su muerte, en 1947.⁴

La teoría de Lewin está fuertemente influida por el enfoque científicista del positivismo, en especial del campo de la Física, del que era gran estudioso.

Así el término mismo de “dinámica” es un concepto que proviene de la Física, y que indica el estudio de las leyes de movimiento de los objetos. Lewin creó, en 1944, el concepto de “dinámica de grupos”, mediante la cual se pretende conocer las leyes del movimiento interno de los grupos pequeños.

Otros conceptos provenientes de la Física y aplicados a los grupos son el de “campo”, el de “valencia” y “ambivalencia”, el de “atracción” y “rechazo”, etcétera.

Podemos ubicar, pues, la teoría dinamista de Lewin dentro del campo de la Psicología, tanto experimental como gestal. En cuanto experimental, Lewin utilizó mucho el método de laboratorio para trabajar con los grupos e ir conociendo los fenómenos que se presentaban en ellos, y la manera como reaccionaban ante diversas variables que iba introduciendo el conductor o animador de los mismos. En cuanto gestaltista. Lewin se preocupó por conocer todas las variables que intervenían en los procesos grupales, es decir, por ubicar el fenómeno de lo grupal dentro del contexto total en el que se daban.

³ Datos tomados del libro de Vicente Zito Lema: *Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière*. Timerman, Argentina, 1976.

⁴ Datos tomados del libro de Michel Cornaton, op.cit.

2.3.2. Carl Rogers

Rogers inició sus trabajos dentro del campo de la psicología experimental y posteriormente incursionó en el campo del psicoanálisis.

El trabajo que realizó con niños delincuentes le exigía una sola cosa: eficacia. Pero Rogers sentía que había fracasado con ellos por tres casos problema que no pudo solucionar.

Como él mismo lo deja entrever en sus escritos, lo que importa no es saber si tales fracasos del psicoanálisis o una manifestación de la incompetencia del psicoanalista Rogers. Lo cierto es que lo condujeron a la siguiente conclusión: “Comprendí que, a menos que yo necesitara demostrar mi propia inteligencia y mis conocimientos, lo mejor sería confiar en la dirección que el paciente mismo imprime al proceso”.

De esta manera, Rogers empieza a dar forma a una nueva concepción psicológica, que él mismo llama no-directiva, o centrada en el cliente o en la persona del paciente.

Aunque su campo de trabajo fue inicialmente con individuos, en psicoterapia, poco a poco se fue ampliando a otros ámbitos. Uno de ellos fue el de la terapia en grupos, a los que llamó Grupos de Encuentro: de encuentro consigo mismo y de encuentro con los demás. Asimismo, su teoría no-directiva se fue aplicando al campo de la educación, a través del aprendizaje centrado en el alumno: al campo de las relaciones familiares y de la educación de los hijos: al terreno de la capacitación empresarial, especialmente de directivos y ejecutivos, etcétera.

La creación de la teoría no-directiva implica un rompimiento de Rogers tanto con la psicología experimental como con el psicoanálisis.

Podemos ubicar, pues, la teoría de Rogers como una rama de la llamada Tercera Fuerza en Psicología (siendo las dos primeras el conductismo y el psicoanálisis), también llamada Psicología Existencial o Humanista.

2.3.3. Enrique Pichon-Riviére

Pichon-Riviére piensa que es posible lograr una síntesis entre la teoría psicoanalítica y lo social.

La psicología social es una ciencia que toma elementos tanto del psicoanálisis, la mayoría ya insinuados por Freud, como también del marxismo, a los que integra con una metodología propia. Su libro *Del psicoanálisis a la psicología social* significa para Pichon-Riviére “una rendición de cuentas documentada y una toma de conciencia definitiva”.

Para Pichon-Riviére la psicología social tiene como objeto “el estudio del desarrollo t transformación de una realidad dialéctica entre formación o estructura social y la fantasía inconsciente del sujeto... la relación entre estructura social y configuración del mundo interno del sujeto, relación que es abordada a través de la noción del vínculo”.

Si éste es el objeto de la psicología social, en su campo operacional “es el grupo el que permite la indagación del interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo), a través de la observación de los mecanismos de adjudicación y asunción de roles”.⁵

Podemos ubicar, pues, la teoría de los Grupos Operativos de Pichon-Riviére dentro de del campo del psicoanálisis y de la psicología social.

De la misma manera que Rogers, Pichon-Riviére empezó trabajando en psicoterapia, primero individual y luego grupal. De ahí brotó la Teoría de los Grupos Operativos, que luego, se fue extendiendo a otros campos.

En la medida en que la teoría daba cuenta de la estructura profunda de los grupos, se podía aplicar a casi cualquier tipo de grupo (de terapia, de aprendizaje familiar, empresarial, etc.). ya que los esquemas de la estructura interna son casi los mismos en todos ellos.

2.4 OTROS AUTORES DE LA MISMA ESCUELA

2.4.1. Dinámica de Grupos

En la actualidad, hay muchos autores que siguen la escuela dinamista de Kurt Lewin, unos más apegados a su línea original y otros con nuevas aportaciones.

No se pretende aquí hacer una exposición detallada de todos ellos, sino simplemente de enunciarlos, con el fin de que el lector pueda ubicarlos dentro de ésta o de alguna otra corriente.

Así pues, algunos autores que se ubican dentro de la corriente dinamista o de la Dinámica de Grupos son los siguientes: Jean Maissonneuve, Joseph Luft, María Anduela, Celso Antunes, Mary Bany y Lois Jonson, Gustavo Cirigliano y Aníbal Villaverde, José Jesús González Núñez, Edith Chehaybar y Kuri, Raymond Hostte, Samuel Husenm, Malcolm e Hilda Knowles y Enrique Mora Carrillo.

2.4.2. Grupos de Encuentro

⁵ Datos tomados del libro de Vicente Zito Lema, op.cit.

También la teoría de Carl Rogers ha tenido muchos seguidores, y se ha continuado investigando y desarrollado en los últimos años.

Algunos de los autores que podemos citar en esta línea son los siguientes: Juan Lafarga, José Gómez del Campo, Ricardo Blanco, Salvador Moreno, Brunelle y Ana María González.

2.4.3. Grupos Operativos

Por último, en cuanto a la Teoría de los Grupos Operativos, continuaron el trabajo de Pichon-Riviére autores Como Armando Bauleo, José Bleger, Nicolás Caparrós y Hernán Kesselman.

Otros autores de esta misma corriente son los siguientes: Julieta y Guillermo Cohen, Juan Tubert-Oklander, Gear M. Y Liendo C.

2.5. LA PERSONA A CARGO DEL PROCESO GRUPAL Y FILOSOFÍA SUBYACENTE

La manera misma como se denomina a la persona a cargo del proceso grupal en cada una de las corrientes, indica va una orientación del contenido teórico de la misma, una filosofía.

2.5.1. Dinámica de Grupos

En la corriente dinamista, a la persona a cargo del proceso grupal se le denomina de diversas maneras: instructor, conductor, animador, monitor o líder.

El papel del conductor en la dinámica de grupos es definir los objeto o que desde alcanzar el grupo, diseñar el proceso que debe seguir para alcanzarlos, así como la técnicas que se utilizarán para mantenerlo activo; echar a andar el proceso grupal y mantenerlo caminando; por último, animar y conducir al grupo a todo lo largo de dicho proceso.

En la dinámica de grupos, la responsabilidad del conductor o animador con relación resultados que se alcancen es total. Si el grupo funcionó bien y alcanzó los objetivos que se esperaban es gracias a la habilidad y trabajo del monitor, si el grupo no logro los resultados esperados, se debe a la falta de habilidad del conductor.

La filosofía que está detrás de esta concepción es la siguiente: el conductor o líder es el experto, el que sabe, el que conoce. Tiene el poder del conocimiento, así como la responsabilidad de ejercerlo adecuadamente.

Se trata de un doble conocimiento: por un lado, conocimiento sobre el tema o los contenidos sobre los que está trabajando el grupo durante su proceso; y por otro,

conocimiento sobre lo que es un grupo, cómo se integra, cuáles son los problemas que se le presentan y como se puede resolverlos.

Este último aspecto se complementa con el conocimiento de una gran variedad de técnicas que se pueden aplicar en el grupo, para lograr en éste los resultados deseados, así como la habilidad para aplicarlas correctamente.

Por su parte, el grupo o los participantes no poseen ninguno de estos dos conocimientos, o por lo menos no los poseen en la cantidad y calidad que el líder o conductor. Por eso están en ese grupo, para aprender.

Van a aprender sobre el tema o los contenidos que le dan sentido y nombre al grupo. Y al mismo tiempo, aprenderán a trabajar en grupo aunque esto último de una manera vivencial, sin llegar a profundizar teóricamente en los procesos grupales que estén viviendo,

La dependencia que se crea del grupo hacia el instructor o conductor es muy fuerte; ya que es éste quien diseña y aplica los procedimientos de trabajo. Los participantes no siempre se dan cuenta de las razones por las que el animador les está pidiendo realizar tal o cual actividad; simplemente le obedecen, confiando en su capacidad y habilidad. Si los resultados son positivos, el animador queda bien frente al grupo, ya que fue gracias a él que se lograron los objetivos. Pero si los resultados son negativos, se le echa la culpa, ya que de él dependió todo el trabajo y el proceso.

Debido a este sentido o de dependencia, cuando no está el conductor, el grupo no sabe qué hacer ni cómo trabajar: los integrantes se sienten perdidos.

2.5.2. Grupos de Encuentro

En los Grupos de Encuentro de Carl Rogers, a la persona a cargo del proceso grupal se le llama facilitador. Este nombre encierra toda una filosofía sobre los procesos grupales.

De acuerdo con Rogers, todo individuo tiene en su interior una gran potencialidad: la de llegar a ser todo lo que puede llegar a ser: es decir, la de desarrollarse en plenitud. El poner en acto esa potencia, el llegar a desarrollarse realmente, dependerá de un gran número de circunstancias en la vida de cada persona.

Con el fin de ilustrar el significado de esta potencialidad para el desarrollo, pongamos el ejemplo de una semilla de trigo. Toda semilla tiene encerrada en su interior la capacidad o potencialidad para llegar a ser una planta de trigo plenamente desarrollada. En las tumbas de los faraones se encontraron semillas de trigo que tenían miles de años de antigüedad. Al sembrarlas brotaron las espigas de trigo. Tenían en sí mismas esa potencialidad, pero no habían podido desarrollarla debido a sus circunstancias. Al ser sembradas y cambiar así su ambiente, crecieron y se desarrollaron.

Continuando con el ejemplo: un sembrador sale a sembrar trigo en su campo. Parte de la semilla cae en el terreno previamente preparado; otra parte cae en áreas pedregosas que el campesino no pudo limpiar bien; por último, otra parte cae sobre el camino. Durante el periodo de crecimiento de la semilla, el campesino regaba mediante canales su campo de trigo; pero el agua no llegaba de la misma manera ni en la misma cantidad a todas las áreas del terreno, debido a las ondulaciones del mismo.

Cuando llega el tiempo de la cosecha, desde la distancia se nota la diferencia entre las distintas áreas plantadas: donde llegó el agua en cantidad abundante, el trigo alcanzó su máxima altura. Donde llegó poca agua, el trigo estaba un poco más bajo; en las áreas pedregosas, el trigo apenas alcanzó a crecer un poco. Por último, la semilla que cayó en el camino fue aplastada por el paso de las personas y los animales, y no creció.

Todas las semillas eran iguales; todas encerraban en su interior la misma potencialidad. Y sin embargo, no todas desarrollaron esa potencialidad, y las que lo hicieron, no fue en la misma cantidad ni calidad. Las diferencias se debieron a las circunstancias diversas que encontró cada semilla, las cuales propiciaron, o no, que crecieran y se desarrollaran.

El campesino no les dio esa potencialidad, sino que las semillas ya la traían por su propia naturaleza. Lo único que hizo el campesino fue establecer las condiciones para que se desarrollaran.

De la misma manera, dice Rogers, toda persona tiene encerrada una potencialidad para el desarrollo pleno como persona humana. Si una persona no se ha desarrollado plenamente como persona, no es porque no sea capaz de hacerlo, sino porque no ha encontrado las condiciones propicias para hacerlo, igual que la semilla que cae en terreno no propicio para su desarrollo. Si se le pusiera en un ambiente donde se den esas condiciones propicias, la persona superaría sus problemas y se desarrollaría más plenamente.

El terapeuta no le va a dar a la persona esa potencialidad para el crecimiento, ni le va a indicar cuál es esa potencialidad, ni el camino que debe andar para lograrla. Lo único que puede hacer el terapeuta es propiciar que se den las condiciones adecuadas para que esa potencialidad crezca, fructifique y se desarrolle en toda su capacidad.

Es decir, el papel del terapeuta es facilitar ese proceso de desarrollo. Cada persona encontraría el significado, el camino, el momento y la orientación que tiene para ella ese desarrollo.

Lo mismo se aplica al proceso grupal. Los integrantes de un grupo son personas con esa potencialidad para el desarrollo: al constituir un grupo, éste se compone del conjunto de potencialidades para el desarrollo. Juntos, los integrantes del

grupo sabrán encontrar su meta como grupo, así como el camino más adecuado para lograrla; siempre y cuando se den las condiciones propicias para que se puedan desarrollar, tanto individualmente y como grupo.

Lo importante aquí es conocer cuáles son esas condiciones propicias para el desarrollo y crecimiento, tanto individualmente y como grupo.

En este sentido, Rogers nos habla de tres condiciones básicas, que son: la comprensión empática, la aceptación incondicional y la coherencia. Rogers añade una cuarta condición, que es la experiencia o vivencia de las tres condiciones anteriores por parte del individuo y del grupo. Pasemos a explicarlas brevemente.

Comprender de una manera empática significa escucharla al otro y entender el significado que lo que nos dice tiene para él en ese momento. No se trata de interpretar, desde nuestro propio marco teórico, lo que nos dice o lo que deja de decir, sino de entender el significado que tiene para la otra persona eso que nos está diciendo. Es decir, se trata de “ponerse en los zapatos” de la otra persona, y ver las cosas desde la perspectiva que ella las está viendo y sintiendo.

Rogers indica que la no-comprensión es una de las principales barreras para el desarrollo. Es común escuchar, sobre todo a cierta edad, frases como las siguientes: “Mis padres no me comprenden... mis maestros no me comprenden... nadie me comprende...” Al no sentirse comprendida, la persona siente que es rara, que está mal y busca cambiar para acomodarse al modo de ser de los demás, de tal forma que lo lleguen a comprender mejor.

A esta primera barrera para el desarrollo se le añade, la mayoría de las veces, la siguiente, que es el o sentirse aceptado. De aquí brota la segunda condición para el desarrollo.

Aceptar a la otra persona de una manera incondicional no significa dejar o permitir que haga lo que se le antoje, aunque pase sobre nuestros propios derechos. Implica distinguir claramente entre las acciones de la persona y su ser mismo como persona humana. En cuanto persona humana, yo la acepto de una manera incondicional, independiente de sus acciones; son las acciones las que en un momento dado yo puedo rechazar o reprobar.

Es común escuchar a los padres o maestros referirse directamente a la persona de los niños cuando hacen algo indebido: “Es un cochino... eres un mentiroso... eres un flojo... eres un inútil...”. Cuando lo que procede es referirse a la conducta concreta que no nos gusta y siempre desde nuestra percepción personal: “No me gusta que tires las cosas... no me gusta que digas mentiras... no me gusta que no colabores con nosotros... pero a ti te sigo aceptando como persona”. Éste es el mensaje que comunica la aceptación incondicional.

La coherencia o congruencia es la tercera condición para el desarrollo. Se refiere a la unidad o identificación que deben existir entre, por un lado, lo que sentimos y

lo que pensamos y, por otro, lo que expresamos tanto verbalmente como a través de nuestras acciones.

Desde pequeño, el niño aprende que no es bueno decir siempre lo que piensa. Más de una vez se llevó una bofetada por ser sincero. Otras veces aprendió que no es bueno sentir ciertas cosas reprobadas socialmente. Y así, la persona se va acostumbrando a escuchar más los lineamientos de los demás, que sus propias tendencias interiores; a respetar más los cánones sociales, que las exigencias de su propio desarrollo.

Si el terapeuta o en su caso el facilitador del grupo, se permite ser coherente, el mensaje para los miembros del grupo es el siguiente: "Aquí se permite expresar todo lo que sentimos y pensamos, y no por eso vamos a rechazar a nadie".

Rogers añade una cuarta condición a las tres condiciones básicas; no basta con que el terapeuta o el facilitador del grupo comprenda empáticamente, acepte incondicionalmente y sea totalmente coherente; sino que es necesario que la otra persona, que los miembros del grupo, lo capten, lo experimenten, lo vivencien de esa manera. Si la otra persona no capta esas condiciones, es como si no existieran de hecho, ya que no tendrán los efectos que Rogers indica.

Aquí es donde entra la capacitación o el entrenamiento del terapeuta o del facilitador de grupos. Primero tiene que desarrollar en sí mismo esas cualidades internas; y luego tiene que aprender a manifestarlas de tal forma que las haga evidentes para la otra persona.

2.5.3. grupos Operativos

En los Grupos Operativos, a la persona a cargo del proceso grupal se le llama coordinador.

El papel principal del coordinador es ayudar al grupo a constituirse como grupo operativo, como grupo efectivo, que funciona adecuadamente para el logro de los objetivos que se ha propuesto.

De entrada, pues, hay una distinción entre la tarea propia del grupo y la tarea propia del coordinador.

Mientras que la tarea propia del grupo es alcanzar los objetivos que los participantes se han propuesto como grupo: la tarea propia del coordinador es ayudar al grupo a funcionar de manera operativa mientras trabaja para lograr aquellos objetivos.

Aunque como afirmamos anteriormente, el Grupo Operativo nació del seno de la psicología clínica o psicoterapia, sus principios se pueden aplicar a todo tipo de grupo. De esta manera, los objetivos que el grupo se proponga pueden consistir en la superación de problemas personales (grupo de terapia), en la adquisición de

conceptos o de habilidades (grupo de aprendizaje), en la realización de algún proyecto (grupo de trabajo), etc. La tarea del grupo es lo que determina el tipo de grupo que se ha constituido.

En cualquier caso el papel del coordinador sería el mismo: ayudarle al grupo a funcionar de manera operativa mientras trabaja para alcanzar sus objetivos. Esta tarea se va a traducir, en la práctica, en la siguiente: ayudarle al grupo a detectar, analizar y superar los obstáculos que se le presenta a lo largo de su accionar como grupo, y que le impide desarrollarse y trabajar de una manera operativa.

Ahora bien: la tarea del coordinador se va a desarrollar en dos niveles claramente diferenciados; en el nivel de lo explícito o manifiesto, y en el nivel de lo implícito o latente.

El nivel de lo explícito o manifiesto está constituido por aspectos como los siguientes: la manera como el grupo se organiza, la manera como se comunica, la manera como los integrantes se coordinan entre sí, la manera como enfrentan y analizan los problemas que se les presentan, etcétera.

Sin embargo, de acuerdo con la teoría de los Grupos Operativos, los problemas que se presentan en el nivel de lo explícito o manifiesto no son siempre los problemas reales, sino más bien manifestaciones de algo más profundo. Solucionar únicamente los problemas manifiestos, podría dejar sin resolver los problemas de fondo, de tal forma que éstos se vuelvan a manifestar aunque tal vez de otra manera.

Así pues, lo más importante es que el grupo mismo pueda detectar, analizar y superar los aspectos implícitos o latentes, que es donde radican los principales obstáculos para el proceso grupal. Ayudarle a lograr esto es la principal tarea del coordinador.

Para desempeñarla, el coordinador de grupos operativos cuenta con tres opciones de intervención: interpretar, señalar o callarse. Expliquemos estas opciones.

En Grupos Operativos, el coordinador no forma parte del grupo, ni su tarea es la misma que la del grupo. Por eso tiene que estar a una distancia óptima del grupo y de su proceso para poder observarlo e interpretar lo que está sucediendo. Si se involucra demasiado con ellos, sus interpretaciones no serán suficientemente objetivas. Pero si está demasiado alejado, no podrá darse cuenta de lo que está ocurriendo realmente en el interior del grupo. Por eso se habla de una distancia óptima.

Así pues, el coordinador observa al grupo trabajar en función del logro de sus objetivos. Por un lado, su posición de observador le permite darse cuenta de lo que está sucediendo en el grupo; y por otro, su marco teórico de referencia le permite interpretar y entender eso que está sucediendo.

Puede darse el caso de que, de acuerdo con su percepción, el grupo esté trabajando bien y operativamente. O de que suceda algo que a él le llamó la atención, pero que no sea demasiado importante como para detener el trabajo grupal. O de que suceda algo importante, pero no considere conveniente interrumpir al grupo para analizarla en ese momento. O de que eso que sucede le permite a él interpretar aspectos profundos de las interacciones grupales, pero no sean aún lo suficientemente evidentes para los participantes.

En cualquiera de estos casos, el coordinador opta por callarse y dejar que el grupo siga realizando su trabajo.

Pero también puede darse el caso de que eso que está sucediendo sea lo suficientemente importante como para detener lo que está haciendo el grupo y ponerse a analizarlo. En este segundo caso, el coordinador puede optar por señalar simplemente, o por interpretar lo sucedido.

El coordinador optará por señalar lo sucedido, cuando considere que el grupo está capacitado para analizarlo e interpretarlo por sí mismo: o cuando considere que sus interpretaciones aún no están plenamente fundadas, y requiera más datos para establecerlas, ratificarlas o corregirlas; o cuando advierta que el grupo no está preparado para recibir las interpretaciones que él ya corroboró. Dar al grupo una interpretación cuando no está preparado para recibirla, puede producir efectos negativos o contraproducentes.

Por último, el coordinador optará por detener el trabajo grupal y dar al grupo su interpretación, cuando lo que sucede es demasiado importante, y piensa que el grupo aún no está capacitado para hacer él mismo dicha interpretación, pero ya está preparado para recibirla positivamente.

De acuerdo con la teoría de los Grupos Operativos, lo ideal es que un grupo ya no necesite de un coordinador, porque ha alcanzado la madurez necesaria para trabajar de manera operativa por sí mismo. El coordinador de un grupo operativo debe tener siempre en mente este ideal e ir llevando al grupo, de manera pedagógica, a que sea cada vez más autosuficiente.

Esta autosuficiencia se tiene que dar en los dos niveles mencionados: en el nivel de lo explícito (planeación, organización, coordinación, comunicación, trabajo, etc.) y en el nivel de lo implícito (análisis a fondo de los contenidos latentes para superar de raíz los problemas y obstáculos que se les presenten).

Para que el coordinador pueda realizar su tarea, debe contar con marco teórico sobre lo grupal y sus procesos. Los Grupos Operativos de Pichon-Riviére constituyen una técnica de intervención para trabajar con grupos, pero sustentada en una teoría de lo grupal.

De manera coherente con sus orígenes teóricos psicoanalíticos, los Grupos Operativos tratan de hacer un psicoanálisis profundo de lo grupal; es decir, de

descubrir las estructuras internas de los grupos. Sin una visión de este tipo, el coordinador se podría engañar por los aspectos manifiestos y visibles del proceso, y no entender la realidad de fondo. Sus intervenciones, pues, se podrían enfocar únicamente a superar los problemas manifiestos, dejando los latentes sin resolver.

LAS PRINCIPALES APORTACIONES DE CADA TEORÍA

Desde mi punto de vista personal, ninguna de estas tres teorías es suficiente, por sí misma, para realizar un buen trabajo como coordinador de grupos de aprendizaje, por lo menos en la realidad educativa de México. Y sin embargo, cada una de ellas presenta aportaciones muy interesantes para el trabajo del coordinador.

Cada coordinador de grupos de aprendizaje podrá hacer una síntesis personal que le sirva para funcionar mejor como tal, y para ayudar a sus grupos a aprender más y mejor.

A continuación presento las aportaciones de cada una de estas tres teorías que, a través de mi experiencia, he encontrado como más valiosas, en función del trabajo del coordinador de grupos de aprendizaje.

2.6.1. Dinámica de Grupos

En cuanto a la Dinámica de Grupos, considero su principal aporte la gran cantidad de técnicas que se han desarrollado dentro de esta escuela, para intervenir en el proceso grupal.

Estas técnicas se convierten en herramientas que le pueden ayudar al coordinador a trabajar con el grupo para el logro de los objetivos de aprendizaje planteados.

Y digo “pueden”, porque las técnicas, en su calidad de herramientas, no funcionan de manera automática, sino que dependen por completo del uso que se les dé.

Pasa lo mismo que con un “maestro” carpintero: que puede tener en su taller una gran cantidad de herramientas, las más modernas y sofisticadas; pero si no sabe ni siquiera para qué sirve cada una, o si no las sabe utilizar adecuadamente, en lugar de ayudarle a construir muebles perfectos, le echarán a perder el material.

De la misma manera, un coordinador de grupos puede tener en su biblioteca muchos libros con técnicas de intervención grupal, pero no saber para qué sirven, o no saber utilizarlas correctamente. En lugar de ayudarle a él y al grupo a lograr los objetivos de aprendizaje, pueden convenirse en obstáculos para el proceso grupal.

Los autores que trabajan esta línea de la Dinámica de Grupos, han generado un gran número de técnicas para el trabajo grupal. Baste como ejemplo el libro de José Marins el cual contiene 325 técnicas de intervención.⁶

En cuanto al tipo de técnicas que se han desarrollado, podemos nombrar las siguientes: técnicas centradas en el grupo y sus procesos, técnicas centradas en la tarea, ejercicios estructurados, ejercicios de simulación, etcétera.

Todos estos tipos de técnicas se han enfocado a una gran diversidad de temas u objetivos, entre los que podemos enumerar los siguientes: técnicas de presentaciones, de comunicación, de integración, de organización, para el desarrollo de habilidades de liderazgo, para solución de conflictos, para adquisición de valores, para cambio de actitudes, etcétera.

La gama de técnicas creadas es enorme. Además, una vez conociendo el esquema bajo el cual funcionan, cada coordinador puede ir creando y construyendo sus propias técnicas de trabajo grupal.

2.6.2. Grupos Encuentro

En cuanto a la teoría de los Grupos de Encuentro de Carl Rogers, considero su principal aportación la filosofía humanística que maneja.

Esta filosofía se ve expresada en los siguientes principios:

- La convicción con de que cada persona y cada grupo tiene la capacidad para crecer y desarrollarse, así como para encontrar su propio camino.
- El conceptualismo de facilitador del proceso, y la función de creación del clima adecuado para que se ponga en práctica esa potencialidad del grupo y del individuo.
- El valor del respeto a la persona, al grupo y a su proceso tanto en lo que se refiere a la dirección como en lo que se refiere al ritmo del mismo.
- Las tres condiciones básicas para propiciar o facilitar el aprendizaje y el proceso grupal: comprensión empática, aceptación incondicional y coherencia del facilitador.

Esta filosofía humanista debe traducirse en una vivencia para el coordinador de grupos. No hasta con que uno la pueda “recitar” como para un examen, sino que debe convertirse en parte existencial de uno mismo.

El poder que tiene o puede tener un coordinador sobre el grupo con el que esta trabajando es enorme. Si no se utiliza adecuadamente este poder puede traducirse en manipulación.

⁶ José Marins. *Dinámicas, comunión y liberación*. Diocesana, Lima Perú, 1973.

El poder proviene, en primer lugar, de la posición de autoridad que tiene el coordinador ante el grupo. Además cuentan mucho los conocimientos que tenga el coordinador sobre los procesos psicológicos, tanto individuales como grupales, así como su experiencia en el manejo de grupos.

He conocido coordinadores que no resisten la tentación del poder, o que expresamente utilizan su posición y conocimientos para manipular a los grupos con los que trabajan. Cuando los integrantes de esos grupos salen del alcance de la influencia de ese coordinador, se dan cuenta de que fueron manipulados, y los invade un sentimiento de frustración, vergüenza y enojo.

La ética profesional adquiere una nueva dimensión bajo la óptica de a filosofía humanista de Carl Rogers. Con esta filosofía, la ética ya no es solamente una lista de prohibiciones, de cosas que no se deben hacer; sino que se convierte en una obligación de ayudar al crecimiento y desarrollo de las personas con las que uno está trabajando.

Considero que esta aportación de Carl Rogers debe ser asumida como una parte esencial en la formación de cualquier coordinador de grupos.

La búsqueda del desarrollo y crecimiento personal (humano, psicológico, físico, intelectual o emocional) debe convertirse en el criterio que oriente nuestras acciones como coordinadores.

2.6.3. Grupos Operativos

En cuanto a los Grupos Operativos, considero su principal aportación la teoría que han desarrollado acerca del ser y la esencia profunda de los grupos, así como sobre la naturaleza y orientación de los fenómenos grupales.

Los Grupos Operativos consisten tanto en una teoría como en una técnica de intervención con los grupos.

En cuanto teoría, el Grupo Operativo es ese conjunto de conocimientos, armónicamente entrelazados y coherentemente fundamentados, mediante los cuales se pretende explicar los fenómenos que se presentan en la vida de un grupo, analizando desde un enfoque operativo.

En cuanto técnica, el Grupo Operativo es la forma como se aplican los conocimientos generados por la teoría, para intervenir directamente en el trabajo con un grupo.

Sin embargo, a lo largo de mi experiencia como coordinador de grupos, he podido constatar que es muy difícil que se den simultáneamente todas las condiciones necesarias para poder trabajar en un grupo con la técnica operativa. Esto quiere decir que es muy difícil aplicar la técnica de los Grupos Operativos de una manera plena y ortodoxa en una situación de grupo escolarizado o institucionalizado.

Debido a lo anterior, no considero la técnica de los Grupos Operativos como uno de sus principales aportes. Pero no sucede lo mismo con a la teoría de los Grupos Operativos.

Con base en sus orígenes psicoanalíticos, la teoría de los Grupos Operativos analiza a los grupos como una realidad humana, y trata de explicarnos no a través de las manifestaciones externas y visibles de los mismos, sino a través del análisis de los aspectos ocultos o latentes de su vida interior. Es decir, hace un psicoanálisis de la realidad grupal.

Para hacer este análisis, los Grupos Operativos utilizan, ciertamente, algunos aportes de otras escuelas, en especial de la Escuela Dinamista y de la Gestalt. Por ejemplo: la teoría de la situación y del campo en el que se desarrolla cada conducta; las condiciones básicas de atracción y rechazo, que se traducen en los dos miedos básicos, que son el miedo a la pérdida y miedo al ataque; la definición misma de aprendizaje, como una modificación más o menos estable de las pautas de conducta, etcétera.

Sin embargo, la Teoría de los Grupos Operativos dio un paso más adelante o más en profundidad, para explicar la naturaleza de los grupos. Y así, desarrolló una teoría más completa que explica o da razón de la mayoría de los procesos que se dan en los grupos. Esta teoría es muy importante en sí misma, y constituye una de las herramientas más valiosas que puede tener el coordinador de grupos.

Algunos de los conceptos desarrollados en la Teoría de los Grupos Operativos son los siguientes:

- El concepto de Tarea, con sus dos vertientes básicas: la tarea explícita y la tarea implícita, también denominadas la tarea latente.
- Los momentos grupales en relación con la tarea: la pretarea, la tarea y el proyecto.
- Los momentos de desarrollo del grupo: de indiscriminación, de discriminación y de síntesis.
- Los conceptos de pertenencia, cooperación y pertinencia.
- La interpretación operativa como herramienta fundamental para llegar a lo latente, a través de lo manifiesto.
- Los conceptos de emergente grupal, de portavoz o depositario de la ansiedad del grupo, y el de “chivo emisario” de grupo.
- El concepto de Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO).
- Los conceptos de grupo interno o imaginario y el de fantasía grupal.
- Las conductas estereotipadas, las conductas defensivas y la resistencia al cambio, etcétera.

La Teoría de los Grupos Operativos es una herramienta que le permite al coordinador de grupos:

- En primer lugar, saber en qué cosas fijarse del proceso grupal.
- En segundo lugar, no dejar pasar de lado, sino detectar los principales fenómenos que se presenten o los grupos con los que trabaje.
- En tercer lugar, interpretar y entender eso que está sucediendo en los grupos, con el fin de establecer una estrategia para manejarlo adecuadamente.

Sin una teoría como la de los Grupos Operativos, puede darse el caso de que un coordinador funcione adecuadamente como tal, y cuando no sucedan “cosas raras o extraordinarias” en sus grupos: pero que cuando este tipo de cosas sucedan, no sepa qué hacer o cómo trabajarlas con sus grupos.

CONCLUSIÓN

Con el fin de compartir la manera (muy personal) como he integrado estas tres teorías en la práctica, puedo describir mi trabajo como coordinador de grupos de la siguiente manera:

1. Brota de una concepción de aprendizaje significativo basada tanto en Rogers (el aprendizaje que brota del interior de la persona, en respuesta a una necesidad sentida), como en los escritos de Pichon-Riviére y de Bleger (el aprendizaje que se traducen una modificación más o menos estable de las pautas de conducta del individuo, es decir, de los vínculos con base en los cuales estructura sus conductas).
2. Planeo organizo mi curso con base en la Dinámica de Grupos. Programo los contenidos, selecciono materiales, diseño actividades a través de las cuales se propicie el logro de los aprendizajes buscados, y diseño procedimientos para evaluar el logro de los aprendizajes. En una palabra, me siento responsable del proceso que logre desarrollar el grupo en busca de los aprendizajes.

Y sin embargo, asumo como un objetivo implícito de mi tarea ir logrando que el grupo se desarrolle y madure, de tal manera que en un momento dado pueda asumir las funciones que yo realizo de manera inicial como coordinador.

3. En este sentido, hago propio el principio de los Grupos Operativos, de que un grupo se considera realmente operativo cuando puede funcionar adecuadamente sin la intervención del coordinador. Esta actitud responde, también, a la filosofía humanista de Rogers, orientada a facilitar el crecimiento y desarrollo de las personas y los grupos.
4. Con base en la teoría de los Grupos Operativos, inicio todo curso con un encuadre el cual procuro construir las cuatro condiciones necesarias para el

aprendizaje significativo: motivación, comprensión, participación y aplicación.

Asimismo, durante el encuadre procuro aplicar las orientaciones de Rogers en cuanto a mostrar y demostrar las actitudes facilitadoras del desarrollo: comprensión empática, aceptación incondicional y coherencia personal.

Estas actitudes facilitadoras procuro tenerlas presentes a lo largo de todo el curso.

5. Con base en la teoría de los Grupos Operativos, a lo largo de todo el curso procuro mantener una distancia óptima en relación con el grupo, que me permita observar y detectar lo que esté sucediendo en el interior del mismo, así como elaborar interpretaciones acerca de los aspectos latentes de los procesos grupales. Esto me permite intervenir en el momento adecuado para orientar o reorientar el trabajo del grupo.

Con base en estas orientaciones hemos generado lo que ahora denominamos la Didáctica grupal.

Invito a los lectores a seguir estudiando diversas teorías sobre los grupos, y a elaborar una síntesis personal que les permita mejorar su práctica como coordinadores de grupos de aprendizaje.

BLOQUE II

Constitución de procesos de aprendizaje grupal y tipos de asesoría

ANTUNES, Celso (1975) “Reglas Esenciales para el Trabajo en Grupo”: en Técnicas Pedagógicas de la Dinámica de Grupo. Buenos Aires Kapelusz, 20-63.

2.2.1 Los procesos grupales, su iniciación, su desarrollo en procesos educativos.

Celso, Antunes (1975) “II Bcte. Reglas esenciales para el trabajo en grupo”; en Técnicas Pedagógicas de la Dinámica de Grupo. Argentina: Kapelusz; 20-63

II PARTE

Reglas esenciales para el trabajo en grupo

INTRODUCCIÓN: LOS PRIMEROS PASOS

Admitamos como hipótesis que un profesor no tenga experiencia en el campo de trabajo con grupos y cuyas clases siguen aún en el proceso fatigoso de la clase expositiva. Sigamos suponiendo que este mismo profesor trabaje en una escuela distante de los centros urbanos, que sus alumnos, ya sea física, material o intelectualmente, estén por debajo de la abstracción definida como “alumno medio”, hagamos la pregunta: ¿cómo debería el mismo iniciar sus trabajos usando la dinámica de grupo y métodos activos, a fin de motivar y desarrollar su clase?

Para ese colega que se inicia en la dinámica de grupo, juzgamos oportuno e indispensable sugerir cinco tópicos o cinco principios fundamentales para la ejecución de su tarea:

- 1) Formación de grupos;
- 2) estructuración grupal;
- 3) las funciones de los alumnos en los grupos de trabajo;
- 4) las fichas de investigación, y
- 5) la evaluación de los resultados.

Al analizar cada una de las etapas mencionadas procuremos sugerir medios compatibles con la gran variedad de patrones de nuestras escuelas pero, ni así, agotaremos el asunto, pues éste deberá completarse a partir de las experiencias del cuerpo docente local, con la gran ventaja de su realismo.

1. LA FORMACIÓN NATURAL Y ARTIFICIAL DE LOS GRUPOS

Existen procesos generalmente usados para la formación de los grupos: el grupo natural, el grupo artificial, el sistema de la rueda y la sociometría.

Corresponde al profesor la elección del proceso preferido. Es importante destacar que, sea cual fuere el proceso empleado, el alumno necesitará sentirse libre y gozar así del derecho de cambiar de grupo al final de cada período de evaluación (mensual o bimestral). La omisión del derecho del alumno de buscar un nuevo "equipo" puede, muchas veces, comprometer a toda la dinámica de grupo.

a) Formación natural de los grupos

Es un hecho plenamente conocido que no es la escuela y mucho menos el profesor, el que forma los grupos de alumnos. Los grupos ya existen, independientemente de la escuela. Partiendo de ese hecho indiscutible el profesor puede convocar a sus alumnos para formar grupos. Para ello establecerá el número mínimo y máximo de elementos que desee cada grupo, el plazo de una semana para presentar su constitución, y no intervendrá más en el proceso de elección. El patio de la escuela, el juego de fútbol, la broma risueña de cada día, serán los elementos formadores de los grupos.

Aunque raro, es posible que ocurran rechazos, es decir, alumnos que no son elegidos por ningún grupo. ¿Cómo proceder en este caso?

Es muy difícil dar una respuesta genérica, pero la técnica que ha dado excelentes resultados es la de no dejarse impresionar con el alumno rechazado. Decirle simplemente "No se preocupe, ya se dará una oportunidad en su caso". Y luego de decir eso ocuparse con los equipos formados como si nada hubiese ocurrido.

Al final de la clase, sin embargo, el proceso debe dirigirse a uno de los grupos y decir que lo hace para resolver un problema, aclarando entonces el caso del alumno que no fue aceptado y pidiendo al grupo que discretamente invite al colega en cuestión.

Ante un rechazo nunca debe insistir e ir inmediatamente a otro grupo. Y así prestigiando por la diferencia del profesor, raramente el nuevo grupo se niega a colaborar con el mismo.

Esa técnica se debe emplear, si es necesario, al principio del año lectivo cuando se comienza el trabajo en grupos. Si luego de algunos meses de trabajo surgiese un alumno no aceptado y que resiste a cualquier integración, nos parece que la solución ideal sería encaminarlo hacia el orientador (si lo hubiese) y si no se ajustase, mantenerlo solo como equipo. Deberá tener todas las responsabilidades

del trabajo de los grupos y todas las tareas, y así se respetará provisoriamente su aislamiento antisocial. Para los colegas que todavía no trabajan con grupos, es conveniente aclarar que casos como éste son rarísimos, especialmente en manos de un hábil profesor.

b) Formación artificial de los grupos a través de un estímulo

La formación de los grupos a través de un estímulo, es aplicable cuando se pretende su constitución inmediata.

¿Cuál debe ser el procedimiento del profesor para ese tipo de formación de los grupos?

Primeramente se debe establecer el número de integrantes que se desea en cada grupo (seis por ejemplo) y seguir preparando en casa tantas fichas como alumnos hubiere en la clase anotando, sin embargo, en cada conjunto de seis tarjetas, algo en común, por ejemplo:

- 1) Seis tarjetas con seis países sudamericanos. Una tarjeta con el nombre de Chile, otra con el nombre de Perú, Argentina, etc.
- 2) Seis tarjetas con países centroamericanos.

Y así sucesivamente, la última serie de tarjetas, podrá tener cuatro o cinco, para que coincida con el número de alumnos de la clase. Hecho esto, cada alumno sorteará para sí una tarjeta y cinco o diez minutos después, seis alumnos formarán el grupo América del Sur; seis, América Central; seis, el de Asia, y así tendremos seis grupos (o más) formados que, hasta el final de la clase o hasta la clase siguiente, podrán cambiar de elementos cuando exista acuerdo de los alumnos y de los equipos involucrados en el cambio.

Ese proceso, aún artificial al principio, podrá con el tiempo formar grupos homogéneos, una vez preservado el derecho de cambio al final de cada período de evaluación.

Considerando esas dos primeras técnicas de la formación de grupos, nos vemos precisados a concluir que, los cambios que los mismos sufren en el transcurso del año lectivo, los encaminan hacia entidades homogéneas, surgiendo después de algún tiempo, verdaderos equipos.

c) Formación de los grupos a través de la rueda

Intentamos recientemente con resultados bastante satisfactorios, la formación de los grupos por el sistema de la rueda. Disponiendo la numeración de los alumnos en una hoja de papel, los profesores escogerán, para el primer mes del año lectivo, grupos de los alumnos según el orden horizontal. Así, los grupos se constituirán por orden numérico: grupo "A", número de alumnos: 1, 2, 3, 4, 5, 6; "B", los alumnos 7, 8, 9, 10, 11 y 12 y así en adelante.

Para el segundo mes del año lectivo, elegiremos a los alumnos en orden vertical. El grupo "A" reunirá a los alumnos: 1, 7, 13, 19, 25 y 31; el grupo "B", a los alumnos 2, 8, 14, 20, 26, 32, etc.

En el tercero, estableceremos el orden diagonal de izquierda a derecha y en el mes siguiente la diagonal en sentido inverso.

Los alumnos no tendrán ninguna participación en la elección y trabajarán todos los meses con compañeros nuevos. En una clase de 36 alumnos, cada uno de los componentes, en cuatro meses, trabajó con 20 compañeros nuevos. Al final de cada mes deberá llenar una ficha como la que se indica en la figura 11, en la cual el alumno hará una evaluación social, de los compañeros de grupo, anotando: 1 para "malo", 2 para "regular" y 3 "para bueno".

Recogiendo las fichas todos los meses, y especialmente haciendo observaciones de la actuación de los alumnos en los diferentes grupos, usando esquemas como el de la figura 9, no será difícil, para los meses siguientes, la formación, por parte del profesor, de grupos integrados y homogéneos. Los alumnos conocerán mejor a sus compañeros y los grupos a partir del cuarto mes reunirán entidades más armónicas, siempre según el criterio del cuerpo docente.

d) Otros procedimientos para la formación de los grupos

Como la preocupación mayor de esta guía de trabajo es comentar experiencias realizadas en la dinámica de grupo por su autor, deberíamos finalizar con el tema para luego dedicarnos a la técnica de la sociometría.

Mientras, con colegas del magisterio, y también en una bibliografía especializada, hallamos algunas significativas experiencias en formación de grupos, con la participación directa del profesor. Los procesos más usados se refieren a tres criterios diferentes. Por no conocerlos a fondo, nos limitaremos sólo a mencionarlos. Y por la simple mención, podemos entrever la naturaleza del trabajo empleado. Los procedimientos son:

- 1) Según el nivel mental, estableciendo en ese caso una homogeneidad de grupos de acuerdo con el desarrollo intelectual.
- 2) Según las aptitudes, recursos bastante válidos, en determinados aspectos, para clases de arte.
- 3) Según los domicilios, cuando se pretenden reuniones fuera de la clase.

En nuestro caso particular, aun cuando esas reuniones sean solicitadas por los alumnos de los cursos diurnos, procuraremos desarrollarlas siempre dentro del mismo horario escolar, como veremos más adelante.

2. LA TÉCNICA DE LA SOCIOMETRÍA, EL TEST SOCIOMÉTRICO Y EL SOCIOGRAMA.

Cuando en una escuela se pretende una renovación de ámbito más amplio que el simple cambio metodológico, cuando por lo tanto, la renovación es propósito común de la dirección y del cuerpo docente, nos parece aconsejable el empleo de la sociometría como forma inicial de la relación entre el cuerpo docente y el alumnado.

Una verdadera Dinámica de Grupo no debería olvidar el estudio sociométrico, pues constituye éste un medio indispensable para evaluar la estructura social de cada grupo y situar, individualmente, a cada alumnos dentro de su ambiente psicológico. Además a través de la psicometría es posible identificar potencia de liderazgo y condiciones de integración contribuyendo de esta manera a mejorar las relaciones sociales de la clase y de los grupos, sirviendo de auxilio preventivo, para la solución de los problemas de disciplina de agresividad, evasión escolar y otros. Para estudiar mejor los resultados sociométricos es necesario representarlos de manera objetiva. La forma de representación de los hechos sociales, recibe el nombre sociograma.

a) *El test sociométrico y su presentación — Conceptos*

Helen H. Jennings, profunda conocedora de la sociometría a nivel educativo, la considera como “el estudio de los patrones de interrelaciones que se forman entre las personas y de los procesos de cotejo de esos patrones”.

A continuación, la educadora norteamericana aclara que: “tales patrones de interrelaciones nada tienen que ver con las relaciones sociales o convencionales, y sí con los componentes psicológicos de las relaciones interactivas.

b) *Cuidados anteriores a la aplicación de los tests.* La aplicación del test sociométrico la puede hacer el profesor en cualquier materia de su elección, pero preferentemente, deberá ser una tarea que desarrolle la dirección o la orientación educativa de la escuela. Si fuera posible la clase deberá estar preparada para recibir el test, siendo por lo tanto, de gran importancia, reuniones con grupos en particular o con la clase, de manera general. El alumno deberá quedarse absolutamente tranquilo sobre la responsabilidad de sus respuestas, y sentirse confiado y seguro sobre las consecuencias de la aplicación del test.

c) *La duración del test.* Los alumnos deberán acomodarse en asientos individuales tan aislados como fuere posible, usando lápiz y papel, podrán disponer de diez a treinta minutos para responder a las preguntas.

d) *Cómo preparar las preguntas.* Las preguntas del test sociométrico deberán presentar objetividad, pero ofrecer al alumno opciones para una escala de prioridad en sus preferencias. No nos parece necesario que el alumno anote la pregunta, siendo suficiente que llene la hoja con su nombre, número de lista, clase y luego numerar sus respuestas.

En nuestras clases hemos aplicado con buenos resultados las preguntas sugeridas por Danny José Alves en su excelente libro: "El test Sociométrico";
helas aquí:

Primera pregunta. ¿Cuáles de entre sus compañeros de clase preferiría que se sentasen cerca de usted en el salón?

Indique tantos o tan pocos como desee. Haga las indicaciones por orden de preferencia, comenzando por el que más le gustaría que se sentase cerca de usted. (Esperar que todos hayan respondido.)

Segunda pregunta. ¿Cuáles de entre sus compañeros de clase, son los que menos le gustaría que se sentaran cerca de usted en el salón? Indique tantos o tan pocos como desee. Haga las indicaciones por orden de preferencia, comenzando por el que menos le gustaría que se sentara cerca de usted. (Esperar que todos hayan respondido.)

Tercera pregunta. ¿Quiénes de sus compañeros cree que les gustaría sentarse cerca de usted en la clase? Anote bien, no importa que trate de adivinar quiénes son a los que más les gustaría sentarse cerca de usted. Indique tantos o tan pocos como desee. Comience por el que usted cree que le gustaría más. Trate de evitar respuestas "no sé", "algunos", "todos", etc., porque son imprecisas e inútiles. Si considera que a ninguno le gustaría sentarse cerca de usted coloque: "ninguno".

Esta pregunta puede parecer difícil para algunos. Pero insisto en que no se puede acertar sobre quiénes serían los gustosos de sentarse cerca de usted. Solamente intente adivinar. (Esperar que todos respondan.)

Cuarta pregunta. ¿Quiénes de entre sus compañeros de clase cree que menos les gustaría sentarse cerca de usted? (repetir las mismas recomendaciones y explicaciones dadas con respecto a la tercera pregunta.)

El test se podrá presentar en una hoja mimeografiada, con líneas en blanco para las respuestas después de cada una de las preguntas.

e) *La tabulación de los resultados.* Luego de recoger todas las hojas es necesario efectuar el registro de las respuestas en una tabla de *matriz sociométrica* (figura 1), en la cual el nombre de los alumnos se repite en forma vertical y horizontal. En la vertical están inscriptos los alumnos que eligen y en el horizontal, los que fueron elegidos.

ALUMNOS ELEGIDOS	1. Ana Cristina	2. Ana María	3. Angélica	4. Aparecida	5. Arlete	6. Celia	7. Celina	8. Clementina	9. Clíce	10. Climeria	11. Dora	12. Doris	13. Edna	14. Elizabeth M.	15. Elizabeth S.R.	16. Geralda	17. Heloisa	18. Isabel	19. Ivone	20. Laura K.	21. Laura R.	22. Leila	23. Licia	24. Lucía	25. Luciana	26. Ludmicia
1. Ana Cristina	-	1	3	2																						
2. Ana María	3	-	2			1																				
3. Angélica		2	-			1				3																
4. Aparecida	1			-						3			2													
5. Arlete			3		-	1	2																			
6. Celia			2			-						1			3											
7. Celina		2	4				-				3															
8. Clementina					1		-	2						3												
9. Clíce					2			1	-					3												
10. Climeria	1			2						-			3													
11. Dora		1				2					-			3		D										
12. Doris	2					1				3		-			E											
13. Edna	1			3						2			-		S											
14. Elizabeth M.					2			3	1					-	I											
15. Elizabeth S. R.						1					3	2			-	S										
16. Geralda											D	E	S	I	S	T	E	N	T	E						
17. Heloisa	3					1										E	-									
18. Isabel																N	-	2		1					3	
19. Ivone																T	1	-	2							3
20. Laura K.																E				-		2		3	1	
21. Laura R.																		2	1		-				3	
22. Leila																				3		-	1	2		
23. Licia																				2		1	-	3		
24. Lucía																		1		2						3
25. Luciana																		1	2		3					-
26. Ludmicia																				1		2	3			
1ª. ELECCIÓN	3	2	1	-	1	2	4	1	1	-	-	1	-	-	-		-	3	1	1	1	1	1	1	-	-
2ª. ELECCIÓN	1	2	2	2	-	-	1	1	1	1		1	1					1	2	2	1	1	2	1	-	-
3ª. ELECCIÓN	2		2	1	-	-		1	1	1	3		1	3	1						1	1	2	3	2	3
TOTAL DE ELECCIONES	6	4	6	3	3	2	5	3	3	2	3	2	2	3	2		0	4	3	4	3	4	6	3	2	2

Fig. 1

En el cuadro en el cual se cruzan el nombre del elector y del elegido se anotan los números de orden en la preferencia de la elección; 1 para el alumno elegido en primer lugar, 2 para el alumno del segundo lugar y así sucesivamente. Se acostumbra hacer un círculo en torno al número de preferencia cuando la elección fue mutua. Al final de cada columna se totalizan los votos, identificándose así los nombres más votados, o menos votados y los omitidos.

Preparada la matriz de aceptación afectiva (respuesta a la primera de las preguntas del test) se deberán organizar algunas más, para otras cuestiones del test, aun antes del montaje del sociograma.

f) *Primera lectura de la matriz sociométrica.* La simple observación de algunas matrices debidamente llenadas permite constatar algunas estructuras sociométricas, como así también algunos grupos definidos. Pero el análisis final de

las matrices sociométricas de las diferentes escuelas solamente se conseguirá con la transformación gráfica de las relaciones, es decir, del sociograma.

g) *El sociograma y su construcción.* Si bien el sociograma revela la estructura interna del grupo, así como los polos de atracciones y rechazos, hay que destacar su relativa validez, porque entre adolescentes y especialmente entre los niños son muy comunes los cambios a veces de afición y relación. Para la uniformidad del análisis del sociograma, se convino establecer las siguientes señales (figura 2) para su identificación.

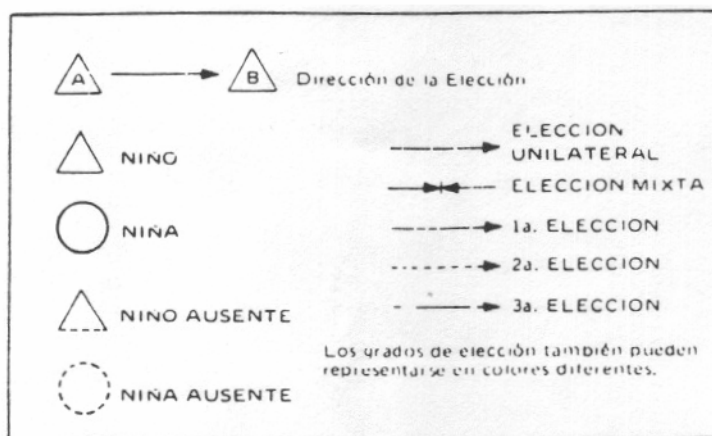


Fig. 2

Además de los símbolos convencionales caracterizados son muy comunes en el montaje del sociograma formas más concretas de representación de los grados de elección. En la figura 3, por ejemplo, Carlos eligió a Marcos en primer lugar y Marcos eligió a Edneia en segundo lugar.

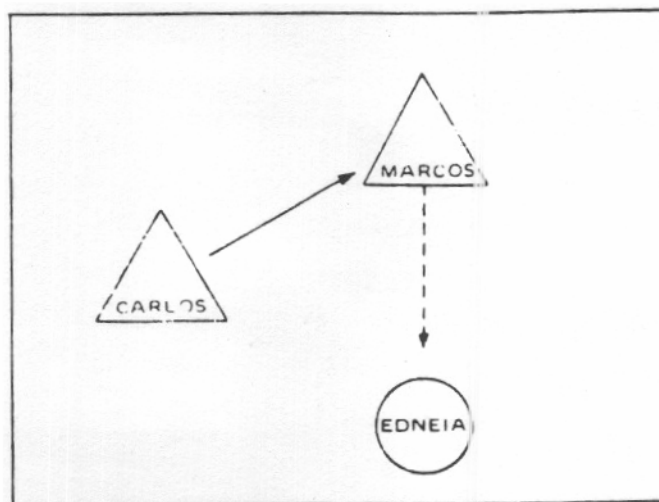


Fig. 3

En la figura 4 comprobamos la elección mutua entre Meires y Nice.

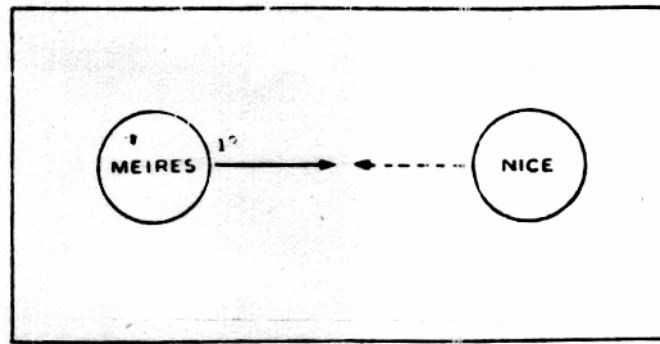


Fig. 4

Meires eligió en primer lugar y fue elegido por ésta en segundo.

*La construcción del Sociograma
se puede efectuar de la siguiente manera:*

El alumno más votado se representa por el triángulo con su número de lista en el interior y se diseña en una hoja de papel, próximo al centro de ésta. A continuación otro alumno, también bastante votado e inscripto en uno de los lados de la hoja.

Hecho esto, buscamos por medio de líneas rectas unirlos a sus electores, acentuando según la diferencia de las líneas el grado de intensidad de la elección. Cuando se agotasen las interrelaciones entre los alumnos más votados, sus elegidos y sus electores podremos elegir otros con índices de votación menores, siempre que éstos no estén incluidos en la relación con los más votados.

Una vez montado el Sociograma, se pueden identificar algunas estructuras grupales que nos permitirán establecer y dividir la clase en grupos. Nos parece muy conveniente también otra forma de representación gráfica del Sociograma, que es la siguiente: comenzaremos dibujando en una hoja de papel en blanco una serie de círculos concéntricos (figura 5), tantos como los votos máximos obtenidos por los alumnos.

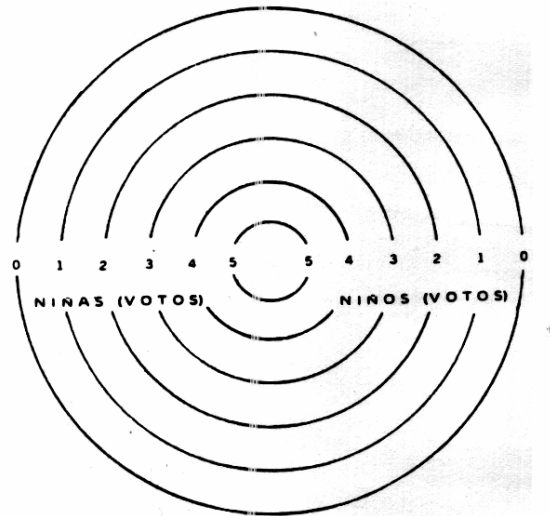


Fig. 5

A continuación, se inscribe cada alumno sobre la circunferencia de acuerdo con el número total de votos que recibió, prefiriendo algunos autores separar, en el círculo, los niños de las niñas (figura 5). Hecho esto, las líneas rectas se encargarán indicar la dirección, así como el grado de intensidad de las elecciones (figura 6). En la periferia del círculo se sitúan en ese caso los alumnos menos votados u olvidados y la proximidad del centro de la circunferencia indica la gran intensidad de la elección.

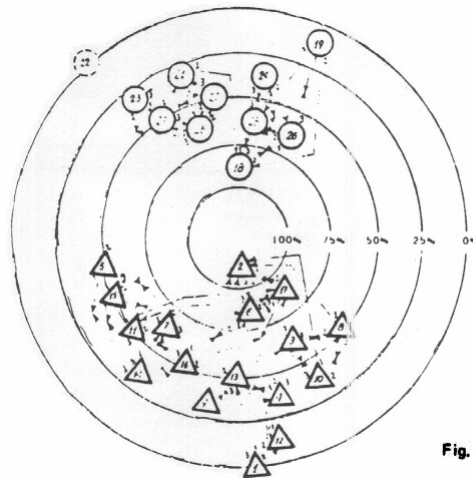


Fig. 6

3. EL SOCIOGRAMA. SU ANÁLISIS Y SU INTERPRETACIÓN

En casi todos los Sociogramas se pueden identificar determinadas estructuras definidas. Como la Sociometría se desarrolló después de intensos estudios e investigaciones del psiquiatra y sociólogo Jacob L. Moreno, las expresiones

utilizadas por ese autor se consagraron, defendiendo los términos de las estructuras analizadas a continuación.

Estrellas. Son los alumnos con un amplio círculo de relación y centro constante de atracción entre sus compañeros.

Aislados. Son los alumnos que no reciben elección y cuya presencia en el salón de clase es solo física, debido a su incomunicación con el resto de la clase.

Olvidados. Son los alumnos que reciben poquísimos votos, constituyen generalmente focos de interés sólo en función de una u otra particularidad.

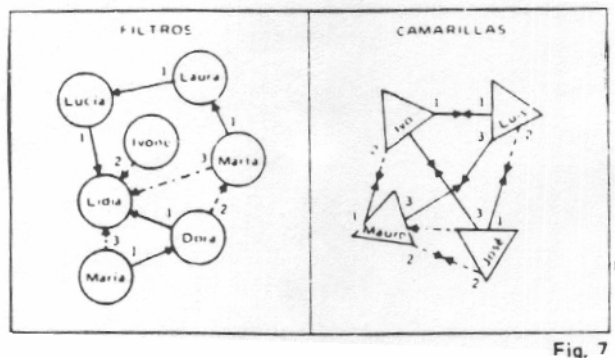
Rechazados. Son los alumnos inscriptos en forma negativa. Personas que por uno u otro aspecto negativo son rechazados en todos los grupos. Muchos profesores prefieren no incluir en el test sociométrico elecciones negativas, precisamente para no acentuar la percepción de la clase sobre estos alumnos.

Pares. Son los elementos que se eligen mutuamente. Cuando están unidos por una primera elección de otro compañero que aceptan en sus relaciones menos intensas, esos pares constituyen núcleos de formación de grupos, garantizando muchas veces hasta su supervivencia.

Pandillas. El término busca designar subgrupos de la clase, cuyos elementos elegidos mutuamente, prácticamente se aíslan de otros subgrupos. (fig. 7)

Constituyen estructuras muy comunes, como pequeñas islas sociales unidas por ciertos hilos sociales o económicos. En las cuartas o quintas series de enseñanza de primer grado son frecuentes los “claques” de las muchachas que se aíslan de las niñas o viceversa. En ciertos casos, cuando tienden a una no integración es conveniente que el profesor con habilidad trate de disolverlos.

Cadenas. Son elecciones que se extienden muchas veces, sin reciprocidad de los alumnos. Por ejemplo: A elige B que elige a C y éste a su vez elige a D. Aun cuando esas cadenas formen grupos que al principio no engranan, tienden generalmente, hacia una mejoría en el tratamiento una vez que las vías de contacto y apertura se hacen mayores.



Filtros. Es muy común en nuestras escuelas de primero o segundo grado, el clivaje. El cual se caracteriza por la formación de subgrupos que prácticamente se cierran con relación a otros grupos de niños o niñas, de alumnos adelantados o de alumnos atrasados.

Aun cuando estén en el mismo salón de clase, una verdadera muralla social los separa de los demás a quienes rechazan y por lo que a su vez son rechazados.

Una vez observadas las principales estructuras grupales, corresponde al profesor interpretarlas y orientarlas positivamente. En muchos casos debe ser propuesta la técnica de la rueda, correspondiendo al profesor la formación de los grupos, deshaciendo los clivajes o los “camarillas”. La presencia de estrellas en un grupo o en una clase, como expresión de alumnos que centralizan las simpatías de los compañeros, es bastante útil al profesor, pues conocerlas significa conocer las características que más admiran los alumnos de la clase.

Existen profesores que permiten la formación de grupos naturales y determinan que cada estrella seleccione a los integrantes de “su grupo” impidiendo, sin embargo, elecciones recíprocas (es decir, la estrella puede elegir a quien quiera, siempre que no elija a otra estrella). La práctica mencionada precedentemente permite, muchas veces, uniformar el grado de intelectualidad de cada grupo, extendiendo a todos los alumnos el contacto con aquellos a quienes admiran.

Es evidente, sin embargo, que no siempre esas estrellas se destacan en función de sus cualidades positivas y, contrariamente a las primeras, siempre preciosas al profesor para la integración de los alumnos aislados están las estrellas negativas que necesitan de un lento trabajo de recuperación.

La tarea de recuperación de esos elementos para la escuela es un desafío de su capacidad como autentico centro de formación. Más adelante presentaremos algunas sugerencias sobre la actuación del profesor en estos casos, aun cuando conozcamos la impracticabilidad de la generalización de algunos éxitos obtenidos.

Alumnos aislados y rechazados. Los que no tienen ningún voto, los ignorados por los compañeros son de importancia tan esencial para el empleo de las técnicas de trabajo en grupos, como los alumnos estrella. La conversación informal del profesor con un alumno estrella, o con un grupo bien constituido, como vimos

anteriormente, entreabre perspectivas amplias en la integración de algunos alumnos. Pero no siempre la práctica sugerida ofrece buenos resultados dado, que en ciertos casos, los motivos de aislamiento están unidos a causas que trascienden el ámbito escolar.

Adolescentes excesivamente retraídos o muy agresivos, portadores muchas veces de defectos físicos repugnantes, o también procedentes de clases sociales muy humildes con relación a los compañeros, provocan casi siempre serios problemas de restricciones que generan, no raras veces, un sentimiento de defensa por el cual pasan a agredir y a rechazar a todos y al trabajo en grupo. En nuestras experiencias pedagógicas hemos enfrentado casos de rechazo que resistieron a todas las tentativas de aproximación. Llegamos con carácter excepcional a permitir que ese tipo de alumno formara “un grupo” en el cual él era el único integrante. Le explicamos bien que no era un alumno sin grupo de clase, sino un grupo constituido por un solo alumno.

Este “grupo yo” no está eximido de las exigencias comunes a los otros grupos, tiene su nombre y su lema, participa en todas las técnicas y de esa manera buscamos despertar, en ese alumno, las aptitudes sociales que sabemos son apreciadas por todos los compañeros. Por otra parte, esta situación nos permite “dar tiempo al tiempo”, para que al conocer mejor a la clase y al alumno descubramos, como lo veremos más adelante, las oportunidades sociales para su encaje. Felizmente nunca encontramos o supimos de casos que, tratados de esa manera, permaneciesen sin resultados apreciables por más de un semestre.

a) *Algunas sugerencias para la integración de los alumnos desajustados.* Cuando el desajuste social parece ser más resistente que los medios usados por el profesor en su relación habitual con el alumnado, es necesario siempre que fuere posible, emplear algunas medidas extraordinarias, tales como las de los ítems que siguen:

1) *Sobrevalorización de aptitudes especiales.* Es muy común encontrar algunos alumnos aislados con aptitudes no frecuentes entre sus compañeros. Entonces debemos exaltarlas, si bien de una manera discreta. En las técnicas de trabajos grupales, que analizaremos a continuación, vamos a comprobar que algunas requieren diferentes aptitudes especiales. Nada mejor que el uso de esas técnicas para promover al alumno rechazado o aislado.

2) *Terapia de posición.* Cuando el alumno rebelde o indisciplinado acepta la perspectiva de unirse a un grupo más tranquilo y acomodado, es común observar una mejoría en ese alumno, que pasa a adoptar formas de actuación más compatibles con el promedio de las actuaciones del grupo.

El correcto uso del sociograma puede llevar al profesor a descubrir en las elecciones de esos individuos, una u otra elección dirigida a los compañeros del grupo ya acomodado. Ese recurso es conocido en psicología como terapia de posición.

3) *Iniciación progresiva*. Con paciencia el profesor puede llevar al alumno aislado, a integrarse paulatinamente en un grupo. Algunas veces hemos admitido, como ya vimos, que los alumnos constituyesen un “grupo” aislado. Pues bien, no es raro que invitemos a ese alumno, a “ayudar” momentáneamente a otro cualquiera en determinada técnica. Finalizando en el empleo de la misma, el alumno vuelve a su aislamiento, pero casi siempre dejando “raíces” en el grupo en el cual momentáneamente fue incorporado.

El “Panel integrado” o el “Juego de palabras”, y especialmente, el de la “Copa” son excelentes técnicas pedagógicas que pueden servir como motivo para ese llamado a la integración.

4) *Orientación y consejo*. Es sorprendente el rol que desempeña el profesor, director u orientador en sus conversaciones y sugerencias con los alumnos aislados. Después de un consejo o de un análisis del caso común, se entreabren nuevos caminos de relación. Es evidente que, medidas como éstas, deben estar precedidas de un conocimiento del profesor sobre el alumno y los motivos de su rechazo o aislamiento. Encontramos casos de alumnos, con un alto potencial de sociabilidad, que aislaron a propósito, porque sabían que tal actitud era una excelente oportunidad para destacarse como blancos de la atención del profesor. Sus pretendidos problemas eran sus principales vehículos de autopromoción. Cuando fingimos ignorar sus actitudes y su “aislamiento”, un tanto desorientados esos alumnos se unieron fácilmente a cualquier grupo, buscando otra forma de promoción o autopromoción.

Pero no es posible trabajar por la integración del alumno aislado sin identificarlo. Proponemos a continuación, una serie de principios que deben ser aplicados como tests a toda la clase, para situar mejor los motivos de aislamiento, ya que el sociograma solamente nos permite identificarlo.

GIMNASIO:.....	10) Evita a los compañeros	9) Los compañeros lo evitan	8) Parece infeliz	7) Se mofa de los compañeros	6) Se considera superior	5) Trata de atraer la atención	4) Es rudo y grosero	3) Actitudes irregulares	2) Pertenecer a otra clase	1) Es mañoso y “florón”
TURNO.....										
TURNO.....										
CURSO.....										
.....										

Fig. 8

b) *Ejemplos de cuestionarios para la identificación de los alumnos aislados o rechazados.* Observando al alumno en clase y conversando con todo el cuerpo docente, en una reunión pedagógica, el profesor podría llegar a completar un cuestionario como el que se indica en la figura 8. Las palabras “no” y “si” en minúsculas identifican una pequeña intensidad del contenido observado.

Si se pretende un dato más completo se puede evaluar el grado de negatividad del porcentaje.

La ficha sugerida en la figura 8, consta de 10 ítems, por lo tanto Aldo M. R. posee el 50 por ciento de negatividad (cinco ítems); Alfredo C. P. el 60 por ciento; Antonio Carlos C., el 100 por ciento, y así sucesivamente.

En determinadas circunstancias se puede usar un cuestionario diferente del primero, que puede ser preparado por los profesores, solamente para los alumnos que en el cuadro anterior presenten más del 40 por ciento de negatividad.

Sugerimos la ficha que vemos a continuación (figura 9) de aplicación únicamente individual.

ALUMNO: <u>Clovis Ecurl</u> SERIE: <u>3°</u> TURNO: <u>N</u> CLASE: <u>2 F</u>	ORDEN DE FRECUENCIA				
	1°	2°	3°	4°	5°
1.- Aldo M. R.					
2.- Alfredo C. P.					
3.- Antonio Carlos C.					
4.- Antonio Thomas					
5.- Antonio Z.					
6.- -----					
7.- -----					

Fig. 9

Las “camarilla” y los “filtros” aparentemente saltan a la vista como soluciones notables para los trabajadores docentes. Son grupos prácticamente listos para iniciar el montaje de un sociograma. Sin embargo, es necesario tener mucho cuidado para que el profesor pueda “abrir” de una vez por todas esos núcleos.

Como corresponde al profesor comunicar a la clase los resultados de la sociometría, es posible impedir la rigurosa cristalización de las 2camarillas”, desligando uno u otro elemento, cuando éste puede unirse a otras elecciones. Por otro lado el empleo del “Panel integrado”, de “Simposios” u otras técnicas integradoras, tienden a disminuir el efecto de los “panelitos”, de las “camarillas” y de los “filtros”, dando a la clase una uniformidad como grupo social único e integrado.

4. OTRAS TÉCNICAS PARA EL MEJOR CONOCIMIENTO DEL ALUMNO Y DE SU INTEGRACIÓN

Así como el test sociométrico, existen otras formas complementarias para acentuar el grado de conocimiento del alumno por parte del docente y la consecuente formación de grupos.

Entre estas técnicas sugerimos:

a) *Test ofrecido a los alumnos para clasificar a sus compañeros según el orden de preferencia.* De la misma manera que en los tests sociométricos, el alumno debe estar no solamente motivado, sino tranquilo con respecto a la reserva de sus elecciones, (figura 10)

Pregunta: ¿A quién elegiría usted para estudiar?

El mismo test puede simplificarse con el simple relato nominal de las preferencias.

	SI	SI	NO	NO
1) El alumno demuestra no poseer opinión propia?				
2) Es tranquilo, apático o indiferente?				
3) Conversa con los compañeros durante la clase?				
4) Hace preguntas al profesores?				
5) Le gusta trabajar solo?				
6) Se avergüenza cuando se lo invita a hablar?				
7) Llega solo a la escuela?				
8) Evita participar en bromas y juegos?				

Fig. 10

b) *Fichas para grupos ya formados.* En determinados casos, cuando el grupo ya está formado, se puede solicitar el llenado de la siguiente ficha (figura 11), llenado que deberá hacerse individualmente, para simplificar la tabulación. El alumno puede atribuir conceptos: 1(*malo*), 2(*regular*), 3(*bueno*) y 4(*excelente*), respondiendo a una pregunta específica, por ejemplo, “¿Cómo juzga la actuación de su colega en beneficio de su grupo?”.

EQUIPO: _____ SERIE: _____	Paulo	Mónica	Lucía	Carlos	Rómulo	Cleide	Promedio de las notas atribuidas
Paulo							
Mónica							
Lucía							
Carlos							
Rómulo							
Cleide							
Promedio de las notas recibidas							

Fig. 11

El promedio de los conceptos recibidos por el alumno indica su *integración grupal*, el promedio de las notas atribuidas por los alumnos indica su grado de empatía y el promedio general de todo el grupo simboliza la intensidad del *sentimiento colectivo*.

c) *Otros modelos de tests sociométricos.* Por razones especiales el cuerpo docente puede preferir el empleo de un test sociométrico modificado. En este caso a través del total de simpatías o antipatías obtenido se puede establecer, por medio del porcentaje, los cocientes de simpatía, antipatía o rechazo. Posteriormente se puede calcular el grado de expansividad afectiva de toda la clase (figura 12).

ALUMNO:_____ SERIE:_____ TURNO:_____ CURSO:_____			
Ud. encontrará abajo el nombre de todos sus compañeros. Anote en la Columna correspondiente el sentimiento que el colega le inspira. Deje su nombre en blanco y el de los compañeros respecto de los cuales Ud. No tenga una opinión formada.			
	SIMPATÍA	INDIFERENCIA	ANTIPATÍA
1. Aldo M.R.			
2. Alfredo C.P.			
3. Antonio Carlos C.			
4. Antonio Thomas A.			
5. Antonio Z.			
6. -----			
7. -----			
8. -----			
9. -----			
10. -----			
11. -----			
TOTAL			

Fig. 12

d) *La técnica de las redacciones.* Otra técnica muy expresiva se puede aplicar con la ayuda de los profesores del área de Expresión y Comunicación, solicitando redacciones a los alumnos, a través de las cuales sea posible identificar el potencial dinámico de efectividad y expansividad de cada uno. Son muy útiles las redacciones que llevan por título los temas que se expresan a continuación.

- ¿Qué cosa me gusta de mis compañeros?
- ¿Qué cosas me gustan en mi escuela?
- Mi mejor Amigo.
- El lado bueno de mi grupo de trabajo.
- Un tipo inolvidable.
- La persona que más admiro en la escuela.
- Cómo sería una escuela-modelo en mi opinión.

El uso de la técnica de redacciones solamente se considerará útil cuando el profesor pueda establecer un *diagrama de tabulación* de los resultados presentados.

e) *El test del llenado*. Es tan rico como el de las redacciones, pero lo puede aplicar cualquier profesor; se emplean frases para completar de acuerdo con el modelo de la figura 13.

ALUMNO: _____	TURNO: _____
SERIE: _____	CURSO: _____
1) Quedo contento y feliz cuando _____	
2) Me odio mucho _____	
3) Si no fuese yo mismo me gustaría ser _____	
4) Lo que más me gusta en esta escuela _____	
5) Lo que no más me gusta en esta escuela _____	
6) Me enorgullezco al _____	
7) Me da mucha pena _____	
8) Siento vergüenza _____	
9) Recelo que _____	
10) Creo _____	

Fig. 13

f) *Ficha de evaluación individual*. En algunos cursos notamos que los profesores habían demostrado preferencia por las fichas de evaluación individual, aún cuando reconocían el enorme empleo de tiempo que significa su llenado, y también la precariedad de los recursos de que disponen para ejecutarlas. A continuación presentamos un modelo, considerando su utilidad como medio de tabulación de las frases a completar o también de las redacciones (figura 14).

(DATOS REFERENTES AL ALUMNO)	SI	SI	NO	NO
1) Autodisciplina y control				
2) Atención y esfuerzo concentrado				
3) Capacidad de asociación y asimilación				
4) Capacidad de comprensión de lo esencial en un problema				
5) Capacidad de planeación				
6) Capacidad de organización				
7) Capacidad de investigación y búsqueda				
8) Capacidad de síntesis				
9) Cultura extraescolar				
10) Expresión oral y gráfica				
11) Imaginación y originalidad				
12) Capacidad de automotivación				

Fig. 14

g) *La técnica del auto-juicio de Helen Antipoff.* En Algunos puntos es semejante a la ficha anterior, el test del auto-juicio consiste en la presentación de una lista de atributos, aptitudes y características personales, a los cuales el alumnos deberá otorgar una nota progresiva de 0 a 4. Además, la autora admite que el mismo test puede servir para un *etéreo-juicio*, en el cual el alumno se atribuirá las notas a sí mismo y a sus compañeros.

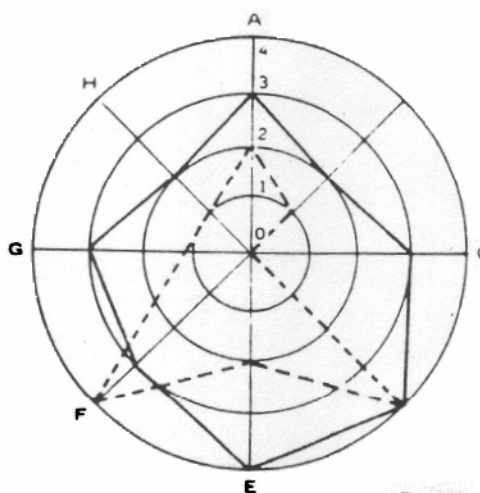


Fig. 15

Luego de haber aplicado el test es simple llegar a la evaluación y montaje de un gráfico, en el cual las *líneas llenas* representan el *auto-juicio* y las *punteadas* el *hetero-juicio* recibido (Figs. 15 y 16).

Nombre: Antonio Thomas A. Serie: 3° A Curso: Gimnasia Turno: Nocturno	8) Capacidad intelectual	7) Espíritu de iniciativa	6) Confianza en sí mismo	5) Organización	4) Puntualidad	3) Espíritu de cooperación	2) Autocontrol	1) Lealtad
1. Aldo M.R.	1	4	3	2	1	2	3	1
2. Alfredo C.P.	4	3	2	2	2	1	1	3
3. Antonio Carlos C.	2	4	4	2	4	4	4	4
4. Antonio Thomas A.	3	2	3	4	4	3	3	2
5. Antonio Z.								
6. -----								

Fig. 16

En el caso del alumno Antonio Thomas, que en el modelo representado se juzgó a sí mismo y a sus compañeros, podemos evaluar su autojuicio y el juicio que sus compañeros (en sus respectivos tests) le atribuyeron.

Se suman todas las notas recibidas por Antonio Thomas en cada uno de los ocho atributos del test, y se divide el total por el número de compañeros.

La aplicación de este test, un tanto trabajoso, solamente es posible luego de un buen grado de conocimientos entre los integrantes de la clase y se tiene un valioso material de estudio y trabajo de los grupos, así como recursos para identificar las cualidades psíquicas, sociales e intelectuales entre los componentes de los grupos de trabajo.

En la figura 17 mostramos, como ejemplo, al alumno Antonio Thomas y los conceptos hipotéticamente recibidos.

	Heterojuicio	Autojuicio
A Capacidad intelectual	2	3
B Espíritu de iniciativa	1	2
C Confianza en sí mismo	0	3
D Poder de organización	4	4
E Puntualidad	2	4
F Cooperación	4	3
G Autocontrol	1	1
H Lealtad	1	1

Fig. 17

h) *Fichas informativas.* Debido a las condiciones de trabajo, muchas veces se le hace imposible al profesor la elaboración y aplicación de los procesos mencionados. Cuando eso ocurre, nunca dejamos de intentar, por lo menos la Sociometría, la que procuramos completar pidiendo a los alumnos, junto con una fotografía, el llenado del cuestionario de la figura 18. Cuando se imprimen es conveniente que la impresión se haga en tarjetas de colores diferentes, para facilitar así la identificación de los períodos, cursos y también series. Por ejemplo: fichas informativas *amarillas* para las primeras series, *azules* para las segundas y *rosas* para las terceras, y así sucesivamente, inclusive para el alumno.

5. LA ESTRUCTURACIÓN GRUPAL

No creemos que sea muy fácil convencer a determinados profesores sobre la importancia de la estructuración de los grupos, para su funcionamiento dinámico. Mientras tanto es válida tanto la formación como la estructura que un grupo de alumnos otorga a su equipo. Además de ofrecer excelente oportunidad de creatividad, en las definiciones de sus funciones, los alumnos estarán actuando democráticamente, estableciendo un poder que ha emanado de ellos mismos.

Nombre	Serie.....	Curso
Sexo	Edad	Nacionalidad
Domicilio		Teléfono
Profesión deseada		
Con quién vive		Número de hermanos
Hermanas		
Cursos seguidos por los hermanos		
Nombre del padre.....		Profesión
Empresa y dirección profesional		
Nombre de la madre		Profesión
Empresa y dirección profesional		
Otras personas que viven en la casa		
¿Frecuenta algún club?		
¿Cuál?		
¿De cuántas horas dispone por día para estudiar?		
¿Estudia solo (a)?		
¿Con quién?		
¿En qué lugar de su casa estudia?		
¿Además de éste frecuenta otro curso? ...		
¿Cuál?		
¿En qué horario?		
¿Cuáles son sus materias preferidas?		
¿Con qué tipo de lectura llena sus horas libres?		
¿Cuáles son sus autores predilectos?		
¿Qué tipo de películas prefiere?		
¿Cuántas veces por mes va al cine?		
¿Qué tipo de teatro prefiere?		
¿Cuántas veces por mes va al teatro?		
¿Qué programas prefiere en TV?		
¿Qué piensa de Ud. mismo?		
¿Qué piensa de su casa?		
¿Sus mejores amigos están en la escuela?		
¿Cuáles son?		
¿Qué admira más en un ser humano?		
¿Qué aprecia menos?		
¿Qué admira más en Ud.?		
¿Qué aprecia menos?		
¿Qué admira más en su padre?		
¿Qué aprecia menos?		
¿Qué admira más en su madre?		
¿Qué aprecia menos?		
¿Qué admira más en un profesor (a)?		
¿Qué es lo que más le desagrada?		
¿Qué opina del mundo en que vivimos?		
¿Qué desearía más en la vida?		
OBSERVACIONES.....		

Fig. 18

Como recibieron de la sociedad y de los padres los deberes ya formulados, muy raramente tienen la oportunidad de crear personalmente algo para ellos. Su nombre de bautismo, el barrio en que viven, la escuela en la cual estudian, nada de eso ha sido opción de ellos; pero el grupo que forman, el nombre que eligieron, constituyen su primera acción del hombre frente a la vida.

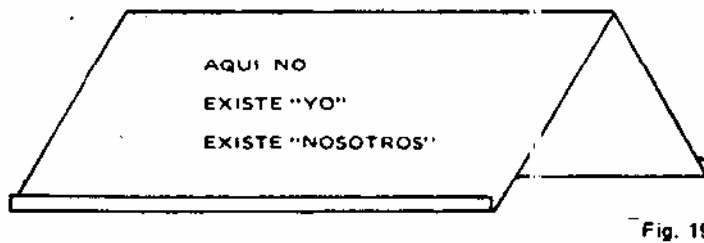
Quitamos los símbolos, los colores, y las tradiciones de nuestros clubes de fútbol y habremos vaciado los estadios, aún cuando el espectáculo continúe.

Permitir en la escuela los equipos de números como 1, 2, 3, etc. Es quitar al alumno el sabor de la creatividad y no considerar la primera comunidad de su vida por él efectivamente creada.

Pasemos a la parte objetiva de la estructuración de los grupos.

Tenemos a nuestro frente los grupos de alumnos esperando las instrucciones para su trabajo. ¿Cuáles serán éstas?

1) Se invitará a los grupos a elegir democráticamente su nombre o lema. Estos deberán inscribirse en una tarjeta doblada, que quedará sobre la mesa de uno de los componentes. Es contraproducente sugerir nombres a los grupos.



La elección será de responsabilidad de los componentes, sin votación a través de la libre resolución del grupo. Probablemente algunos usarán la libertad de elección que otorga el profesor, sugiriendo nombres no convencionales o no muy adecuados, pero el profesor deberá pasar la prueba aceptando todos los nombres, aún comprendiendo que algunos provocarán hilaridad en el grupo, y que el profesor no podrá impedir, ya que no sugirió el nombre elegido. Después de la elección del nombre el grupo elegirá el lema, que figurará al frente de todas las manifestaciones o trabajos del grupo. Luego de la elección del lema, siempre presente, donde quiera que está el grupo (figura 19), el profesor sugerirá la elección de un símbolo, que al igual que el lema identificará al grupo.

2) Una vez elegido el nombre, el lema y eventualmente un símbolo, el grupo deberá disponer de un plazo mayor (una semana) para elaborar sus estatutos, es decir, el conjunto de reglas internas para el funcionamiento colectivo.

Puede parecer un poco difícil al grupo la elaboración de sus leyes, si es así, el profesor puede cooperar, informando que esas leyes entre otras cosas, deberán establecer:

- Lugar de las reuniones
- las diferentes funciones de cada miembro (como veremos a continuación);
- las sanciones por ausencias;
- el respeto de cada uno por el grupo y las responsabilidades consecuentes;
- el respeto por los compañeros de otros grupos;
- normas de conducta generales;
- la obligatoriedad de rotación de las funciones. Es decir, el mismo alumno no podrá ser eternamente el coordinador. Y otras reglas que el tiempo dirá si son necesarias.

Si bien es posible encontrar o admitir grupos en los cuales no existen funciones específicas para sus miembros, el profesor debe sugerir que cada miembro del grupo tenga una o más funciones específicas; esas funciones, sin embargo, son necesarias sólo para la dinámica de los trabajos, porque según el contenido de la materia enseñada todos deben hacer de todo. Mejor explicado, la función específica (coordinador, secretario, etc.) de un alumno no lo sustrae a las obligaciones de hacer todas las elecciones del grupo, siendo muy poco recomendable que la misma tarea sea dividida en partes, para que cada miembro ejecute una de ellas. Aclarando los límites de las funciones del alumno en el grupo, damos a continuación una lista de posibles funciones.

La variedad de funciones no implica la obligatoriedad de que todas ellas deban existir en los grupos.

6. LAS FUNCIONES DE LOS ALUMNOS EN LOS GRUPOS DE TRABAJO

El rol que un alumno debe desempeñar para el funcionamiento dinámico de su grupo nada tiene que ver con su responsabilidad intelectual, aun cuando la expresión de los conocimientos adquiridos es siempre grupal, según las técnicas empleadas, pero *el estudio que precede a la técnica será siempre un estudio individual*.

Aún así es indispensable, absolutamente, que el profesor oriente a los grupos en cuanto a la necesidad de las funciones y el rol de cada alumno en el ejercicio de esas técnicas.

Si bien todos los roles desempeñados tienen un cierto sentido funcional para el grupo, dos de ellos nos parecen indispensables, tanto que los consideramos obligatorios, pudiendo el grupo optar entre los demás.

Son funciones obligatorias: las del evaluador y el coordinador.

a) *El evaluador*

Corresponde al evaluador:

1) En las reuniones previas (en el curso diurno) es el alumno encargado de llenar las fichas de evaluación del grupo, que veremos a continuación. Para el llenado de esas fichas el evaluador tiene el derecho, y también la obligación de interrogar a los compañeros sobre la materia estudiada y así comprobar quién está realmente en condiciones de participar de la clase. En un grupo verdaderamente democrático no es evaluador el que busca criticar a sus compañeros e identificar su preparación; ésta es una tarea que corresponde a todo el grupo, que cada uno de sus componentes ejecuta al estilo de mesa redonda, correspondiendo al evaluador

registrar la preparación intelectual del compañero examinado. Este registro se efectuará en las fichas de evaluación que también veremos más adelante.

Con el excelente resultado intentamos orientar el criterio del *evaluador*. Sugerimos que todos los componentes del grupo, al prepararse para una técnica, formularan junto con sus apuntes tres preguntas de alternativa o de tipo falso-verdadero.

En el momento en que el grupo debía reunirse para la evaluación, cada integrante propondría sus cuestiones y luego respondería a dos compañeros. En un grupo de cinco alumnos, por ejemplo, vamos a encontrar quince preguntas, correspondiendo a cada alumno formular las tres que hubiese preparado y responder a las demás. Cuando todos hubiesen preguntado, se presentarán las respuestas y se hará la anotación de cada resultado en la ficha correspondiente.

Ciertos grupos de alumnos, aún no debidamente maduros, buscan escapar al compromiso de la evaluación. Se reúnen y llegan a acordar conceptos para las fichas. Pero no es difícil para el profesor identificar este fraude. Sea cual fuere la técnica de trabajo en grupo que estuviésemos aplicando, siempre que un alumno demuestre dudas, inseguridad o también desconocimiento de la respuesta, solicitamos al evaluador la ficha del alumno mencionado.

Si comprobamos en el mismo un concepto de 3 (bueno) con respecto a la preparación que el grupo le atribuyó, el profesor podrá llamar la atención sobre el hecho de que si faltas de esa naturaleza se repiten, pueden resultar un perjuicio para el grupo.

Actuando así, rara vez se producirá un nuevo fraude. El alumno sabe que no debe haber discrepancia entre su preparación y las anotaciones del evaluador de su grupo.

a) *El coordinador*. El coordinador es el alumno encargado de abrir las sesiones de reuniones del grupo y dirigir los debates. Pasa la palabra a cada miembro, recoge las impresiones generales y organiza los estudios. En clase ese alumno informa al profesor las faltas y las no participaciones.

b) *El secretario*. Es el alumno que en las reuniones previas, observa los cuadernos del grupo y, si lo cree necesario, redacta el acta de cada reunión.

c) *El monitor*. Es el alumno encargado de velar por la disciplina del grupo. Siempre atento a los momentos en que las deliberaciones se cierran por orden del profesor, debe hacer comprender al grupo la importancia del silencio, para que no se produzca una pérdida de puntos.

a) *El "sabelotodo"*. Es la expresión creada por los propios alumnos para el que estudia más y siempre aporta "algo más" para el grupo. Otra posible escala de funciones que podrían atribuirse a los miembros de un grupo, nos la proporciona

Matthew B. Miles citando a Benne y Shats. Las cuatro funciones propuestas por el educador norteamericano son:

Iniciación. Mantener al grupo en actividad o hacer que funciones. Ejemplos: sugerir el paso siguiente, indicar la meta, proponer métodos, hacer aclaraciones.

Regulación. Influir en la dirección y en los plazos del trabajo del grupo. Ejemplos: sintetizar, destacar los límites de tiempo, especificar la meta. Es el alumno que en las reuniones previas, marca los ítems de discusión, circunscribiéndolos al tiempo necesario.

Información. Conseguir informaciones u opiniones para el grupo. Esa función, por otra parte, se vuelve muy útil cuando se emplea la *técnica del archipiélago*. Es la función del alumno que, además de sus deberes, busca siempre algún dato más, trata de conseguir más que lo esencial, consiguiendo así que su grupo se destaque en forma inesperada para los otros y aun para el profesor.

Apoyo. Crear un clima emocional capaz de mantener unido al grupo. Generalmente es una función que le cabe a un alumno bien humorado, siempre dispuesto a apaciguar conflictos. Le corresponde facilitar la contribución de cada uno, ordenando, aliviando tensiones y estimulando.

Además de estos esquemas podríamos proponer un tercero, extraído de la obra de G. M. Beal y otros:

Iniciador contribuyente. Sugiere y propone al grupo nuevas ideas o diferentes maneras de abordar los problemas.

Ávido de informaciones. Es el que continuamente se coloca en rol del profesor, pidiendo aclaraciones, solicitando detalles, poniendo objeciones, y así, evaluando el trabajo de cada miembro del grupo.

Informador. Ofrece hechos y sugerencias fidedignas. Este rol lo desempeñan generalmente alumnos estudiosos, siempre es el último en hablar y cuando lo hace completa y acuerda con el grupo la respuesta final.

Elaborador. Propone al grupo los mismos problemas que van a ser discutidos, pero de diferente manera. Así está siempre esquematizando nuevas formas de responder a una pregunta y proponiéndolas al grupo.

Sintetizador. Reúne las ideas, sugerencias y comentarios de los miembros del grupo y las decisiones de éste para situar la respectiva posición doctrinaria o método de acción.

Coordinador integrado. Establece la relación entre las diferentes ideas, respuestas o sugerencias, buscando integrarlas en el conjunto armonioso que constituirá finalmente la idea del grupo.

Dinamizador. Introduce en el grupo la acción, la decisión, intentando estimularlo para obtener “mayor” o “menor” actividad.

Técnico en servicios generales. Anima al grupo, ejecutando las tareas de rutina. Por ejemplo, distribuyendo material, trasladando objetos, acercando sillas, responsabilizándose por la limpieza del salón o de la parte del mismo ocupada por el grupo.

Registrador. Desempeña el rol de la memoria del grupo, recordando siempre y trayendo a colación los asuntos ya estudiados, relacionados con los actuales.

Además de todas esas funciones, es posible aún sugerir roles para el fortalecimiento y conservación del grupo. Entre ellos podemos destacar los de:

Animador. Muestra afecto y solidaridad con relación a los demás miembros a quienes siempre elogia.

Armonizador. Es el mediador de las diferencias entre los miembros; trata de conciliar las discrepancias y aliviar las tensiones.

Estimulador. Trata de estimular la participación de otros.

Seguidor. Sigue la situación del grupo con respecto a los demás. Marca los puntos ganados y perdidos, la situación del grupo en el mes anterior, las posibilidades de destacarse, y así en adelante.

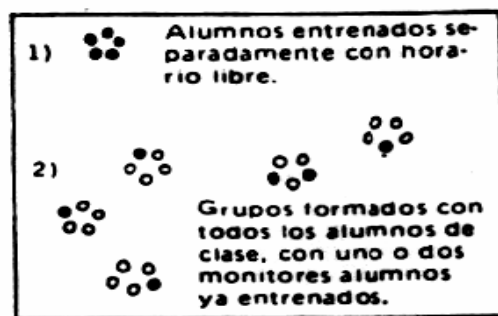


Fig. 20

El perfecto funcionamiento de los alumnos dentro de su función, y por consiguiente el buen resultado que se espera de cada grupo, es bastante lento. Algunas veces, aun al final del primer bimestre, todavía notamos fallas de

comportamiento en los grupos por el incorrecto conocimiento de los límites compatibles de cada función.

Para facilitar la adaptación de cada alumno a su función o también para familiarizar a los alumnos con las reglas de conducta compatibles con esta función hemos obtenido excelentes resultados, procediendo de la siguiente manera: en horario fuera de clase tratamos de mantener contacto con cinco o seis alumnos elegidos o no al azar. En este contacto aclaramos, a través de un entrenamiento intensivo, las reglas generales de comportamiento y el rol a desempeñar por el alumno en cada grupo, figura 20.

A continuación formamos, con toda la clase, grupos de entrenamiento en los cuales cada uno de ellos debe contar con por lo menos uno de los alumnos orientados en el entrenamiento previo. Así en poco tiempo hemos conseguido hacer conocer las reglas y principios de trabajo a través de los mismos alumnos entrenados.

7. LAS FICHAS DE BÚSQUEDA

Hace algunos años perdimos a un alumnos, al cual siempre lo habíamos considerado como muy bueno, que presentase a la clase, en un resumen, las características generales del “Sertao Nordestino”^{**}.

Para sorpresa nuestra y de la clase, el alumno reveló que no sabía cómo presentar el tema.

Sorprendidos con la afirmación comenzamos a enumerar algunos hechos característicos de la región solicitada, preguntando al final cómo era posible que él, un buen alumno, ignorase datos y conceptos tan evidentes. Nos respondió entonces el alumno.

—Profesor, sobre el nordeste brasileño sé todo cuanto está en el libro, además de lo que usted comentó, pero no sé lo que quiere decir “características generales”.

Esa respuesta como la duda del alumno sobre el concepto de “boton”, o cualquier otro objeto obviamente conocido, pone en evidencia cómo preguntas intelectuales pueden conducir al estudiante a la memorización, pero no a la comprensión. Por ese motivo es de gran importancia dirigir al alumno, hacia la toma de conciencia del hecho, por caminos más atractivos y más psicológicos que la memorización. En una ocasión pedimos a los alumnos de una clase que leyesen determinada lección del libro didáctico.

El único estímulo para ese trabajo consistía en la perspectiva del fracaso en el caso de que no leyesen dicha materia. Así, mal motivados, pocos lo leyeron, poquísimos comprendieron, y luego de la prueba se comprobó un fracaso casi total.

* Campo árido del Nordeste Brasileño

Un tiempo después volvimos a la clase y sin más comentarios pronunciamos la frase:

“El repollo en el lino perdió el ojo en el pino.”

Esa frase dicha así de sorpresa, creó una expectativa general, que se acentuaba cuanto más nos negábamos a comentarla. Durante toda la clase los alumnos prácticamente no hablaban de otra cosa, aun cuando procurásemos concentrar su atención en las explicaciones que dábamos.

La frase se adueño del curso, y su contenido *confuso* provocó un poco común interés. Al percibirlo, les informamos que la clase fue *construida* usando, también de manera repetida, las mismas letras de una palabra que aparecía en determinado capítulo del libro didáctico. No sugerimos que trataran de describirla, y tampoco ofrecimos ninguna recompensa a quien solucionase el problema.

PALABRAS CRUZADAS

Horizontales:
 1) Gran estrella brillante
 2) Olvidar o esconder
 3) Accidente geográfico
 4) Interjección
 5) Lista
 6) Condenada

Verticales:
 1) Sistema de astros
 2) Gravedad
 3) Estrella brillante
 4) Nombre de un indio, en el romance de José Alencar (Inv.)
 5) Interjección
 6) Atmosfera
 7) Abreviatura de señora

Descubre cuál es la relación existente entre los nombres de los objetos con la historia de Roma

CUENTE UNA HISTORIA REAL de un trabajador en la extracción del látex en el Brasil -seringueiro-. Luego cuente la historia de la vida del mismo basándose en las ilustraciones que se ven a continuación.

En este ejercicio aparecen los nombres de cuatro pueblos bárbaros con las letras escritas fuera de orden. Trate de descubrir que pueblos eran esos y donde se establecieron. Coloque el nombre correcto en la letra y complete el ejercicio en su cuaderno.

Resposta: BOTAVAS, OLISAS, DDOOS, SODALVAN

EXPLOQUE LAS FIGURAS QUE SE VEN ABAJO

RAYOS SOLARES
 NOCHE
 DIA

E Entidad económica que une comercialmente a tres países europeos
 U Tipo de industria europea
 R Region geográfica
 O Otra region geográfica europea
 P Combustible explotado principalmente en URSS
 A Otro combustible explotado en Francia y Alemania especialmente

Fig. 21

Suponemos, sin embargo, que nunca fue leído tan intensamente un capítulo cualquiera. Hubo alumnos que leyeron tres o cuatro veces el capítulo concentrando su atención en el contenido del mismo.

La palabra “pelourinho”^{*} fue encontrada por toda la clase, que días después, sorprendentemente, fue sometida a una difícil prueba sobre el capítulo mencionado. Los alumnos sorprendidos, comprobaron que estaban óptimamente preparados. Jugando, aprendieron tal vez más que estudiando. Como vemos, cualquier técnica de dinámica de grupo se apoya también en las “lecciones de casa”, en los trabajos escolares, que hacen aprender al alumno por los caminos de la creatividad y de un eficiente espíritu lúdico. Tareas (para cursos diurnos) que atraigan el interés del alumno lo conducen a medir, comparar, seriar, describir, analizar, formar conceptos, resumir, generalizar; constituyen armas poderosas de una dinámica de grupo bien lograda.

8. LA EVALUACIÓN DE LOS RESULTADOS

No nos parece conveniente, por el momento, discurrir sobre los efectos de una educación que se apoya en el papel selectivo de nuestras escuelas. Partiendo de la realidad vigente, que indica que es necesario atribuir una nota o concepto al alumno, vamos a sugerir algunas maneras de hacerlo, aprovechando los trabajos en grupo. De esta manera la dinámica de grupo, sin aumentar las horas de trabajo del profesor, consigue una verdadera verificación del rendimiento escolar a través de un sistema de evaluación mucho más amplio que los fallables exámenes y pruebas.

Vamos a admitir que el profesor haya resuelto atribuir a la clase un concepto de hasta seis puntos, en función de una prueba individual y los restantes cuatro puntos en función del rendimiento obtenido por los equipos, en el empleo de diferentes técnicas de la dinámica de grupo.

Así tenemos:

Valor de la prueba individual: 0 a 6,0.

Valor del trabajo en grupo: 0 a 4,0.

Se hará una evaluación a través de la cual el promedio del alumno será la suma de su prueba más lo que le fue atribuido por el grupo, según la autoevaluación.

a) En qué forma el profesor podrá atribuir las notas de 0 a 6,0 referentes a la prueba. Salvo las escuelas pioneras, dotadas de recursos materiales y humanos especiales, la prueba individual normalmente la hace el profesor a través de pruebas con redacciones y problemas o tests objetivos. Tanto uno como otro criterio ofrecen ventajas y desventajas si la prueba tradicional, cuando está bien

^{*} Columna que se levantaba en las plazas públicas para exponer a los reos y también castigarlos; nombre de un barrio de la ciudad de Bahía, en Brasil.

planeada, permite al profesor situar mejor la capacidad de autoexpresión de los alumnos, así como sus ideas fundamentales sobre el contenido enseñado; no es menos verdad que el alumno solamente es interrogado con pocas preguntas, pues necesita de un tiempo que limita la cantidad de éstas, dando la prueba una demostración poco expresiva de sus reales conocimientos. Los tests objetivos, a su vez, con toda la variedad que presentan (correcto, equivocado, elección múltiple, relación) pueden abarcar muchos ítems del programa, pero limitan en el alumno la creatividad y la opinión propia.

Creemos que en tales condiciones lo mejor es alternar la aplicación de pruebas tradicionales con test objetivos, recogiendo en conjunto resultados satisfactorios. Las pruebas o tests que darán al alumno de 0 a 6,0 se sumarán a los puntos recibidos por el grupo, como veremos más adelante.

Cuando los *grupos* se conviertan en “equipos”, y la adopción del método ya no preocupa más a los padres, colegas o directores, la prueba individual irá perdiendo valor gradualmente, hasta que casi desaparecerá, pasándose a evaluar el rendimiento escolar únicamente en función de los trabajos del grupo. Es más que evidente que eso implicará un lento perfeccionamiento del proceso, y que cuando ello suceda, nuestros alumnos, sin darnos el trabajo de la corrección de las pruebas, estarán siendo evaluados y estimulados con criterio para un aprovechamiento integral de la escuela.

Si bien reconocemos que la práctica que adoptamos en uno de los establecimientos de enseñanza de San Pablo no puede, porque contraría disposiciones de los reglamentos internos, intentarse en otros establecimientos de enseñanza (por lo menos en su mayoría), vamos a citar la experiencia solamente como información.

En un sexto grado aplicamos las pruebas individuales y luego de corregirlas totalizamos las notas obtenidas para los puntos del equipo. De esta manera, si siete alumnos de una clase obtuviesen por ejemplo: 6.0; 4.0; 10.0; 2.0; 8.0 y 4.0, el total de puntos del equipo sería de 42.0; otorgaríamos entonces un promedio de 6.0 (seis) a cada alumno. Al comienzo, hubo protestas de los alumnos que habiendo conseguido 0 se sentían perjudicados. Les hicimos ver entonces que la responsabilidad era de ellos, porque demostraron no darle cohesión al equipo y no colaborar con los compañeros menos dotados, ayudándolos. De allí en adelante los más fuertes se preocuparon más por el éxito del equipo y promovieron a los compañeros, les tomaron las lecciones, en fin, los ayudaron. Al mismo tiempo los más flojos pasaron a querer dominar su inferioridad y a ayudar al grupo. Los resultados fueron notorios: las diferencias de las notas en las pruebas prácticamente desaparecieron y la comprensión comunitaria los condujo a manifestar un espíritu solidario de cooperación y entusiasmo. El índice individual y grupal de aprovechamiento mejoró mucho y desaparecieron los alumnos que antes eran considerados como flojos. La sociabilidad del adolescente fue confirmada una vez más.

Otra experiencia con buen éxito con respecto a la prueba fue el empleo de las *pruebas en grupo*. Creando y proponiendo preguntas verdaderamente más reflexivas, estimulamos a los grupos a presentar su prueba. Como al alumno no se le avisó, sino al comienzo de la prueba, que está sería colectiva, su preparación era tan eficiente como para una prueba individual. En otro caso decidimos la prueba en grupo, y poco antes de la misma dividimos los grupos en subgrupos (dos a dos o tres a tres alumnos), uniendo siempre los dos más flojos de cada equipo, para después totalizar las notas del subgrupo, en los promedios del grupo. Si los más flojos están menos preparados, sus notas perjudicarán al grupo que de esta manera buscará que para la próxima evaluación no existan puntos flojos. Prestigiando por los “más fuertes”, la dinámica de grupo elimina en parte, el problema del alumno flojo”.

a) *La aplicación de notas por el trabajo en grupo*. Aun cuando las técnicas pedagógicas de los trabajos en grupos presentan aspectos particulares en todas ellas, el grupo recibe o deja de recibir una cierta cantidad de puntos por su participación.

En cada clase o “sesión” de dinámica de grupo, la situación de los equipos se va alterando conforme a los puntos que recibe. Al terminar el mes (es interesante hacer una evaluación mensual, aunque la nota sea bimestral) se define la situación de los equipos en base al saldo de los puntos obtenidos.

Tomando como base esos totales, le atribuiremos la nota de 0 a 4.0 al mejor equipo. Para transformar los puntos de los equipos en notas basta una *regla de tres*; si el equipo que mejor se clasificó consiguió 1 000 puntos en total y recibió la nota de 4.0, cada 250 puntos de otros equipos equivaldrán a 1.0 de nota:

Ejemplo:

EQUIPOS	PUNTOS POSITIVOS	PUNTOS NEGATIVOS	SALDOS	CLASIFICACIÓN	NOTA
PESQUISA	1 010	130	880	2°	3.05
MENTA	330	80	250	5°	1.0
ALVIM	1 200	200	1 000	1°	4.0
POCA	1 020	520	500	4°	2.0
ENIGMA	750	0	750	3°	3.0

Fig. 22

Se puede establecer en la clase el cuadro de las calificaciones; para ello deberemos multiplicar la nota de cada equipo por el número de sus componentes. El total corresponderá al equipo que, de inmediato, deberá ocuparse de su distribución.

El cuadro completo quedaría así:

EQUIPOS	P. POSIT.	P. NEG.	SALDO	CLASIF.	INTEGRANTES	NOTA PARCIAL	NOTA TOTAL
PESQUISA	1010	130	880	2°	4	3.5	14.0
MENTA	330	80	250	5°	5	1.0	5.0
ALVIM	1200	200	1000	1°	5	4.0	20.0
POCA	1020	520	500	4°	6	2.0	12.0
ENIGMA	750	0	750	3°	5	3.0	15.0

Fig. 23

A partir de este momento, el profesor puede ayudar al grupo explicando como debe proceder para la justa distribución de puntos entre los integrantes. Esta *autoevaluación* se hará siempre tomando como base las fichas de evaluación (figura 25).

Después de la autoevaluación sumaremos las notas de cada alumno y llegaremos a obtener el promedio (figura 24).

EQUIPO "A"	NOTA DEL EQUIPO	NOTA DE PRUEBA	TOTAL
Juan	2.0	3.0	5.0
Roberto	4.0	3.0	7.0
Paulo	4.0	4.0	8.0
José	5.0	3.9	8.0
Nelson	4.0	4.0	8.0
Mario	5.0	5.0	10.0

Fig. 24

Estas fichas se usarán por el evaluador en todas las reuniones del grupo. En cuanto a su llenado por el "evaluador" en las reuniones de los grupos, queda a criterio y orientación del profesor.

A primera vista puede parecer que el proceso de la *autoevaluación* se puede volver injusto y hacer prevalecer las opiniones personales o provocar disputas en la distribución de los puntos. Esto, sin embargo, ocurre muy rara vez, porque el grupo dispone de una ficha controlada, por alumno, completada en todas las reuniones del grupo, y le permite amplia y fácil conclusión sobre la distribución de las notas (Fig. 25).

En algunas circunstancias el numero de puntos atribuidos por el profesor a los grupos puede dificultar un poco la distribución, en ese caso, los grupos pueden *depositar* uno o dos puntos para el próximo mes. En el ejemplo anterior (figura 24) vemos que el grupo considera que 2.0 (dos puntos) son muchos para el grupo Juan y juzga que ninguno de los otros tres que quedaron con 4.0 (cuatro puntos) merece un aumento. De esta manera el total gastado es de 23 (veintitrés) y ese grupo *depositará un punto para el mes siguiente*.

Un sistema de evaluación puede desarrollarse a través de un mismo criterio, pero en diferentes condiciones. En ese caso las notas de pruebas individuales valdrían de cero a diez y las de grupo también, pudiendo el profesor atribuir valores diferentes a esas notas.

Al finalizar el mes, o cuando juzgase oportuna una evaluación de los puntos acumulados por el grupo, será suficiente atribuir diez al equipo colocado primero y deducir a partir de su saldo el valor a atribuir a los demás equipos.

En el ejemplo del cuadro de la figura 23, si atribuimos 100 a los 1 000 del equipo Alvim, cada 100 puntos conseguidos por otros equipos equivaldrían a uno, así tendremos:

Investigación: Nota 8.8 (ochocientos ochenta puntos); Menta, 2.5; Poca 5.0 y Enigma 7.5. Esas notas serán multiplicadas por el número de integrantes para la autoevaluación del grupo y su distribución. En ese caso el equipo Investigación recibirá 3.5 puntos y Menta 12.5, y así sucesivamente.

Luego de la división de la nota entre los componentes del grupo, estos la entregarán al profesor quien multiplicándola por el valor correspondiente llegará al promedio del alumno por los trabajos en grupo.

Por ejemplo: Ricardo es alumno y miembro del equipo Investigación. Su equipo le atribuye 7.0 y su nota de prueba fue 6.0. Si su profesor le atribuye un valor de 3 para el trabajo en grupo y valor 7 para la prueba, la nota de Ricardo será $6 \times 7 = 42$; $7 \times 3 = 21$; 6.3 seis enteros y tres décimos o también seis y medio.

En caso de que se use el concepto y no los resultados numéricos sería suficiente ver la equivalencia, porque el resultado de una participación en el grupo es, al mismo tiempo, intelectual, afectivo, síntesis de sus trabajos, cooperación, asiduidad, etc.

Presentamos a continuación algunos modelos de fichas controles, llenadas por el evaluador, en cada reunión del grupo.

a) *Algunos modelos de fichas para la autoevaluación.* La ficha 1 (figura 25) está bastante simplificada y por eso mismo se la indica para las clases que recién inician sus trabajos en grupo.

EQUIPO: _____ ALUMNO: _____ N°: _____	DÍAS DE REUNIÓN DEL GRUPO							
1) Preparación demostrada en la reunión								
2) Cuaderno								
3) Ficha de estudio o lección en casa								
4) Preparación demostrada en clase								
5) Actitudes								
T O T A L								

Fig. 25

El alumno responsable por la evaluación del grupo, dispondrá por cada alumno, y en cada reunión del equipo, anotará como se presenta el compañero, es decir, si trajo su cuaderno al día, si preparó su ficha de Estudio Dirigido (más adelante la explicaremos), si efectuó sus búsquedas y si realmente conoce la materia, anotando: 1.0 (uno) para insuficiente; 2.0 (dos) para regular; 3.0 (tres) para suficiente; 4.0 (cuatro) para bien, y 5.0 (cinco) para muy bien. En el momento de la autoevaluación, será fácil disponer las normas de distribución de los puntos.

EQUIPO: _____ SERIE: _____		NOMBRE:				
MES: _____ PUNTOS GANADOS: _____		JOSE	JUAN	LUIS	DARIO	MARIO
a) Participación eficiente en los trabajos de equipo						
b) Interés por el progreso del compañero						
c) Asiduidad y puntualidad en las reuniones						
d) Corrección de actitudes, lealtad y respeto						
e) Cantidad de contribuciones propias presentadas						
f) Disciplina, organización y entusiasmo						
g) Continuidad, persistencia y esfuerzo						
h) Poder creador, imaginación, iniciativa, originalidad						
i) Cultura extraescolar y actualización						
j) Espíritu deportivo, alegría, buen humor						
PUNTOS RECIBIDOS						

Fig. 26

La ficha precedente puede escribirse en el pizarrón y cada alumno será responsable de su cotejo, pudiendo o no entregar la copia al final del mes al profesor.

Con respecto al ítem: Preparación demostrada en clase, será conveniente que el evaluador repita el concepto atribuido al alumno durante la reunión, en el caso que este no sea emitido por el profesor durante la clase. Cuando se note que un alumno se encuentra mal preparado, es interesante que el profesor pida que su grupo presente su *ficha de control* (figura 25). Si de acuerdo con ésta, el alumno en cuestión aparece preparado, es conveniente avisar al grupo para la evaluación del compañero que ahora perjudica a todos. Si se pretende un análisis más completo de interrelación grupal es necesario remitirse al modelo de la figura 26, previsto por Lauro de Oliveira Lima. Es conveniente recordar que el profesor debe

recibir mensualmente un detalle de los trabajos de equipo; en ese caso se puede pedir la ficha 3 C (figura 27), que es una síntesis de la 2 B, reuniendo en una sola varias fichas individuales.

ALUMNO: ____ N° ____ EQUIPO: ____ MES: ____	DÍAS DE REUNIONES							
1 (malo); 2 (regular); 3 (bueno); 4 (muy bueno); 5(excelente)	2	7	9	14	16	21	23	28
a) Participación eficiente en los trabajos de equipo								
b) Interés por el progreso del compañero								
c) Asiduidad y puntualidad en las reuniones								
d) Corrección de actitudes, lealtad y respeto								
e) Cantidad de contribuciones propias presentadas								
f) Disciplina, organización y entusiasmo								
g) Continuidad, persistencia y esfuerzo								
h) Poder creador, imaginación, iniciativa, originalidad								
i) Cultura extraescolar y actualización								
j) Espíritu deportivo, alegría, buen humor								

Fig. 27

En ciertos grupos es interesante un análisis y autocrítica, siendo conveniente pedir la ficha 4 D (figura 28). Además de los cuatro modelos presentados, podrían sugerirse muchos otros, pero aún así, ninguno sería superior al elaborado por el profesor que, ante su grupo de alumnos y con problemas específicos y locales, la ejecutará de acuerdo a sus necesidades.

EQUIPO..... ALUMNO..... SERIE..... MES.....	CARACTERÍSTICAS NEGATIVAS			
	SI	NO	SI	NO
1 — AUTORITARIO		x		
2 — INDIFERENTE			x	
3 — HABLA MUCHO Y OBRA POCO		x		
4 — PERTURBADOR				x

Fig. 28

Una vez establecido el criterio de evaluación, resta solamente al profesor la selección de las técnicas que desee emplear. Antes de especificarlas, conviene recordar algunas reglas auxiliares para el trabajo de los grupos.

9. REGLAS AUXILIARES PARA EL EMPLEO DE LAS TÉCNICAS

El alumno. Un aspecto pedagógico de gran importancia para el éxito de cualesquiera de las técnicas de trabajos en grupo es el *Derecho del alumno y del grupo a la “no participación”*. El uso de este principio es el recurso por el cual se le impide a un alumno que perjudique a su grupo, aunque así lo pretenda.

Durante la reunión del grupo, en horario escolar o no, el evaluador debe conocer cuál, de entre sus compañeros de grupo, es el que no se encuentra debidamente preparado. Es decir, cuál es el compañero que dejó de estudiar el tema propuesto, de redactar las preguntas correspondientes, o también de preparar su cuaderno o ficha de búsquedas. Ante esta comprobación, el grupo puede presentar un plazo para que el alumno se equipare a los demás, o *considerarlo entonces como no participante*.

Al comenzar la clase, en la cual se empleará cualesquiera de las técnicas, el profesor no deberá olvidarse de preguntar al grupo cuáles son las faltas y las *no participaciones*. La presencia de un alumno anotado por un grupo como no participante de la técnica, lo exime de ser interrogado, aun cuando debe permanecer en el salón y en su grupo para realizar tareas colectivas. Así, el alumno no corre el riesgo de ser interrogado indebidamente, y perjudicar a su grupo, más aún, el profesor debe establecer previamente un tipo de sanción individual por cada clase en la cual no participe.

Al presentar a los alumnos la presente situación, acostumbramos recordarles que una técnica es un “juego” y que el estudio previo es el entrenamiento. Por lo tanto, *quien no se entrena no juega*. En nuestro caso particular acostumbramos marcar la ficha de evaluación del alumno con un rótulo, destacando su no participación. Para cada dos no participaciones mensuales podemos sugerir un trabajo individual extra, o también una prueba con una dificultad un tanto mayor.

Adoptando dicho principio damos una razón más para las reuniones del grupo y una seguridad al integrante del mismo, de que solamente los que se preparan son invitados a participar con el grupo.

Otro principio auxiliar de notable importancia para el éxito de las técnicas pedagógicas es: *no ofrecer jamás una oportunidad de éxito a un grupo sin que la misma oportunidad sea también ofrecida a otros grupos*. Si en un “Archipiélago” interrogamos a un alumno, inmediatamente después preguntaremos a alumnos de otros grupos si están o no de acuerdo, y si hay coincidencia de opiniones, habrá obligatoriamente, igual distribución de puntos.

También nos parece una regla auxiliar de gran importancia, destacar las aptitudes del profesor y del alumno, las motivaciones y las condiciones disciplinarias. Al destacar estos aspectos repetimos aquí consideraciones que ya hicimos en la primera edición del presente trabajo.

El *profesor* Lauro de Oliveira Lima en “Conflictos en el hogar y en la Escuela”, indica cuál es la posición que debe asumir el maestro para que sus alumnos aprendan, y esta posición implica una renuncia que no todos pueden enfrentar.

Ya conocemos la afirmación de un colega de que el aula proporciona al maestro elementos para disponer y contar siempre con un auditorio. Esta afirmación antieducativa, revela trazos profundos de vanidad y deseo de autoafirmación. Individuos como éste jamás se callarán en una clase porque quieren hablar y no oír. Pueden realizarse, pero no educan ni enseñan.

Por esta razón citamos a Lauro de Oliveira Lima que recuerda: “Es una pena que en vez de sugerir al alumno el uso de este recurso (se refiere al raciocinio comparativo) lo hagan ellos mismos para que el alumno vea. El profesor no enseña, ayuda al alumno a aprender. Es necesario que los profesores aprendan a *callar* para permitir que los alumnos *aprendan*. Debe actuar como el técnico de fútbol que pone a los alumnos en el campo, los orienta, discute las tácticas, etc., pero ¡no juega!”.

De esta manera pensamos que corresponde a los equipos de alumnos prepararse según las reglas determinadas por los integrantes de los mismos y por sus fichas de búsquedas. El alumno lleva para su casa la ficha con el fin de resolverla, así como los problemas relacionados con los temas del libro didáctico dados por el profesor. Ejecuta la tarea en casa, no para entregarla al maestro, sino para discutirla en la clase con el equipo. El profesor oye las opiniones y conclusiones del grupo, las completa o no, interroga y debate con él.

El salón de clases es un centro de trabajo; cada grupo a través de sus relatores expone sus conclusiones a la clase, la que atenta, solicita apartes, completa o pregunta.

La disciplina es consciente, pues el alumnos puede ser invitado a completar la opinión del compañero. Todos participan y aprenden y la escuela imita a la vida. Si el profesor lo prefiere, puede delegar a los grupos equipos la tarea de elaborar preguntas que completen la ficha.

Las preguntas al ser completadas, pueden ser vetadas por el profesor, quien juzga sobre su valor.

Si las preguntas son aprobadas se debaten y el maestro dirige y otorga la palabra a los participantes del debate, según su criterio de evaluación.

Finalizada la clase, los equipos escucharon al profesor en las preguntas más complicadas, oyeron a los compañeros, reflexionaron, pensaron, determinaron, establecieron analogías y realmente asimilaban.

La señal de la terminación de la clase se torna el enemigo común en estos casos y generalmente se lamenta. El profesor que “presidio” la sesión, evaluó en sus alumnos el interés, la preparación de los temas, su estabilidad emocional, la integración de éstos en el grupo, su capacidad de concentración y asimilación, su

poder deductivo y sus conclusiones. Desaparece el alumno como “rostro perdido en el salón”. La técnica, sea cual fuere, entre las muchas que podemos sugerir, dio al profesor elementos para el conocimiento y consecuentemente condiciones para juzgar al alumno con gran probabilidad de acierto.

Ya destacamos reiteradas veces que la forma moderna de dar clase es la valorización de los trabajos de grupo a través de los métodos activos. Esa forma es moderna, no por ser diferente de la clase tradicional, sino porque es la única forma de que dispone la escuela para desarrollar la personalidad de adolescentes y ajustarlos a la comunidad a la cual pertenecen.

Muchos profesores se lamentan de lo absurdo que es tener cincuenta alumnos en un curso, la tendencia a conversar entre sí y la apatía para encarar sus explicaciones. Ahora la formación de equipos y el empleo de técnicas de dinámica de grupo resuelven, casi de inmediato, todos esos problemas. En primer lugar, si es difícil controlar cincuenta alumnos en una clase, es mucho más fácil agruparlos en ocho o diez equipos que identifican su acción y sus elementos. Por otro lado, debe existir una disciplina consciente del individuo, pues si no existe, ella perjudica a todo el grupo que pasa entonces a responder por la misma; además durante las clases los equipos dispondrán de momentos para comunicarse hasta que terminen lo que van a exponer, el diálogo es la más perfeccionada forma de actividad social; prohibirlo es introducir en la escuela una forma antidemocrática de gobierno que no prepara para la libertad e impide el desenvolvimiento integral del adolescente.

La ficha de estudio dirigido. Las conclusiones y las ideas expuestas por un grupo, como dijimos, deben ser del dominio amplio de todos los alumnos integrantes del grupo, así como de todos los grupos. El primer propósito puede conseguirse con la distribución de tareas y reuniones preparatorias del equipo, antes de la discusión en la clase, y el segundo con la participación del profesor, terminando y resumiendo todo cuanto los equipos buscaron y obtuvieron.

Esa dinámica de grupo no impide la lección en casa, o sea, el trabajo individual del alumno, preparando la tarea que el equipo la ha atribuido. Esa tarea debe ser destacada por el profesor insistiendo que en la misma reside toda la fuerza del grupo, pues es la misma que éste usará en las discusiones. Es interesante orientar al grupo para que todos los alumnos den la misma “lección”, impidiendo así la excesiva atomización de las actividades y la posibilidad de un error que comprometerá a todo el grupo.

Aún cuando considere indispensable un libro didáctico único para toda la clase a fin de sistematizar determinada orientación, el profesor debe incentivar a los alumnos para que busquen en otras fuentes, no para reunir más material, sino para completar su tesis. Experiencias de todos los días, informaciones periódicas o noticias de la radio o televisión deben ser incentivadas para que la investigación asuma carácter dinámico y se actualice siempre.

Cada alumno y cada grupo deben tener su cuaderno (volveremos sobre este asunto) considerándolo como un verdadero trabajo y en el cual se encuentran *problemas, soluciones, bibliografías, cuadros sinópticos, croquis, gráficos, etc.*

Esa necesidad conduce al alumno a organizar sistemáticamente su raciocinio y jerarquizar su organización mental, además de crear un material de fácil consulta en las discusiones del curso.

Ese cuaderno será una verdadera acta de búsquedas y esquemas de soluciones. El profesor a su vez al orientar a los grupos debe estimular a los alumnos en su tarea individual, buscar en los diccionarios el significado de las palabras desconocidas del texto; con ello siempre estarán despertando el espíritu de búsqueda y evitando siempre la memorización de frases previamente formadas. Aún reconociendo las dificultades o la casi imposibilidad de que cada equipo disponga de un “cuadro de avisos”, o panel en caso de existir éste, es de extraordinaria utilidad para que cada equipo disponga de un “cuadro de avisos”, o panel en caso de existir éste, es de extraordinaria utilidad para que cada equipo esquematice sus búsquedas e ilustre sus realizaciones.

Tan difícil como obtener exposiciones claras y completas de los alumnos es impedir que la exposición de los mismos salga de la objetividad cayendo en la simple curiosidad o mera repetición.

Evitar esos extremos en las discusiones de los temas es la gran tarea del profesor, que debe criticar constructivamente y sugerir correcciones, pero sin quitar estímulo.

El consejo siempre debe asumir carácter general evitando que la clase perciba e identifique a quien va dirigida la crítica. Cualquier corrección la harán todos y así el progreso serán integral y los equipos se sentirán siempre prestigiados.

El profesor deberá evitar, siempre que sea posible, el diálogo con el alumno en particular, y cuando asuma esa característica por una duda, su resolución debe ser constructiva para todo el equipo.

En ningún momento deben ser desperdiciadas las oportunidades para aprovechar las enseñanzas de otras materias. Aunque otros profesores no adopten la forma de dinámica de formación grupal, sus enseñanzas deben ser usadas para completar la tarea educativa. Además, en ningún momento los conocimientos deben ser sepultados, es decir, no deben transformarse en asuntos ya discutidos e ir por eso al “archivo muerto”. Las referencias a hechos ya aprendidos, la comparación entre regiones geográficas estudiadas anteriormente, deben ser constantemente recordadas por el profesor y por los equipos. Al alumno se lo debe entrenar para que construya evolutivamente su reflexión. Aún en las pruebas, los más antiguos deben ser reexaminados, comparándolos principalmente con los temas más recientes. El equipo que solo sabe el último de los temas discutidos no ha alcanzado los objetivos del método activo. El profesor

deberá, en este caso, insistir que los alumnos programen reuniones periódicas para hacer revisiones y actualizaciones.

La única salvedad que haremos, finalmente, es que nada absolutamente innovará la metodología, si ésta se usa sin planificación, sin una discusión clara de objetivos antes del comienzo del año lectivo.

Las improvisaciones constituyen, casi siempre, estancamientos o retrocesos en la línea evolutiva de una educación de vanguardia.

La motivación. Cuando el profesor, frente a la clase, expone con claridad la sucesión de hechos correspondientes a “su” programa, lo que está haciendo es sugerir a los alumnos que lo imiten. El alumno recibe de manera dosificada y sincrética los razonamientos preparados, los anota, alterando o no las palabras del profesor y se prepara para las pruebas memorizándolos. Muchos profesores confunden la habilidad de ciertos alumnos para alterar las palabras de una frase, con la circunstancia de no haber memorizado. No memoriza solamente aquel que repite literalmente lo que anotó, sino todos aquellos que devuelven los conocimientos adquiridos sin reflexión y sin dar oportunidad al pensamiento creador.

Como es más fácil “repetir” que aprender, los resultados aparentes de esta “didáctica” surgen con mayor notoriedad. El profesor ve en el alumno que “más plagió” al que tiene mayor valor, invirtiendo así el aspecto positivo del aprendizaje y maduración e incentivando de esta manera la ausencia del pensamiento creador.

Sería un contrasentido esperar que el adolescente de hoy, cercado por toda una serie de vehículos informativos, pudiese sentirse motivado con clases de esa categoría. Si bien el alumno no sabe cómo considerar las fallas de ese sistema de enseñanza, se rebela porque siente que no se respetan las leyes funcionales de su inteligencia. Por ese motivo, el estudio dirigido, la activación del proceso intelectual, la dinámica de grupo y la creación de juegos, ponen al alumno en condiciones de exigir de sí mismo el esfuerzo. Aún cuando no nos sea posible despreciar las técnicas de motivación material, que en cualquier circunstancia colaboran con el aprendizaje deseamos destacar la motivación racional que desarrolla el pensamiento reflexivo y creador.

El profesor, a su vez, debe ser pródigo en premios, honores y elogios, los que usados con justicia entusiasman y despiertan el sentido de la autosuperación. Nunca está demás repetir: si la escuela imita a la vida, el alumno comprende a la escuela y la acepta como parte integrante de su evolución, y por lo tanto, de su entusiasmo.

La disciplina. Sería sumamente pretencioso suponer que la modificación de los métodos de enseñanza pudiesen resolver todos los problemas de disciplina; hay actitudes agresivas de los adolescentes, que algunas veces son reflejos de

situaciones creadas en el hogar, o también el resultado de presiones emocionales que en todo instante envuelven al hombre moderno.

Excluyendo sin embargo casos de indisciplina, cuya solución requiere estudios y actuaciones más complejos, hemos comprobado que la mayor parte de la “mala conducta” del adolescente se debe a la sumisión impuesta por la escuela al temperamento agitado y exuberante de una personalidad que comienza a manifestarse. Obligados a oír, pacientemente, horas seguidas con prohibición para conversar o mirar hacia otros lados, prisioneros de un esquema frontalmente opuesto a sus condiciones, es plenamente aceptable la rebelión del alumno y la valorización de actitudes que pueden poner en evidencia esa rebelión.

Para este tipo de indisciplina, la mejor solución es ofrecerles nuevas situaciones en una dinámica de grupo; allí el alumno aprende a colaborar, cooperar y aceptar el orden, no como una imposición social o sumisión, sino como las reglas de un juego, indispensables para la existencia de éste. Además una escuela activa y una clase dinámica resuelven también el “otro lado” de la indisciplina, que es conseguir la participación del alumno “frío”, apático y desinteresado, que bajo el “slogan” tradicional de “buena conducta”, siempre vio defendida su indiferencia y elogiada su conducta “antisocial”.

Finalizando con estas observaciones preliminares, juzgamos conveniente la sugerencia de algunos recordatorios que a veces bajo la forma de carteles o “slogans”, o repetidos por el profesor, constituyen convenientes condiciones para que el grupo tome conciencia de los fundamentos básicos de su dinámica. He aquí algunos de esos recordatorios, entre otros muchos que podrían ser sugeridos por el profesor:

- 1) El que calla no colabora
- 2) Todos deben preocuparse por los demás
- 3) El exceso de participación, así como la insuficiencia, son obstáculos para el grupo.
- 4) Todos los seres humanos pueden equivocarse, trate de comprender a sus compañeros, colaborando con el grupo.
- 5) Espere su oportunidad para hablar, evitando así diálogos superpuestos.
- 6) No reclame sino colabore
- 7) No compita sino coopere
- 8) No exija que el grupo permanezca en su nivel; trate de alcanzar el nivel del grupo.
- 9) No derrote al compañero, sino ayúdelo a exponer sus ideas y a vencer su timidez.
- 10) Su éxito depende del de todo el curso.
- 11) Nunca pierda de vista el objetivo de la reunión o discusión. Trate siempre de concretar.
- 12) Aprenda a elogiar; el elogio estimula al compañero y lo ayuda a ayudarse.

Zarzar Charur, Carlos (1988) “La Dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”; en Grupos de aprendizaje México: Nueva Imagen; 65 – 109

2.2 La tarea académica como proceso grupal asociada a la asesoría.

A DINÁMICA DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE DESDE UN ENFOQUE OPERATIVO

INTRODUCCIÓN³⁵

El presente capítulo está dirigido a todos aquellos profesores que, en el ejercicio de sus labores docentes, desean trabajar o de hecho trabajan ya con sus grupos de una manera más activa y participativa.

En los últimos años han proliferado tanto los cursos como las publicaciones sobre técnicas de trabajo grupal y ejercicios de dinámica de grupos, con especial énfasis en los aspectos técnicos y prácticos de los mismos.

El conocimiento de las técnicas de dinámica de grupo es ciertamente útil. Sin embargo, más allá del nivel de la técnica está el de la teoría, de donde brota el significado interno y la orientación práctica de la técnica misma.

Es cierto que se puede ser técnico en algo sin necesidad de dominar la teoría correspondiente; pero cuando los conocimientos técnicos están avalados por una teoría, las actitudes en el trabajo serán diferentes, así como las acciones emprendidas y los resultados alcanzados. La técnica pasa entonces a ocupar un lugar subordinado.

Además, la técnica capacita normalmente para manejar sólo aquellas situaciones previstas con anterioridad. Con respecto a los grupos de aprendizaje, por ejemplo, se puede constatar que los conocimientos técnicos permiten al profesor manejar ciertas experiencias y ejercicios grupales; pero sucede con mucha frecuencia que la puesta en práctica de dichos ejercicios suscita en el grupo una serie de fenómenos que el profesor no alcanza a comprender y que se le escapa de las manos. Es entonces cuando el docente siente la necesidad de una mayor fundamentación teórica que le ayude a comprender dichos fenómenos.

Por otro lado, en el ámbito de las ciencias sociales resulta muy común encontrarse con que un mismo fenómeno es explicado teóricamente de muy diversas formas,

³⁵ Este artículo apareció en la revista *Perfiles Educativos*, México. Núm. 9. julio-agosto de 1980. pp. 14-36, CISE-UNAM.

según el punto de vista o la escuela desde la que se le estudie. Lo mismo sucede con la dinámica de los grupos, que ha llegado a constituir una rama de la psicología social: existen diversos marcos teóricos sobre la dinámica de grupos y, por tanto, diversas interpretaciones de los fenómenos grupales.

El punto de vista que asumimos en este capítulo, y desde el cual analizamos la dinámica de los grupos de aprendizaje, es el de la teoría de los grupos operativos, creada por Enrique Pichón-Riviére.

El objetivo de este capítulo es proporcionar al profesor-coordinador algunos elementos teóricos sobre la dinámica de grupos, que le ayuden a comprender mejor la dinámica de los grupos de aprendizaje. El énfasis, por tanto, más que en las orientaciones prácticas para la coordinación de los grupos, estará puesto en la exposición teórica de los conceptos fundamentales de la dinámica de grupos, y en la explicación del proceso de integración y desarrollo de un grupo de aprendizaje.

Las ideas que expondremos a continuación se fundamentan también en la experiencia de varios cursos impartidos en el Centro de Investigaciones y Servicios Educativos, sobre todo en el Laboratorio de Dinámica de Grupos, cuya coordinación se lleva a cabo siguiendo la técnica de los grupos operativos.

El esquema del capítulo es el siguiente: en el primer apartado presento cuatro de los principales conceptos utilizados en la dinámica de grupos, a saber: tarea, temática, técnica y dinámica. En el segundo, explico la diferencia entre los contenidos manifiestos y los contenidos latentes de un grupo de aprendizaje. El tercer apartado está dedicado a la distinción entre tarea explícita y tarea implícita. El cuarto habla de la importancia del encuadre y de la primera sesión con el grupo. Por último, en el quinto apartado expongo los tres momentos por los que el grupo atraviesa en cuanto a su relación con la tarea, a saber, el momento de la pretarea, el de la tarea y el del proyecto.

Ya que no pretendo ser exhaustivo en el tratamiento de estos temas, en las notas de pie de página remito al lector a una bibliografía más especializada, en la que podrá encontrar un mayor desarrollo de los mismos.

TAREA, TEMÁTICA, TÉCNICA Y DINÁMICA

Éstos son cuatro conceptos que el coordinador de un grupo de aprendizaje debe tener presentes. Cada uno de ellos se refiere a diferentes aspectos o ámbitos del trabajo grupal. Alrededor de cada uno de ellos se agruparán diversas experiencias y fenómenos grupales. La clara diferenciación de los mismos ayudará al profesor-coordinador a elaborar hipótesis de trabajo más apegadas a la realidad del grupo, y propiciará, por lo tanto, una mejor planeación de la metodología de trabajo y de sus intervenciones como coordinador.

En primer lugar, al hablar de la tarea, nos referimos al objetivo que el grupo se ha propuesto alcanzar, a la meta final, a aquello por lo cual el grupo se encuentra constituido actualmente como tal, a lo que ha reunido a todos los participantes

alrededor de un mismo trabajo grupal.³⁶ En este sentido, la tarea hace referencia al “para qué” del trabajo grupal.

Conviene distinguir esta concepción de tarea, de aquella otra, más común en ambientes educativos, según la cual se entiende por tarea el trabajo concreto que se encarga a los alumnos para ser realizado fuera del aula. Al hablar aquí de tarea, no nos referimos a este trabajo concreto, sino al objetivo que se pretende alcanzar tanto con los trabajos concretos individuales, como con el trabajo grupal realizado en la sesión de clase.

Conviene distinguir también esta concepción de la tarea de lo que en otra terminología se denominaría objetivos terminales del aprendizaje. Se podría decir que dichos objetivos terminales, redactados por lo común en forma de objetivos conductuales (al finalizar el curso, los participantes estarán capacitados para...)son la concretización conductual del objetivo último, expresado en forma más general, al que denominamos tarea. Todo grupo, desde el momento que está constituido como tal, tiene una tarea, independientemente de que dicha tarea pueda ser expresada en objetivos conductuales terminales.³⁷

Algunos ejemplos ayudarán a ilustrar esta concepción de la tarea. En un programa de actualización para profesores, la tarea consiste en adquirir una mayor capacitación para el ejercicio de la docencia. En un surco de didáctica, que formara parte de ese programa general, la tarea sería adquirir un aprendizaje teórico sobre los principales aspectos de la didáctica. En un taller de elaboración de programas de estudio, que formara parte del mismo programa, la tarea sería adquirir la habilidad práctica, cimentada sobre algunos conocimientos teóricos, para elaborar programas de estudio.

En un laboratorio de física, para primer año de bachillerato, la tarea sería adquirir un aprendizaje teorico-práctico sobre ciertos fenómenos o aspectos de la física (según el programa de ese año), a partir de la experimentación directa con el objeto de estudio.

Manejar este concepto de tarea a un nivel tan general reporta utilidad tanto teórica como práctica. Por un lado, la misma palabra tarea tiene una connotación de esfuerzo, trabajo y dedicación orientados a un fin, con una tendencia y dirección fijadas previamente.

Por otro lado, coloca al docente ante un horizonte abierto de posibilidades, de acciones concretas, todas ellas conducentes, al menos en potencia, al logro de la tarea. Esto permite una situación de mayor flexibilidad, creatividad, corrección continua, mayor adecuación a los objetivos mismos.

³⁶ “Llamamos tarea al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego construir con él”. “Tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el funcionar de la reunión”. (Bauleo, A. *Grupo operativo*, Buenos Aires, Cuadernos de Psicología Concreta, 1969, p. 47.)

³⁷ La utilidad de este tipo de objetivos es doble: por un lado, permite al profesor programar las actividades concretas a realizar en clase, de acuerdo con dichos objetivos; y, por otro, permite llevar a cabo la evaluación final de acuerdo con las conductas esperadas de los alumnos y especificadas en estos objetivos. Sin embargo, este tipo de programación por objetivos se presta a serias objeciones, sobre todo desde el punto de vista de la dinámica de grupos: presentan un esquema demasiado rígido de conductas esperadas de los alumnos; no permite un a apertura a otro tipo de actividades que no sean las programadas previamente por el profesor; el grupo no participa responsablemente en la toma de decisiones con respecto al logro de la tarea; y se ciñen los aprendizajes posibles a aquellos que pueden ser directamente observables y medibles.

En un momento dado, el grupo puede dar a su trabajo un sesgo hacia derroteros no sospechados ni planeados previamente por el profesor-coordinador. La función de éste, en tales casos, será la de confrontar inmediatamente la nueva orientación con la tarea del grupo; puede suceder que, para alcanzar la tarea propuesta, el grupo encuentre nuevos caminos, más creativos y adecuados a su realidad. El coordinador, entonces, deberá mostrar la flexibilidad necesaria en función de la tarea, y colaborar para la óptima instrumentación de esos caminos nuevos.

Afirmamos, pues, que la tarea, entendida en este sentido, es o debe ser el líder del grupo; es decir, que la tarea debe estar en la mente de todos, participantes y coordinador, como aquello hacia lo cual van dirigidos todos los esfuerzos, tanto individuales como grupales. Es ella la que debe guiar, dirigir y orientar todas las acciones: la toma de decisiones, la selección de la metodología de trabajo, la selección de la temática y las técnicas, la división y repartición del trabajo concreto, etc. Asimismo, la tarea es la que en todo momento deberá guiar las intervenciones del profesor-coordinador ante el grupo, e indicar el tipo, la frecuencia y el nivel de profundidad de las mismas.

En un sentido más restringido, pero que brota del anterior, se podría hablar de la tarea de una sesión particular, entendiendo por tal el objetivo propuesto para dicha sesión. También aquí tienen validez las dos distinciones hechas anteriormente (diferenciando la tarea, del trabajo concreto a realizar, y de los objetivos enunciados conductualmente). Por ejemplo, la tarea de una sesión, en un curso de didáctica, podría ser lograr una mayor comprensión de lo que se entiende por proceso de enseñanza-aprendizaje, o conocer las variables contextuales que condicionan el proceso de enseñanza-aprendizaje; para lograr lo cual el grupo podrá optar por estudiar y analizar algún material, traer a un conferencista, preparar una exposición, o simplemente tener una discusión o mesa redonda sobre el tema.

Y con esto entramos al segundo y tercer conceptos que nos interesa aclarar: la temática y la técnica.

La temática hace referencia al qué del trabajo grupal: qué se ve, qué se estudia, qué se analiza; en qué se trabaja. En este sentido podríamos hablar de una temática general del curso (*v. gr.* Teorías de personalidad) y de la temática particular de una sesión determinada (*v. gr.* Freud y el psicoanálisis, tema particular dentro de la temática general de teorías de la personalidad).

La temática está siempre en estrecha relación con la tarea grupal, ya que constituye el contenido programático de un curso. Sin entrar en los aspectos técnicos de la elaboración de un programa, conviene indicar que la selección, graduación y ordenamiento de la temática debe ir siempre en función directa (aunque no necesariamente inmediata) de la tarea grupal. Es decir, que tanto en aquellos temas previamente programados, como en los que puedan surgir de las inquietudes y necesidades grupales, la preocupación del coordinador deberá ser siempre la siguiente: ¿qué tanto y en qué sentido está este tema relacionado con la tarea?

Por otro lado, la técnica hace referencia al cómo del trabajo grupal: cómo enfrenta el grupo el tema seleccionado, cómo se organiza para trabajarlo, qué

procedimientos, medios o maneras sistematizados utiliza para lograr más eficazmente las metas propuestas.³⁸

La temática de un curso es desarrollada siempre mediante una técnica, sea el profesor consciente de esto o no. La exposición magistral es una técnica, y en cuanto tal, es también susceptible de ser analizada y sistematizada. Ahora bien, cuando se pretende trabajar grupalmente en un curso, es necesario utilizar técnicas grupales. Algunas de estas técnicas de trabajo son, por ejemplo, el seminario, la mesa redonda, la discusión en grupos pequeños, la técnica de la rejilla, el desempeño de roles (*role playing*), el plenario, el pánel, el simposio, etc.³⁹ Además de estas técnicas de trabajo grupal, existen otras que pueden ser utilizadas por el coordinador para propiciar algunos fenómenos grupales necesarios para la integración y crecimiento del grupo, y/o para desarrollar actividades y habilidades de colaboración y trabajo en equipo que faciliten el buen desempeño del trabajo grupal. Así, tenemos técnicas de rompimiento de hielo (la fiesta de presentaciones, el escudo, la línea de la vida, el pastel, presentaciones progresivas, etc.); técnicas de comunicación (amigos y extraños, el dibujo hablado, el teléfono descompuesto, la historia, comunicación en uno y doble sentido, etc.), y técnicas para propiciar el trabajo grupal (los caballos, el fin del mundo, los cuadrados, confianza ciega, etc.).⁴⁰

Dentro del campo de las técnicas, existen además de los llamados ejercicios estructurados, que son técnicas de mayor complejidad y duración en las que se utiliza una mayor cantidad de recursos materiales. Se trata de juegos grupales en los que se procura reproducir artificialmente una situación de la vida real, especialmente del ámbito social, con el fin de analizar las actitudes y la actuación de los participantes en dichas situaciones. Algunos de estos ejercicios son, por ejemplo: desarme, construcción de una torre, la magia del poder, bolsa de valores etc.⁴¹

La finalidad de las técnicas grupales puede ser triple: propiciar un mayor conocimiento e integración entre todos los participantes; y ayudar así a la constitución del grupo como tal; facilitar el trabajo y la organización grupal, mediante el desarrollo de aquellas habilidades y actitudes necesarias para el trabajo de equipo; y, finalmente, facilitar el surgimiento de actitudes individuales y

³⁸ “Las investigaciones realizadas en el campo de la dinámica de grupo han permitido establecer un cuerpo de normas prácticas o conocimientos aplicados, útiles para facilitar y perfeccionar la acción de los grupos... Las técnicas de grupo, por lo tanto, son maneras, procedimientos o medios sistematizados de organizar y desarrollar la actividad de grupo sobre la base de conocimientos suministrados por la teoría de la dinámica de grupo.” (Cirigliano, G. y Villaverde, A., *Dinámica de grupos y educación*, Buenos Aires, Editorial Humanitas, 1996, p. 78.)

³⁹ En Cirigliano y Villaverde, *Dinámica de grupos y educación, op. Cit.*, se podrá encontrar una buena selección de este tipo de técnicas aplicables en educación. Asimismo, Cfr. González Núñez, José de Jesús, *et al.*, *Dinámica de grupos. Técnicas y tácticas*, México, Editorial Concepto, 1978.

⁴⁰ Existen muchos manuales de técnicas de este tipo, como por ejemplo, *Manual de dinámica de grupos*, México, <centro de Didáctica, UNAM, s/f; Hostie, Raymond, *Técnicas de dinámica de grupos*, Madrid, Publicaciones ICCE, 1976; y manual anónimo aparecido últimamente llamado *Aprender jugando*.

⁴¹ Ver, por ejemplo, *Manual de dinámica de grupos, op. cit.*, Además, Pfeiffer and Jones, *Structured Experiences for Human Relations Training*, Iowa, University Associates Press, que cada año edita un volumen actualizado.

grupales que hasta entonces venían operando ocultamente, con lo que se propicia el análisis de éstas por parte del mismo grupo.

A estas técnicas se les llama comúnmente técnicas de dinámica de grupo. Es un error llamarlas simplemente dinámicas de grupo. Este error brota de una confusión entre estos dos conceptos: técnica y dinámica. Y con esto entramos en la definición de nuestro último concepto: dinámica.

Kart Lewin (1890-1947), psicólogo alemán emigrado a Estados Unidos, fue el primero en utilizar la expresión dinámica de grupos.

Lewin empezó usando la palabra para designar ciertos fenómenos que tienen lugar en la vida de un grupo. La palabra griega *dynamis* indica en este contexto la existencia, choque, asimilación y continua combinación de fuerzas que se desarrollan en un grupo en cuanto “punto de convergencia” de la interacción de varias personas. Dinámica de grupos designa pura y simplemente las fuerzas desplegadas por el grupo, las cuales ejercen una influencia tanto hacia adentro como hacia fuera del mismo.⁴²

La dinámica de los grupos se refiere a lo que pasa en el interior del grupo a lo largo del interactuar de las personas que forman parte de él. El grupo se reúne alrededor de una tarea común; conforme se trabaja sobre una temática y con una técnica determinadas, algo sucede en el interior del grupo. Ese algo, esos fenómenos grupales, son el resultado de una serie de fuerzas o vectores, con magnitud y dirección variable, que entran en juego con la interacción de los participantes, el coordinador incluido.⁴³

Esta concepción de la dinámica de los grupos tiene una relación estrecha con los conceptos de situación y campo. Por situación entendemos la totalidad de factores, internos y externos, orgánicos y ambientales, de importancia para la conducta que se investiga.⁴⁴ La situación cubre un periodo de tiempo más o menos largo. Ahora bien, si se requiere estudiar la situación en un instante concreto, tenemos entonces el concepto de campo; el campo no es otra cosa que la situación total considerada en un momento dado, es decir, es un corte hipotético y transversal de la situación.⁴⁵

Cuando hablamos, pues, de la dinámica de los grupos, nos referimos al resultado de la interacción de todos los factores que constituyen la situación del grupo. Y para estudiar, en un momento dado, lo que está pasando en el interior del grupo, es preciso un análisis de campo, es decir, de todos los factores que intervienen en ese momento concreto. El sujeto cuyas conductas se están estudiando (en

⁴² Sbandi, Pío, *Psicología de grupos*, Barcelona, Editorial Herder, 1977, p. 89.

⁴³ “Por una parte, la dinámica de grupo se refiere a las fuerzas que actúan e cada grupo a lo largo de su existencia y que lo hacen comportarse en la forma como se comporta. Estas fuerzas constituyen el aspecto dinámico del grupo: movimiento, acción, cambio. Interacción, reacción, transformación, etc.; y se distinguen de los aspectos relativamente estáticos, tales como el ambiente físico, el nombre, la finalidad, la constitución, etc.” Cirigliano y Villaverde, *op. cit.*, p. 64. “La interacción o acción recíproca de estas fuerzas y sus efectos resultantes sobre un grupo dado, constituyen su dinámica”. (Knowles, Malcom e Hilda. *Introducción a la dinámica de grupos*, México, Editorial Letras, 1962. p. 12.)

⁴⁴ Fairchild, citado en Begler, *Psicología de la conducta*, *op. cit.*, p. 45

⁴⁵ “El campo es la totalidad de hechos coexistentes concebidos como mutuamente interdependientes. Por hechos interdependientes se entienden personas y objetos.” (Begler, *op. cit.*, pp. 47 y 48.)

nuestro caso el grupo mismo), tiene una gran importancia; pero también la tienen todos los demás elementos que intervienen, en la medida en que su presencia determina la dirección y la fuerza de las conductas emitidas.⁴⁶

La personalidad de cada individuo, sus experiencias previas, su ideología, sus valores, sus expectativas y necesidades, su motivación, etc., el grupo mismo, el modo como éste está constituido, su historia pasada, los subgrupos existentes, las interacciones, la afectividad, las relaciones con otros grupos, etc., son algunas de estas fuerzas, que llamaremos factores individuales.

Otras fuerzas las constituyen el tema mismo y la tarea a lograr, la metodología específica de la actividad académica (si es curso, seminario, taller o laboratorio), el estilo personal del profesor, su concepción sobre la educación y sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, el material con que se trabaja, etc. A este conjunto de fuerzas la llamaremos factores instrumentales o metodológicos. En este sentido, la técnica o técnicas utilizadas intervienen como una fuerza más, tendiente a activar y movilizar al grupo.

Otra serie de fuerzas está constituida por los factores ambientales (sitio de trabajo, tipo de mobiliario, iluminación, etc.), y los factores contextuales, tanto institucionales (tipo de escuela, de organización, de dirección, relaciones laborales, etc.), como sociales (situación políticoeconómica del país, con su repercusión en la situación familiar; acontecimientos importantes de la vida nacional, etc.).

La interacción de todas estas fuerzas, que entran en juego desde el primer momento en que el grupo se reúne, y que varían en intensidad y dirección, es lo que da por resultado la dinámica de un grupo. Éste es el primer y fundamental significado del concepto dinámica de grupo.

Existe, además, un segundo significado de este término:

como un campo de investigación y como conceptualización y sistematización teórica de este campo de estudio.

Ampliando el uso original de la expresión, se le fue dando poco a poco el sentido de una parte de la psicología social, dedicada especialmente a la investigación experimental de las estructuras y procesos grupales. Objeto de esa investigación son, por tanto, problemas como el de la dimensión, meta, cohesión, etc., del grupo.⁴⁷

Todo grupo tiene una dinámica propia (primera acepción del término), independientemente de que nos demos cuenta de ello o no. En el momento en que se establece dicha dinámica como objeto de estudio y de investigación, y se conceptualizan y sistematizan los conocimientos obtenidos de dicho

⁴⁶ “Esta consideración de la dinámica no significa que la naturaleza del objeto se convierta en insignificante. Las propiedades y estructura del objeto implicado siguen siendo importantes... Pero la situación recibe tanta importancia como el objeto. Sólo a través del total concreto que comprende el objeto y la situación quedan definidos los vectores que determinan la dinámica del acontecimiento.” Lewin, Kart. *Dinámica de la personalidad*, op. cit., p. 39.)

⁴⁷ Sbandi, Pío, *Psicología de grupos*, op. cit., p. 90. “La expresión dinámica de grupos se usa también para describir un campo de estudio, una rama de las ciencias sociales que se dedica a aplicar métodos científicos para determinar por qué los grupos se comportan en la forma en que lo hacen.” (Knowles, M. y H., *Introducción a la dinámica de grupos*, op. cit., p. 12.)

estudio, se constituye la dinámica de grupos como un campo de trabajo de la psicología social (segunda acepción del término).

Existe, empero, un tercer significado del término, que es hasta cierto punto el más extendido y conocido: el de la dinámica de grupos considerada como método o campo de prácticas de autoexperiencia y reflexión sobre procesos del grupo.

...se habla de dinámica de grupos en un tercer sentido...significa el concepto genérico que abarca una serie de métodos y técnicas que deben ayudar al individuo a conocerse a sí mismo dentro de reducidos círculos de personas...⁴⁸

En esta línea van los famosos cursos de dinámica de grupos. En ellos se pretende propiciar la experiencia directa de situaciones y momentos grupales importantes, mediante la introducción planificada de una serie de técnicas grupales. Se trata de capacitar a los participantes para el manejo de esas técnicas y otras parecidas, y, al mismo tiempo, de aumentar su autoconocimiento a través de la reflexión sobre las actitudes y actuaciones manifestadas a lo largo de la experiencia.

Aunque es bueno el conocimiento y la capacitación para el manejo de las técnicas grupales (nivel del cómo), este conocimiento es insuficiente mientras no se complete con una buena fundamentación teórica sobre la dinámica de los grupos. Las técnicas movilizan de tal modo las fuerzas internas del grupo, que en un momento dado puede surgir una serie de fenómenos difíciles de manejar para quien no haya profundizado en el campo teórico de la dinámica de los grupos.

El objetivo del presente capítulo es, precisamente, proporcionar al profesor algunos elementos teóricos sobre la dinámica de los grupos de aprendizaje (en la primera acepción del término). Para eso, desarrollaremos aquellos aspectos que, desde un punto de vista operativo,⁴⁹ consideramos fundamentales para entender la dinámica de un grupo de aprendizaje. Recurrir a bibliografía especializada sobre cada uno de los puntos tratados será no sólo útil, sino necesario en algunos casos.

LO MANIFIESTO Y LO LATENTE

Como un primer paso para introducirnos en el campo de la dinámica de los grupos, es conveniente distinguir dos niveles de realidad dentro de la vida del grupo: el nivel de lo manifiesto y el de lo latente.

Dicho de un modo sencillo: lo directamente observable dentro del grupo no constituye la totalidad de la realidad del mismo o, de otro modo, no todo lo que pasa dentro del grupo es directamente observable.

El nivel de lo manifiesto está constituido por todo aquello que puede ser percibido directa e inmediatamente con los sentidos corporales. Por ejemplo, quién habla, en qué momento, con qué tono, a quién se dirige, qué dice, con qué claridad, a qué nivel de profundidad; quién lo escucha, quién lo entiende, quién le responde,

⁴⁸ Sbandi, Pío, *Psicología de grupos, op. cit.*, p.19. “La dinámica de grupo ha llegado a usarse para describir un creciente cuerpo de conocimientos aplicados a una tecnología que intenta traducir los descubrimientos y teorías del conocimiento básico en principios y métodos prácticos.” (Knowles, M. y H., *Introducción a la dinámica de grupos, op. cit.*, p. 14.)

⁴⁹ Es decir, desde el punto de vista de la teoría y la técnica de los grupos operativos.

quién lo retroalimenta, etc.; también, cómo se comporta cada individuo, cómo actúa, qué actitudes corporales toma, cómo se relaciona con los demás; asimismo, cómo se comporta el grupo como tal, cuáles son los roles desempeñados, qué tipo de interacciones se dan entre los miembros, y entre éstos y el coordinador, etc.

Este nivel es el de lo manifiesto, el que se puede observar y medir con ciertos esquemas de observación, *v.gr.* el de las categorías de Bales, o el sociograma.

Existe otro nivel de realidad, siempre presente en los grupos, y que no es directamente observable: el nivel de lo latente. Este se encuentra constituido por el conjunto de aquellos elementos o factores que, estando de alguna forma presentes en la situación y en el campo, no se manifiestan o expresan directamente en un momento dado. Son latentes en la medida en que no salen a la superficie, no se manifiestan directamente; pero en el momento en que brotan dejan de ser latentes, para pasar a ser contenidos manifiestos. En la medida en que están presentes, aunque sea bajo la forma de latencia, condicionan y orientan las conductas manifiestas. Estos contenidos latentes pueden ser conscientes, preconcientes o inconscientes.

Un ejemplo ayudará a distinguir con más claridad los dos niveles. Cuando un participante del grupo interviene para hacer un comentario, podemos entender su participación en los dos niveles: en el nivel de lo manifiesto, tiene un significado concreto, según las ideas que haya expresado en su verbalización: hace una aportación nueva, aclara un punto que estaba oscuro, hace una síntesis de lo dicho anteriormente, plantea una pregunta o responde a una pregunta hecha previamente, hace una proposición o sugerencia, etc. Pero al mismo tiempo, esa participación tiene un significado latente que se puede detectar al responder a preguntas tales como las siguientes: por qué interviene en este momento, con qué intención lo hace, a qué motivaciones responde, a qué necesidades, qué angustia interna lo impulsa a intervenir, qué quiere probar con su intervención, ante quién lo quiere probar, qué es lo que en el fondo pretende lograr, etc. Como un paso ulterior en esta misma línea de detectar el significado latente, se pueden plantear preguntas como éstas: qué estructura de personalidad manifiesta a través de sus intervenciones, cuáles son sus pautas preferenciales de conducta, qué aspectos de su esquema referencial o de su ideología nos deja ver a través de sus ideas, etc.

Este mismo tipo de análisis se puede aplicar tanto a los individuos como al grupo en cuanto tal. Hay momentos en que el grupo entero (o subgrupos dentro de éste) manifiesta una conducta común, sea ésta una actividad o una actitud. En esos casos nos podemos preguntar tanto por su significado manifiesto (qué hacen, qué dicen, qué proponen, cómo actúan, etc.), como por su significado latente (por qué hacen, dicen o proponen eso, por qué en este momento; a qué necesidad responden, qué conducta está en juego, qué pretenden lograr, etc.)

La constatación de la existencia de estos dos niveles nos plantea varias preguntas en relación con los grupos de aprendizaje.

1. ¿De qué nos sirve detectar lo latente en los grupos?

El proceso de enseñanza-aprendizaje es difícil de entender. Plantea una serie de cuestionamientos que el profesor no puede eludir. Uno de los principales es éste: qué cosa es el aprendizaje y cómo se consigue.

Ahora bien, al referirnos a un tipo especial de aprendizaje, como es el grupal tenemos que plantearnos preguntas como las siguientes: qué diferencias existen entre el aprendizaje individual y el grupal, qué características le imprime el grupo al aprendizaje logrado, cómo contribuye el grupo al logro de los aprendizajes, qué aspectos del trabajo grupal facilitan el aprendizaje y cuáles lo obstaculizan, cómo propiciar los primeros y superar los segundos, etc.

Cuando analizamos el aprendizaje grupal, no podemos pretender lograr una correcta comprensión del proceso de aprendizaje sin entender al mismo tiempo el proceso del grupo en relación con ese aprendizaje. En este sentido, cuando un profesor trabaja con grupos, una de sus preocupaciones fundamentales debe ser tratar de entender el proceso del grupo: qué tipo de grupo es, cuáles son las etapas o momentos por los que pasa a lo largo del proceso, qué posiciones toma ante la tarea propuesta, cómo la trata de lograr, qué tipo de interacciones se dan en el interior del grupo y con relación a él como profesor, qué tipo de organización están logrando, cuáles son los roles que juegan, cuáles y de qué tipo son las fuerzas efectivas que se mueven en el interior, etc,

Ahora bien, esta comprensión del proceso grupal no la puede lograr el profesor si cree que la totalidad de la realidad grupal está constituida sólo por lo manifiesto, por aquello que se puede observar directamente. Como afirmaba anteriormente, además de los contenidos manifiestos existen en el grupo los contenidos latentes. De aquí la importancia y necesidad de que el profesor se capacite para captar, entender y manejar también los aspectos latentes de un grupo, para lo cual será necesario, además de un sólido marco teórico, un periodo de entrenamiento práctico supervisado.

2. Si lo latente no es directamente observable, ¿cómo lo podemos detectar?

Lo latente no es directamente observable está implícito, está contenido en lo manifiesto, pero de una manera no explícita. El camino, pues, para llegar a lo latente, será a través de lo manifiesto: a través de lo que veo puedo llegar a descubrir lo que no veo, pero sé que está ahí. En un primer momento, lo único que puedo hacer es elaborar una hipótesis sobre el significado de los contenidos latentes. A esta hipótesis la llamamos interpretación.⁵⁰

Hay que entender la interpretación como una hipótesis de trabajo. En cuanto tal, la interpretación es una afirmación tentativa, provisional, incompleta, en proceso;

⁵⁰ En una situación terapéutica psicoanalítica, por ejemplo, “es común llamar interpretación a la proposición hecha por el terapeuta, que pone de manifiesto el sentido latente, tanto del decir, como de las conductas del sujeto interpretado. Al mismo tiempo, la interpretación aclara el tipo de defensa puesto en juego en la situación analítica. La primera utilidad de la interpretación consiste en acceder al sentido latente de los mensajes (aquellos contenidos no explícitos, que se constituyen en el por qué profundo)”. (Caparrós, N. y López, S., “Teoría y práctica de grupos operativos”, en Bauleo, A., *Psicología y sociología del grupo*, Madrid, Editorial Fundamentos, 1975, p. 97.)

pero que le sirve al que la elabora como un instrumento de trabajo para la comprensión y el manejo de los fenómenos que observa. Como toda hipótesis, la interpretación debe ser puesta a prueba, comprobada, corroborada, antes de poder pasar al *status* de tesis.⁵¹

Esta corroboración se logrará a lo largo del proceso grupal, mediante el método que podríamos llamar de aproximaciones progresivas. Para esto, el profesor puede optar, según las circunstancias, por tres posibles actuaciones: a) dejar que el grupo siga su curso, y estar atento a ulteriores manifestaciones que confirmen o contradigan su primera interpretación; b) señalar al grupo el fenómeno manifiesto que a él le llamó la atención, todavía sin dar ninguna interpretación del mismo, y dejar que el grupo la elabore; c) dar la interpretación del fenómeno para que el grupo trabaje sobre ella.

Ahora bien, por más tentativa que sea una interpretación, no se puede plantear en el aire, es decir, sin fundamentos. Ésta debe estar basada en hechos observados, es por algo que el profesor observa, por lo que se plantea determinada interpretación. Asimismo, la confirmación de la interpretación debe estar fundamentada también en hechos observados. De aquí la importancia que tiene la observación para el proceso mismo de interpretación.

Al responder a la pregunta planteada, podemos decir que el modo de detectar lo latente de un grupo consiste en la observación y la interpretación de los contenidos manifiestos.⁵²

3. ¿Cómo podemos observar e interpretar los fenómenos grupales?

Toda interpretación necesita un marco teórico previo en el cual fundarse. Asimismo, toda observación sistemática debe estar dirigida, orientada, por un marco teórico previo. Éste es el que va a determinar los aspectos preferenciales del grupo que hay que observar, los fenómenos grupales en los que hay que poner más atención, las situaciones factibles de ser interpretadas, el sentido, orientación y profundidad de la interpretación; asimismo, de este marco teórico dependerá el uso que se dé a la interpretación, el momento oportuno para utilizarla y la finalidad con que se utilice.⁵³

⁵¹ "...el proceso (de la interpretación) consiste en una traducción del lenguaje, que unas veces es simbólico y otras simplemente opaco, a términos más acordes con la lógica formal. Sin embargo, no es suficiente con la postración de lo que acontece, y ello por varias razones; en primer lugar, porque no existe una manera unívoca de interpretarla y, por tanto, no podemos hablar sin previa mención del contexto a que nos referimos como parámetro de interpretaciones correctas e incorrectas. En segundo lugar y como consecuencia de lo anterior, la interpretación será siempre una aproximación parcial. Captaremos un momento de la dinámica o quizás aún la estructura psíquica subyacente que opera en ese caso, pero sin abarcar la totalidad del proceso." (*Ibid.*, p. 97.)

⁵² "En rigor, será latente todo aquello que no aparezca como manifiesto. Además, lo manifiesto proporciona la posibilidad de inferir un *quantum* de latencia. De todo lo latente posible, hay un latente inferible a partir de lo manifiesto... Resulta significativo, de entre todo un conjunto de señales, aquello que aprendimos a ver; y de entre ese aquello, lo que se puede ver." (*Ibid.*, p. 106.)

⁵³ "Tanto si se trata de grupos de formación como de psicoterapia... para poder hallar la interpretación, el interpretante eventual debe estar en condiciones de localizar tres variables: a) la demanda específica de los sujetos que acuden a estos grupos; b) los procesos inconscientes, preconcientes y conscientes específicos de las situaciones de grupo que intervienen en ese momento; c) su propio deseo de ser interpretantes en esas

El profesor que desee alcanzar una comprensión profunda de los grupos con los que trabaja, debe contar con un marco teórico sobre la dinámica de los grupos de aprendizaje. Algunas veces, un poco de sentido común, con una buena dosis de experiencia práctica como docente, llevan a lo que podríamos llamar un primer esbozo de este marco teórico. Y así vemos profesores que, con más o menos intuición, más o menos sistemáticamente, elaboran un diagnóstico de sus grupos, y se plantean hipótesis de trabajo, conforme a las cuales modifican de alguna manera su metodología y la adecuan a la realidad concreta de cada grupo. En estos casos, un estudio más detallado sobre la teoría de la dinámica de los grupos, y un periodo de supervisión de su práctica como coordinador, enriquecerán este marco teórico y aumentarán su capacitación para el trabajo con grupos de aprendizaje.

Dicho marco teórico viene a ser un conjunto de ideas, afirmaciones o principios sistematizados coherentemente alrededor de una teoría armónica, científicamente fundamentada y suficientemente completa, sobre el objeto de estudio. Ante un mismo objeto de estudio pueden existir diferentes marcos teóricos, escuelas o corrientes de interpretación.

Con respecto a la dinámica de grupos, nos encontramos con diversas concepciones sobre los grupos de aprendizaje, cada una de las cuales tiene su propia concepción teórica sobre los grupos, sobre el aprendizaje y sobre los grupos de aprendizaje. Algunas de estas corrientes pedagógicas son las siguientes: los grupos de encuentro y la educación centrada en el estudiante, de Carl Rogers (uno de los principales ex ponentes de la no-directividad, tanto en psicoterapia como en educación);⁵⁴ la corriente dinamista, apoyada en las ideas

situaciones y, correlativamente a su deseo, las fantasías y angustias mediante las cuales reacciona a la demanda de los sujetos y a la intensificación de los procesos en estas situaciones. Para poder dar la interpretación, debe disponer de un marco espacio-temporal y simbólico que asigne un lugar y una hora, en los que la interpretación pueda ser esperada y recibida por los interesados —si por lo menos éstos observan algunas reglas que se les precisa— y en los que se pueden comprobar algunos de sus efectos. Por último, para que una vez proporcionada la interpretación sea aceptada, es decir, para que llegue a sus destinatarios y desarrolle los efectos a los que acabamos de aludir, es necesario que el interpretante encuentre el estilo adecuado a la situación grupal y que difiere parcialmente de que existe en la cura individual.” (Anzieu, Didier, “El monitor y su función interpretante, en *El trabajo psicoanalítico en los grupos*, México, Editorial Siglo XXI, 1978, p. 236.)

⁵⁴Cfr. Rogers, Carl, *On encounter groups, Freedom to learn, Client-Centered Therapy* Ohio, Charles and Merrill Publishing, 1969; y del mismo autor el capítulo IX de *Client-Centered Therapy*, Nueva York, Houghton Mifflin Co., 1951.

de Kurt Lewin,⁵⁵ la pedagogía institucional, de Lobrot;⁵⁶ los grupos operativos de inspiración psicoanalítica, de Pichon-Riviére.⁵⁷

Lo que interesa destacar en este momento es que el marco teórico del profesor es el que le servirá de guía en su trabajo con los grupos, en la medida en que le indicará los aspectos en que debe fijarse más atentamente, en cuáles concentrar su esfuerzo, cómo utilizar los instrumentos de que dispone, qué actitudes tomar en qué situaciones. Y ya que no todas las escuelas o corrientes se fijan en los mismos aspectos del grupo, es importante que exista una definición del profesor en este sentido.

El marco teórico en el que sustentamos las ideas principales del presente capítulo está fundamentado, como indicábamos en la introducción, en la teoría y técnica de los grupos operativos, de Pichon-Riviére.

En la línea de la última pregunta planteada, conviene anotar un elemento que puede constituir un instrumento muy útil en este proceso de detección de los aspectos latentes de un grupo. Nos referimos al concepto de emergente (de emerger, subir a la superficie).

Puede suceder que, en un momento dado, el coordinador de un grupo esté confundido respecto al significado latente de lo que pasa dentro del grupo; o también, que haya empezado a plantear una hipótesis o interpretación como posible, pero necesite más elementos para tener una mayor seguridad sobre ella. En estos casos, el coordinador está atento al proceso grupal, se encuentra en estado de alerta, espera nuevos datos que le ayuden a aclarar su duda o salir de su confusión. Lo latente está todavía tan oculto, tan implícito, que no lo puede captar. Entonces sucede algo en el grupo que le da la pista que esperaba. Para quien no estuviera en ese estado de alerta, dicha pista pasaría inadvertida, pero nuestro coordinador, que estaba atento, sí la capta, y encuentra en ella la pieza del rompecabezas que le faltaba. Ahora sí le encuentra significado a lo que ocurre en el grupo; ahora sí puede elaborar su interpretación.

A ese algo que sucede en el grupo y que proporciona los elementos que faltaban para interpretar el significado latente del proceso, es a lo que llamamos emergente.⁵⁸ Es un elemento que, estaba implícito hasta ese momento, y ahora

⁵⁵ Cfr. Lewin, Kurt, *Dinámica de la personalidad*, op. cit. Se encontrarán explicaciones y comentarios sobre las ideas de Lewin en Sbandi, Pío, *Psicología de grupos*, op. cit.; Mailhiot, Bernard, *Dinámica y génesis de grupos*, Madrid, Editorial MArova, 1968; Maisonneuve, Jean, *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1977; y Anzieu, Didier y Martín, Jacques-Yves, *La dinámica de los grupos pequeños*, Buenos Aires, Editorial Kapelusz, 1971.

⁵⁶ Cfr. Lobrot, Michel, *Pedagogía Institucional*, Buenos Aires, Editorial Humanitas, 1974; Michaud, Ginette, *Análisis institucional y pedagogía*, Barcelona, Editorial Laia, 1975; y Hess Remi, *La pedagogía institucional hoy*, Madrid, Editorial Narcea, 1976.

⁵⁷ Cfr. Pichon-Riviére, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, vol. I, op. cit.; Begler, José, "Grupos operativos en la enseñanza", en *Temas de Psicología*, op. cit.; y De Lella, Cayetano, "La técnica de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario", en *Perfiles Educativos*, México, CISE-UNAM, Núm. 2.

⁵⁸ Cfr. Pichon-Riviére, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*, op. cit., pp. 153 y 158; Caparrós, N. y López, S., *Psicología y sociología de grupos operativos*, op. cit., pp. 86 y 89; Gear, María y Liendo, Ernesto, *Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar*, Buenos Aires, Editorial Nueva Visión, 1977, pp. 21 a 28.

sale a la superficie, se manifiesta, se expresa de alguna forma, y permite así inferir algo, interpretar algo sobre la realidad latente.

El emergente puede ser la verbalización de uno o varios individuos, alguna actitud o movimiento individual o grupal, la reacción primaria ante algún acontecimiento o ante alguna intervención interna o externa al grupo. Cuando es un miembro del grupo el que proporciona esta pista, el que anuncia y denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo, lo llamamos portavoz del grupo.⁵⁹ El portavoz es un emergente, aunque no todo emergente se manifiesta a través de un portavoz.

La observación sistemática y dirigida, sobre todo de los emergentes grupales, y su interpretación a la luz de una teoría sobre los procesos del grupo, es lo que nos permitirá acceder al significado latente de los fenómenos grupales.

Las ideas que a continuación expondremos, proporcionarán al profesor algunos elementos teóricos, tomados sobre todo de la teoría de los grupos operativos, que le ayudarán en esta tarea.

TAREA EXPLÍCITA Y TAREA IMPLÍCITA

Anteriormente nos referimos a la tarea como el objetivo que el grupo se propone alcanzar, como aquello que ha reunido a todos los participantes alrededor de un mismo trabajo grupal y que explica la constitución de este grupo como tal. Esto es lo que constituye la tarea explícita del grupo, es decir, aquello que ha sido explicitado, sea en el papel o de palabra, como el objetivo a lograr por el grupo.

Ahora bien, de acuerdo con la teoría de los grupos operativos, no basta con que un conjunto de individuos se reúna con el fin de realizar una tarea, para garantizar el éxito y la eficacia en el logro de la misma. Muy al contrario, la experiencia nos demuestra lo difícil que es el que un grupo llegue a funcionar realmente como tal, es decir, que se dé un verdadero trabajo de equipo en el que todos los participantes estén verdaderamente integrados.

Si dejamos de lado, por un momento, los factores objetivos del trabajo grupal (libros impresos, instrumentos, mobiliario, local, etc.) y nos fijamos únicamente en los factores subjetivos o en el factor humano, podemos constatar la existencia de una serie de obstáculos que impide el buen funcionamiento del grupo, y por lo tanto el logro de los aprendizajes. La teoría de los grupos operativos se ha

⁵⁹ Mencionamos también el concepto de portavoz, al que definimos como aquel integrante que se desempeña como vehículo de esa cualidad nueva que es el emergente... El portavoz es aquel que en el grupo, en un determinado momento dice algo, enuncia algo, y ese algo es el signo de un proceso grupal que hasta ese momento ha permanecido latente o implícito, como escondido dentro de la totalidad del grupo. Como signo, lo que denuncia el portavoz debe ser codificado, es decir, hay que quitarle su aspecto implícito. De esa manera es decodificado por el grupo —particularmente por el coordinador— que señala la significación de ese aspecto. El portavoz no tiene conciencia de enunciar algo de la significación grupal que tiene en ese momento, sino que enuncia o hace algo que vive como propio.” (Pichon-Rivière, Enrique, “El concepto de portavoz, en *Temas de psicología social*, Núm. 2, Buenos Aires, noviembre de 1978, p. 7.) “Entendemos entonces por portavoz el miembro del grupo que ejerce la función de expresar, sobre el fondo del grupo, la situación vivida frente a la tarea manifiesta y frente al coordinador que los demás no logran objetivar”. (Gear, M. y Liendo, E., *Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar*, op. cit., p. 28.)

preocupado por identificar estos obstáculos y buscar los medios de superarlos. La superación de éstos constituye la tarea implícita del grupo.

Bajo la tarea explícita, subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, y significan un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio.

La tarea consiste entonces en la elaboración de dos ansiedades básicas, miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) de las estructuras existentes, y miedo al ataque (ansiedad paranoide) en la nueva situación... Estas dos ansiedades, coexistentes y cooperantes, configuran la situación básica de resistencia al cambio que debe ser superada...⁶⁰

Se trata de superar las pautas estereotipadas de conducta,⁶¹ que no hacen sino expresar los elementos de resistencia al cambio presentes en el grupo. Mediante esta resistencia, el grupo se opone al enfrentamiento de la tarea propuesta. En el fondo, la resistencia al cambio se compone de los dos llamados miedos básicos: el miedo a la pérdida de las estructuras existentes (tanto internas como externas) y a las que los participantes ya están acostumbrados, es decir, en las que ellos ya están acomodados; y el miedo al ataque de la nueva situación, es decir el miedo ante la nueva situación que se presenta amenazante.⁶²

Otro de los elementos importantes de la tarea implícita es la elaboración de un esquema referencial grupal, que supere los esquemas referenciales individuales. En todo grupo emergen ideologías diversas, que llevan al aglutinamiento de los participantes en diversos subgrupos, y que determinan la existencia y manifestación de contradicciones y enfrentamientos entre ellos. De este modo, las contradicciones entre los individuos y entre los subgrupos tienden a llevar al grupo a una situación de dilema estéril en relación con la tarea y que funciona como una defensa ante la situación del cambio.⁶³

Si en general entendemos por implícito aquello que se encuentra incluido en otra cosa, pero que no es expresado, la tarea implícita será aquella que, sin ser expresada, se supone incluida en la tarea explícita. Con respecto a los grupos de aprendizaje, donde la tarea explícita es la consecución de un aprendizaje sobre determinado tema, tenemos que la implícita va a consistir en la superación de todos los obstáculos que impiden que el grupo funcione real y eficazmente como tal. En la medida en que estos obstáculos no sean superados, sino que detengan

⁶⁰ (Pichon-Riviére, Enrique, *Proceso grupal*, *op. cit.*, p. 153.)

⁶¹ “Las estereotipias son conductas rígidas, fijas, con las que los sujetos enfrentan la tarea, haciendo caso omiso de la originalidad de la nueva situación”. De Lella, Cayetano, *op. cit.*, p. 47.

⁶² El refrán “más vale malo conocido que bueno por conocer”, es expresión de este doble miedo.

⁶³ “La tarea que adquiere prioridad en un grupo es la elaboración de un esquema referencial común, condición básica para el establecimiento de la comunicación, la que se dará en la medida en que los mensajes puedan ser decodificados por una afinidad o coincidencia de los esquemas referenciales del emisor y el receptor. Esta construcción de un ECRO (esquema conceptual, referencial y operativo) grupal constituye un objetivo cuya consecución implica un proceso de aprendizaje y obliga a los integrantes del grupo a un análisis semántico, semantístico y sistémico, partiendo siempre de la indagación de las fuentes vulgares (cotidianas) del esquema referencial”. Pichon-Riviére, Enrique, *op. cit.*, p. 125. Para una mayor explicación sobre el ECRO, Cfr. Zito Lema, Vicente, *Conversaciones con Enrique Pichon-Riviére*, pp. 108-110

o desvíen los esfuerzos grupales, los resultados a los que se llegue se verán minimizados.

Dicho de otro modo, la tarea implícita de un grupo de aprendizaje va a consistir en convertir un conjunto de personas en un verdadero grupo de trabajo.

La tarea-guía latente, que el coordinador descubre por debajo de aquella (de la tarea-guía manifiesta), consiste en considerar que lo que le ha sido dado es un grupo en sí, inconsciente de sí mismo, y que su tarea será la de convertirlo en un grupo para sí, en el que la propia estructura del grupo se haga explícita e instrumental para sus miembros.⁶⁴

Una de las diferencias entre la tarea explícita y la implícita consiste en que el objeto de trabajo de la primera es externa sobre el que se pretende lograr el aprendizaje, mientras que el de la segunda es el grupo. Esta distinción tiene una doble utilidad: en primer lugar, permite asignar al proceso de constitución del grupo como tal la importancia que merece, la que realmente tiene en el proceso de enseñanza-aprendizaje. En segundo lugar, permite diferenciar las funciones y responsabilidades de los participantes y del coordinador: mientras que la responsabilidad de los participantes va a consistir en organizarse del mejor modo posible, para la consecución de la tarea explícita, la responsabilidad del coordinador recaerá sobre todo en la tarea implícita.

IMPORTANCIA DEL ENCUADRE Y DE LA PRIMERA SESIÓN

El profesor que desee trabajar con sus grupos de un modo más activo y participativo, utilizando tanto la teoría como las técnicas de dinámica de grupos, se encontrará, además de las dificultades inherentes a este tipo de trabajo, con una muy común: que sus alumnos no están acostumbrados a este método de trabajo, les resulta novedoso, les produce angustia y, por lo mismo, presentan resistencias al cambio. Este mismo hecho, sin embargo, se presenta también como una fuente muy rica de material de trabajo para la tarea implícita del coordinador, puesto que de estos elementos de resistencia al cambio brotarán las conductas defensivas del grupo ante la tarea, mismas que el profesor detectará e interpretará a su debido tiempo. Pero de esto hablaremos más detenidamente en el siguiente apartado.

El profesor llega a la primera sesión con su grupo; de ésta, y del encuadre que se defina en ella, dependerá en gran parte el éxito del trabajo grupal a lo largo del curso.

El encuadre es la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal. Este encuadre toma la forma de un contrato, ya que deberá ser establecido en base a un acuerdo grupal; es decir, se trata de que el grupo tenga claras las especificaciones establecidas y se comprometa responsablemente con ellas. Si existe algún desacuerdo, se tratará de discutir el punto en cuestión hasta llegar a un arreglo, en el que estén de acuerdo tanto los participantes como el coordinador.

⁶⁴ Gear y Liendo, *op. cit.*, p. 25

En esta primera sesión, en la que, formalmente hablando todavía no se inicia el trabajo del curso, la tarea consiste en entender claramente el encuadre y aceptarlo responsablemente. Utilizar una sesión para este fin tiene una triple utilidad.

En primer lugar, con el establecimiento del contrato se delimitan las responsabilidades y funciones, tanto del coordinador como de los participantes. De ahí en adelante, cada quien va a saber qué es lo que le ha sido asignado, qué es lo que ha asumido, de qué cosas va a estar encargado, de qué se va a responsabilizar.

En segundo lugar, se evita añadir inútilmente más angustia a la normal provocada por lo novedoso de la situación. Si el nuevo tipo de trabajo propuesto a los alumnos es angustioso, en cuanto que los pone en una situación diferente, a la que no estaban acostumbrados, lo menos que puede hacer el profesor para evitar un aumento inútil de la angustia, es establecer claramente las reglas del juego. El motor del trabajo grupal es la ansiedad que se produce en el grupo,⁶⁵ con tal que ésta se conserve en un nivel óptimo. Si este nivel es superado, es decir, si la ansiedad o angustia sobrepasa los límites soportables por el grupo, éste reaccionará no positiva ni productivamente, sino mediante conductas defensivas tendientes a reducir el nivel de la ansiedad.⁶⁶

La oscuridad inicial respecto a las normas que van a regir el trabajo grupal traería como consecuencia un aumento inútil en el monto de ansiedad del grupo. El encuadre evita esto.

En tercer lugar, el encuadre proporciona al coordinador un marco dentro del cual podrá situar las interpretaciones que posteriormente haga sobre los fenómenos grupales. Si el encuadre es indefinido o si no existe, el coordinador no tendrá ningún punto de referencia con el cual confrontar las conductas del grupo y de los individuos. Pongamos, por ejemplo, la resistencia del grupo, en un momento dado, a entrar en tarea, resistencia manifestada en rodeos o evasiones, en plática informal sobre otras cosas, o en propuestas para trabajar en algo que no se había señalado. Sin un encuadre bien definido, el coordinador no sabrá si estas conductas brotan de los elementos de resistencia al cambio y de los miedos básicos ante la nueva tarea, o si lo hacen simplemente por lo oscuro de la situación, porque el grupo no sabe qué hacer ni cómo hacerlo, ni sabe qué aspectos del trabajo son responsabilidad de quién. Los mismos alumnos podrán responder, ante el señalamiento del profesor, que “ellos no sabían qué era lo que

⁶⁵ La conducta es “el conjunto de respuestas significativas por las cuales un ser vivo en situación integra las tensiones que amenazan la unidad y el equilibrio del organismo... el conjunto de operaciones (fisiológicas, motrices, verbales, mentales) por las cuales un organismo en situación reduce las tensiones que lo motivan y realiza sus posibilidades”. Definición de Lagache, citado en Begler, José, *Psicología de la conducta*, p. 29. Cuando nos referimos al grupo como una entidad, podemos hablar de conductas grupales, que consisten también en la respuesta del grupo ante las tensiones del miedo.

⁶⁶ “Las conductas defensivas son las técnicas con las que opera la personalidad total, para mantener un equilibrio homeostático, eliminando una fuente de inseguridad, peligro, tensión o ansiedad. Son técnicas que logran un ajuste o una adaptación del organismo, pero que no resuelven el conflicto...” Blegler, José, *op. cit.*, p. 186

había que hacer, la tarea no había quedado clara, creían que le tocaba al profesor indicar tal o cual cosa”.

Para la delimitación del encuadre, hay que distinguir entre las normas que ya vienen dadas o impuestas por la institución, las impuestas por el profesor y su estilo de coordinar, y las que el mismo grupo deberá establecer mediante un acuerdo grupal.

A continuación enunciamos los principales puntos que deberá contener el encuadre. Según lo determinen las circunstancias particulares de cada curso, se incluirán todos o sólo algunos, y se pondrá más énfasis en unos que en otros.

1. Encuadre histórico-institucional, o sitio que ocupa este grupo dentro de la institución en la que se está.
2. Encuadre teórico, o sitio que ocupa el curso en cuestión dentro del plan de estudios que se sigue; engarce del mismo con los cursos anteriores y los posteriores.
3. Tarea del curso, o meta final, objetivo general que deberá ser alcanzado al finalizar el curso.
4. Metodología de trabajo, de acuerdo con la naturaleza de la actividad académica: si es curso, taller, seminario o laboratorio.
5. Contenidos programáticos y su grado de obligatoriedad: si hay que agotarlos todos, o si habrá que escoger algunos de entre ellos, conforme a los intereses de los participantes.
6. Instrumentos con los que el grupo cuenta para trabajar, y el uso que les dará. Libros, revistas, conferencias, películas, material impreso, etc.
7. Funciones y responsabilidades del coordinador.
8. Funciones y responsabilidades de los estudiantes.
9. Evaluación final y evaluaciones parciales, calificación y acreditación: cómo se llevará a cabo, con qué criterios, qué elementos se tomarán en cuenta y en qué proporción.
10. Número de sesiones efectivas de trabajo, días de vacación en que no habrá reunión, y fecha en que se terminará el curso.
11. Horario de las sesiones, hora de inicio y término.
12. Porcentaje de asistencia necesario para acreditar el curso, en caso de que se opte por establecer esta norma.

MOMENTOS GRUPALES EN RELACIÓN CON LA TAREA

Una vez iniciado el trabajo, el grupo se relacionará de diversas maneras con la tarea propuesta. Desde el punto de vista operativo, se puede decir que los diferentes tipos de relación o vínculo que el grupo establece con la tarea, a lo largo de su historia, son los que indican los momentos o etapas por los que pasa en su proceso de constitución e Integración como grupo. De aquí la importancia que tiene, para el coordinador, poder captar, distinguir e interpretar los diversos momentos por los que atraviesa el grupo en relación con la tarea.

Aunque esta relación grupo-tarea puede adoptar múltiples formas, dependiendo tanto del tipo de tarea como del tipo de grupo de que se trate, se ha podido constatar que la mayoría de los grupos pasa por tres momentos generales que denominaremos, siguiendo a Pichon-Riviére, el momento de la pretarea, el de la

tarea y el del proyecto. Armando Bauleo habla también de tres momentos y los denomina de indiscriminación, discriminación y síntesis.⁶⁷

Cabe recordar aquí que al hablar de grupos de aprendizaje nos referimos a aquellos grupos escolares en los cuales se pretende establecer un tipo de trabajo más activo, participativo, dinámico, en donde el grupo asume la parte de responsabilidad que le toca en el logro de los objetivos. En aquellos grupos de clase en los que se mantiene una estructura vertical, es decir, donde el profesor es la única autoridad, donde lo que predomine es la cátedra o exposición magistral, no se darán estos tres momentos grupales en relación con la tarea.

1. Pretarea: una vez establecido el encuadre en la primera sesión, nos encontramos con una primera reacción típica, caracterizada por la resistencia del grupo a enfrentar la tarea propuesta. Se le ha planteado ya una metodología diferente, en la que el profesor asume más bien el papel de coordinador, y en la que la responsabilidad por el logro de los objetivos (tarea explícita) recae fuertemente en los alumnos. Esto les plantea un cambio, y como todo cambio, esta nueva metodología puede resultar amenazante por dos razones.

Por un lado, implica perder un *status*, una posición a la que ya estaban acostumbrados, a la que se habían acomodado. En un grupo de clase tradicional, el alumno ya ha aprendido cómo comportarse, qué hacer, cómo tratar al profesor, cómo obtener el máximo de beneficios con el mínimo de esfuerzos. En una situación nueva, el alumno no sabe cómo actuar, cómo comportarse, por lo menos en un primer momento; ha perdido su lugar, no sabe dónde acomodarse. Todo esto provoca miedo a la pérdida.

Por otro lado, lo nuevo de la situación es también amenazador, en cuanto viene a atacar los intereses personales de los alumnos. Para pasar el curso, sacar una buena nota, quedar bien con el profesor, no serán suficientes las actitudes y conductas anteriores; si no aprende a trabajar de un modo coherente con la nueva tarea, corre el riesgo de no salir adelante. Esta amenaza a los intereses personales provoca en el alumno un miedo al ataque.⁶⁸

La combinación de estos dos miedos básicos, el miedo a la pérdida y al ataque, produce en los participantes una reacción de resistencia al cambio,⁶⁹ que caracteriza este primer momento de la pretarea.

El grupo elaborará entonces una serie de técnicas defensivas para evitar enfrentar la tarea propuesta. Una parte del grupo, formada por aquellos que se sienten más amenazados por la tarea, integrará el grupo conspirador contra la tarea y tratará de aglutinar a su alrededor al resto. Este grupo conspirador aparece como el líder de la situación de resistencia.⁷⁰

⁶⁷ Pichon-Riviere, *op. cit.*, p. 33; Bauleo, Armando, *Ideología, grupo y familia*, pp. 15-18; Hoyos Medina, Carlos Ángel, "La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad", pp. 30 y 31

⁶⁸ Sobre los dos miedos básicos, se puede consultar a Pichon-Riviere, *op. cit.*, pp. 63, 125, 137 y 153. También a De Lelle, Cayetano, *op. cit.*, p. 47

⁶⁹ Para el mayor desarrollo sobre este tema. Cfr. El capítulo sobre "Cambios y resistencia al cambio", en Maisonneuve, Jean, *op. cit.*, pp. 43-53. También Anzieu y Martin, *op. cit.*, pp. 146-156.

⁷⁰ "A veces lo que el portavoz expresa representa, paradójicamente, la resistencia al cambio. El grupo se organiza para estereotiparse, como defensa ante la ansiedad que produce este cambio... Entonces el grupo se estructura como grupo conspirador, para oponerse al cambio, ya que éste es vivenciado como un "enloquecer", con un aumento de desamparo, de inseguridad e incertidumbre... La conspiración es una

Una de las técnicas más usuales en estos momentos es la de probar al profesor, para ver qué tan convencido está él de este nuevo tipo de trabajo. Se intentará comprarlo, convencerlo en el sentido de que así no se puede trabajar, que es mejor del otro modo, que no hay que ser tan radicales. Los alumnos suelen conocer bastante bien a sus profesores y saben cómo hacerlos cambiar de método de trabajo.

Si el profesor alcanza a detectar estas reacciones, y a interpretarlas como resistencia al cambio, y si se mantiene firme en la tarea propuesta, lo más posible es que el grupo, o por lo menos el subgrupo conspirador, pase a un ataque directo contra los métodos escogidos por el profesor o contra su persona. Pasan de la táctica del convencimiento a la del ataque, al saber que algunos profesores son más vulnerables a esto último.

Si tampoco esta táctica sirve para evitar la tarea, los alumnos pasarán entonces a utilizar otra más sutil: empezarán a realizar una serie de acciones o trabajos que aparentemente están dentro de la tarea propuesta, pero que en el fondo no son sino transacciones acomodaticias entre las exigencias de la tarea y su propia comodidad. Con esto buscan, de nuevo, el máximo de beneficios personales (en todos los sentidos) con el mínimo de esfuerzos posibles. Hacen “como si” trabajaran; actúan estereotipadamente, es decir, con pautas de conducta aprendidas anteriormente y que les dieron resultado en situaciones pasadas, pero que no se aplican totalmente a lo novedoso de esta situación.⁷¹ Sin embargo, tanto los alumnos como el profesor pueden ser engañados por estas conductas y llegar a creer que “ahora sí el grupo trabaja”.

Las tácticas empleadas por el grupo, en su afán de resistirse a la tarea, jamás se presentarán abierta y directamente como lo que son: tácticas de resistencia a la tarea. Los alumnos tendrán siempre una razón o explicación “lógica” para sus actitudes. La racionalización es una conducta defensiva más. Éste es un caso concreto donde se ve claramente la diferencia entre los contenidos manifiestos y los latentes, así como la necesidad de ir más allá de los manifiestos, a través de la interpretación de los mismos, hacia los contenidos latentes, donde encontraremos el significado total de las reacciones del grupo ante la tarea.

El profesor-coordinador debe tener siempre en mente que el líder del trabajo grupal es la tarea; sólo con referencia a ella podrá juzgar si las acciones emprendidas por el grupo son pertinentes,⁷² o si son acciones ejecutadas con el fin de pasar el tiempo en esa transacción acomodaticia del “como si” se trabajara. En tales momentos es conveniente hacerse preguntas como éstas: ¿de qué ha

situación constante y latente en todo grupo social, y tiende a desplazar al coordinador... Cuando esta conspiración se elabora, el grupo, en el aquí y ahora de la tarea, es un grupo débil”. Pichon-Riviere, *op. cit.*, pp. 128 y 129. Cfr. También Bauleo, Armando, *Grupo operativo*.

⁷¹ “Todos los recursos, aun los más dramáticos, se ponen al servicio de este eludir la tarea... Los mecanismos de la pretarea, la impostura (como si) de la tarea, aparecen como dispositivos de seguridad destinados a poner al sujeto a salvo del sufrimiento...” Pichon-Riviere, *op. cit.*, p. 129.

⁷² “Hemos llamado *pertinencia* a otra categoría, que consiste en el centrarse del grupo en la tarea prescrita, y en el esclarecimiento de la misma. La calidad de esta pertinencia se evalúa de acuerdo con el monto de la pretarea, la creatividad y la productividad del grupo y sus aperturas hacia un proyecto”. Pichon-Riviere, *op. cit.*, p. 154

servido esta actitud?, ¿qué aprendizaje, de qué tipo y a qué nivel de profundidad estamos logrando?, ¿qué tanto nos lleva adelante en el logro de la tarea?

Otro de los aspectos que caracteriza este primer momento de la pretarea es la confusión reinante en el grupo con respecto a la tarea misma y al modo de llevarla a cabo. A pesar de que en el encuadre se haya definido con toda claridad tanto la tarea como las funciones y responsabilidades de los alumnos, éstos tardarán cierto tiempo en ir aceptando existencialmente esta realidad; es decir, sólo poco a poco irán dándose cuenta de todas sus consecuencias e implicaciones. Ahora bien, si en el encuadre no se clarificó lo anterior o si posteriormente el profesor muestra a su vez cierta confusión o inseguridad a este respecto, la confusión grupal será mayor. De ahí que una de las funciones del profesor, en este primer momento, sea la de recordar y esclarecer continuamente el encuadre bajo todos sus aspectos.

En cuanto a la tarea implícita, la función principal del profesor, en este primer momento, será observar, detectar, entender e interpretar los fenómenos grupales que se presentan. Para realizar de un modo más objetivo esta función, es necesario que el profesor-coordinador tome cierta distancia con respecto al grupo ya su trabajo, es decir, que asuma más el papel de observador-participante. En estas primeras sesiones, el grupo proporcionará al profesor el material con el cual trabajará en la tarea implícita: los miedos, las resistencias, las conductas defensivas, etc.⁷³

2. Tarea: el grupo ha hecho hasta ahora “como si” trabajara, es decir, ha realizado acciones en la línea de la tarea explícita, pero dichas acciones no están dirigidas por la tarea misma, sino por los miedos, las ansiedades, las resistencias grupales. Mientras el grupo permanezca en esta situación, los resultados obtenidos serán “más o menos” buenos, el aprendizaje logrado será “más o menos” el que se esperaba.

Para pasar de esta situación del “más o menos”, del “como si” se trabajara, a otra en la que el grupo trabaje realmente en función de la consecución óptima de la tarea planteada, utilizando al máximo todos los recursos materiales y humanos disponibles, es necesario que el grupo se dé cuenta de las actitudes que ha tomado hasta el momento, por qué las ha tomado; es necesario que elabore sus actitudes de resistencia y las supere. Es necesario poner por un momento entre paréntesis la tarea explícita y enfrentar la tarea implícita, es decir, manejar los aspectos latentes del grupo. Se trata de explicitar lo implícito, es decir, sacar al descubierto las actitudes ocultas, las verdaderas causas que condicionan las conductas grupales, los miedos a la pérdida y al ataque, las resistencias al cambio, las angustias que el grupo ha sentido, las estereotipias que ha presentado como respuestas, las conductas defensivas.

⁷³ “Cómo será una apertura abierta?”: es aquella en la cual el coordinador se permite ser “pasivo”. Lo de “entre comillas” va porque en realidad el coordinador está más activo que nunca. Pero sin actividad aparente (en un principio). Y sin impulsar activamente al grupo a ningún tipo de acción. Como decíamos, en realidad está super-activo. Está dejando venir el material. Está observando y detectando los signos que caracterizan a la apertura para luego intervenir, a través de la interpretación, para hacer explícitos los implícitos”. Berstein, Marcos, *Aperturas a nivel grupal*, edición mimeográfica, p. 3

La realización de la tarea implícita, con el manejo de los contenidos latentes del grupo, es lo que caracteriza este segundo momento de la tarea.

Cabe recordar aquí que, de acuerdo con la teoría de los grupos operativos, la realización de la tarea implícita es responsabilidad principalmente del coordinador, así como la realización de la tarea explícita es responsabilidad principal mente de los participantes.

¿Cómo realiza el coordinador, la tarea implícita? Si en las primeras sesiones ha tomado distancia del grupo para realizar más objetivamente sus funciones de observador, el profesor-coordinador contará ahora con un enorme bagaje de material sobre el cual trabajar en este segundo momento. Para llevar al grupo a reflexionar sobre los contenidos latentes, puede optar entre tres tipos de actuaciones conforme a la situación por la que el grupo pase en ese momento (Cfr. la Nota 53.)

A) Puede decidir no intervenir directamente, sino esperar a que el grupo realice espontáneamente varias tentativas de entrar en la tarea. El coordinador capta que el grupo está a punto de hacerlo cuando algún miembro señala la situación por la que pasan. Es importante, entonces, observar cómo reacciona el grupo ante este tipo de señalamientos hechos por uno de sus miembros.

B) Puede optar por intervenir directamente para hacer él mismo estos señalamientos, es decir, para llamar la atención del grupo sobre aquellas situaciones grupales que considere más importantes y significativas. Existen algunos contenidos manifiestos (conductas, actitudes, verbalizaciones, reacciones, etc.), en los que lo latente está a flor de piel, y basta que el coordinador los señale para que el grupo los retome y pase a elaborarlos.

C) Puede optar por comunicar la interpretación o hipótesis que ha elaborado sobre la situación que vive el grupo. En es te caso, es de vital importancia saber discernir el momento más apto para esta comunicación, y si el grupo está preparado para recibir y trabajar esta interpretación. En caso de que no se dé esta última condición, será indispensable un trabajo previo tendiente a preparar al grupo para recibir y elaborar las interpretaciones del coordinador. Para realizar este trabajo previo, existen algunas técnicas específicas que es necesario conocer.⁷⁴

Para explicar más lo anterior, conviene hacer algunas anotaciones. En primer lugar, al hablar de los contenidos latentes que han de ser explicitados mediante la interpretación, no nos referimos a todos los contenidos latentes del grupo. El número posible de contenidos latentes es inmenso; ni aun queriéndolo, el profesor será capaz de detectarlos todos. Por lo tanto, hablamos de una selectividad en la interpretación. El criterio básico para realizar esta selección es la operatividad grupal en función de la tarea. Es decir, que las miras del coordinador estarán

⁷⁴ “La tarea del coordinador... consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescrita. Cuenta con dos herramientas: el señalamiento, que opera sobre lo explícito, y la interpretación, que es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo, y que funcionan como obstáculo para el logro del objetivo grupal”. Pichon-Riviere, op. cit., p. 212. Sobre las técnicas aludidas, Cfr. De Lella, Cayetano, op. cit., p. 50

puestas en aquellos aspectos latentes que obstaculicen el logro de la tarea, con el fin de presentarlos al grupo para que éste los elabore y, al hacerlo, los supere. En segundo lugar, es conveniente destacar la importancia que tiene saber discernir el momento adecuado para presentar al grupo tanto los señalamientos como las interpretaciones. Si se realizan antes de tiempo, el grupo puede no estar en una actitud propicia para enfrentar su realidad, sea por que las resistencias y los miedos son muy grandes, o porque lo latente está aún tan escondido que el grupo no sea capaz de verlo y entenderlo. En estos casos, la reacción del grupo puede ser reforzar sus defensas, asumir actitudes más rígidas y cerradas. Pero si el profesor se tarda demasiado en realizar sus señalamientos e interpretaciones, puede suceder que las conductas estereotipadas, el “como si” se trabajara, lleguen a institucionalizarse como el trabajo del grupo, y entonces sea más difícil modificarlas.

En tercer lugar, con todo lo anterior nos referimos a lo que Pichon-Riviére llama la unidad del trabajo grupal:

La unidad de trabajo que permite realizar el esclarecimiento que va de lo explícito a lo implícito, está integrada por el existente (material aportado por el grupo a través de un miembro cualquiera que cumple en ese momento la función de porta voz), la interpretación realizada por el coordinador o *copensor* del grupo, y el nuevo emergente, conducta nacida de la organización de distintos elementos, acontecimiento sintético y creador que aparece como respuesta a esa interpretación.⁷⁵

Una de las características de este segundo momento, o de la tarea, es el mayor esclarecimiento, comprensión y aceptación de los roles, tanto del coordinador como de los participantes. La responsabilidad por el logro de la tarea explícita empieza a ser entendida y asumida en toda su realidad por el grupo; éste deja de cargar sobre el coordinador toda la responsabilidad del curso (conducta estereotipada producida por las experiencias anteriores). Se empiezan a dejar de lado actitudes individualistas, para emprender acciones de grupo. En este momento se nota la presencia del subgrupo pro tarea, así como en el momento anterior se sintió más la presencia del subgrupo conspirador contra la tarea. El grupo empieza a tomar sobre sí las funciones de organización, toma de decisiones y de control. El profesor-coordinador es colocado más en una posición de asesor, experto y acompañante de la experiencia grupal.

Es entonces cuando el grupo llega a lo que, en la terminología de Armando Bauleo, se denomina el momento de la síntesis, y que en nuestro esquema se podría considerar la etapa culmen del segundo momento o de la tarea.

Es éste el instante de mayor productividad grupal, y se denomina de síntesis porque en él los miembros del grupo comienzan a ensayar soluciones a sus problemas; primero de una manera parcial, fijándose solamente en algunos aspectos del proceso, y después al integrar cada vez más todos los elementos del mismo. Se está efectuando un trabajo de síntesis.

⁷⁵ Pichon-Riviere, *op. cit.*, p. 153

La principal característica de esta etapa es la elasticidad del grupo con respecto a los roles establecidos. Se dejan de lado paulatinamente las conductas estereotipadas, para actuar en una forma más adaptada a la nueva situación que se vive. La tarea se convierte de un modo operativo en el líder del grupo.

El grupo suele manifestar en este momento una gran creatividad en la búsqueda de nuevos mecanismos y procedimientos de trabajo. El profesor-coordinador llega a descubrir en el grupo posibilidades de organización y técnicas de trabajo que él nunca hubiera llegado a imaginar por sí solo.

Otra de las características es que la función de señalamiento e interpretación de los contenidos latentes es paulatinamente asumida por el mismo grupo.

De esta manera, el coordinador queda en una posición de experto-asesor que acompaña al grupo en su proceso, y que está a disposición del mismo cuando el grupo solicite sus servicios. En palabras de Pichon-Riviére "El grupo llega a su máximo funcionamiento, cuando el coordinador no debe ya interpretar, cuando no interviene sólo su presencia indica el comienzo y el fin de la reunión."⁷⁶

3. Proyecto: el tercer momento general, o el del proyecto, se alcanza cuando el grupo comienza a plantearse objetivos que van más allá del aquí y del ahora grupal, es decir, que trascienden la tarea inmediata y el grupo mismo.

El proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros; se concreta entonces una planificación. El grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y ahora, construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo.⁷⁷

A lo largo de su historia como grupo, éste ha trabajado en la realización de una tarea; los integrantes del mismo se han adaptado al trabajo de equipo, han conocido sus posibilidades y sus limitaciones. Una experiencia de este tipo es siempre gratificante. El grupo busca, entonces, una manera de proyectar esa experiencia de una forma socialmente útil, algunas veces en el interior de la institución en la que están insertos, otras en función de otros grupos similares al suyo.

Se han dado cuenta de que, para realizar la tarea propuesta, no bastaba quedarse al nivel de la misma, sino que era necesario enfrentar una serie de problemas relacionados con ella y, después de analizarlos, atacarlos en su fuente, en su origen mismo. Definen entonces un proyecto nuevo, que no es sino una prolongación de la tarea inicial. El nuevo objetivo es seleccionado entre varios posibles, de acuerdo a una estrategia acordada en el interior del grupo.

La elaboración y realización del proyecto tiene además otra utilidad en función de la vida misma del grupo: es una manera de canalizar el sentimiento de pérdida que ha aumentado conforme se acerca el fin de las actividades: final del curso, terminación de las sesiones programadas y realización total de la tarea prefijada.

⁷⁶ Citado por Bauleo, Armando, en *Contrainstitución y grupos*, p. 124

⁷⁷ Pichon-Riviere, *op. cit.*, p.159

Pero dentro de ese aquí y ahora podemos interpretar que es te proyecto, como todo mecanismo de creación, está destinado a superar la situación de muerte o de pérdida que vivencian los miembros cuando a través de la realización de la tarea advierten la posibilidad de la separación o finalización del grupo.⁷⁸

Después de una experiencia grupal gratificante es normal este sentimiento de pérdida; sin embargo, no todos los grupos elaboran y canalizan este sentimiento en la línea de un proyecto nuevo. Éste se expresa, algunas veces, en frases como la siguiente: “¿qué no nos seguimos reuniendo de vez en cuando para seguir platicando sobre estas cosas?”. Otras veces este sentimiento no se expresa abiertamente, se guarda y crece en intensidad, hasta que brota el último día de reunión del grupo, en el momento de las despedidas.

De cualquier manera, este sentimiento de pérdida condicionará, en la medida de su intensidad, el trabajo del grupo en las últimas sesiones, y este condicionamiento aumentará conforme se acerque el final.

Es importante, pues, que el coordinador tenga en cuenta este fenómeno, para que pueda ayudar al grupo a comprender, aceptar y canalizar adecuadamente este sentimiento de pérdida.

Como anotación final a este apartado, conviene aclarar que los tres momentos descritos no se dan en la realidad totalmente diferenciados en el espacio y en el tiempo, sino que se superponen uno al otro. El que el grupo haya llegado al momento de la síntesis o al del proyecto no quiere decir que se hayan superado completamente las resistencias al cambio, que no exista la angustia por lo novedoso del trabajo, que no se vayan a manifestar las estereotipias o las conductas defensivas, que el grupo no vuelva a caer por momentos en el “como si” se trabajara de la pretarea. La tarea implícita o manejo de lo latente permanecerá como tarea hasta el último día de trabajo del grupo, sólo que éste estará cada vez más capacitado para manejarla.⁷⁹

CONCLUSIONES

Como indicábamos en la introducción, el objetivo del presente capítulo es proporcionar al profesor algunos elementos teóricos que le ayuden a comprender la dinámica de sus grupos de aprendizaje. El énfasis, por tanto, ha estado puesto en la exposición de estos aspectos teóricos, más que en la presentación de orientaciones prácticas para la coordinación de los grupos.

Retomemos los conceptos elaborados en las páginas anteriores, para exponer, a manera de conclusión, algunas orientaciones teóricas que pueden servir al

⁷⁸ Pichon-Riviere. *Ibid.*

⁷⁹ “Una vez realizada, en el seno del grupo, la máxima síntesis posible, y luego de haber alcanzado una decisión, en la tarea, ajustada a dicha síntesis, vuelve a comenzar el proceso —ahora con un nuevo proyecto más rico— y se vuelven a reproducir también los tres momentos señalados, que no aparecerán necesariamente con las mismas características e intensidad que los anteriores, hasta alcanzar un nuevo nivel. Y así sucesivamente. En la medida en que nuestra descripción es analítica, hemos tenido que detenemos y proceder a desmenuzar un proceso que en sí mismo posee un carácter recontinuidad y que, vivido desde dentro, no siempre se traduce en una clara conciencia de estar atravesando las diversas etapas que constituyen el trabajo grupal. Sin este trabajo, la actividad del grupo carecería del sentido enriquecedor que constituye justamente su esencia”. Gear y Liendo, *op. cit.*, p. 58.

profesor-coordinador como guías en su tarea de comprensión de los fenómenos grupales.

1. La clara diferenciación entre la tarea, la temática, la técnica y la dinámica de los grupos de aprendizaje es indispensable, tanto para la planeación de un curso, como para la correcta comprensión de los fenómenos que se presenten en el grupo a lo largo de su historia. No hay que confundir, por un lado, la tarea con la temática, los objetivos con los contenidos; ni, por otro, la técnica con la dinámica, los procedimientos de trabajo con las fuerzas internas del grupo. Es conveniente, pues, que el profesor tenga bien definida la tarea del curso, antes de iniciar los trabajos con el grupo; que tanto los contenidos principales como las técnicas de trabajo sean seleccionadas por todo el grupo, a partir de la propuesta inicial hecha por el profesor, y que éste esté atento, a lo largo de todo el proceso grupal, a aquellos fenómenos que le ayuden a detectar y comprender la dinámica propia de cada grupo.

2. Para lograr esta comprensión de la dinámica de grupo, es de vital importancia distinguir entre los contenidos manifiestos y los latentes que se encuentran presentes en el grupo; el coordinador no debe olvidar que la realidad de un grupo no se agota en los aspectos visibles, observables, manifiestos del mismo. Los fenómenos grupales sólo pueden ser explicados totalmente si recurrimos tanto a los contenidos manifiestos como latentes. Y lo latente grupal sólo puede ser alcanzado mediante el método de aproximaciones progresivas, a través de la observación de los fenómenos grupales y de la interpretación de los mismos. Para realizar esta interpretación, es menester que el profesor-coordinador cuente con un sólido marco teórico sobre los grupos y su dinámica. La elaboración de este marco teórico constituirá, pues, una de las principales tareas del coordinador. También será necesario que el profesor haya vivido una experiencia de este tipo, como un miembro más del grupo, bajo la coordinación de un experto. Además, es conveniente que su práctica como coordinador sea asesorada o supervisada por alguien con más experiencia y conocimientos.

3. Otra de las distinciones que debe tenerse en cuenta es la que existe entre tarea explícita y implícita. De acuerdo con la teoría de los grupos operativos, el coordinador no puede reducir sus funciones exclusivamente al logro de la tarea explícita o del objetivo manifiesto del grupo. Para que éste realice efectivamente esta tarea explícita es necesario, en primer lugar, que llegue a constituir realmente un grupo en toda la plenitud de la palabra, y en segundo lugar, que supere aquellos obstáculos (de resistencia al cambio, ideológicos, epistemológicos, de relaciones, etc.) que impiden, dificultan o desvían los esfuerzos grupales. La superación de estos obstáculos y su constitución en un verdadero grupo, constituyen la tarea implícita, que sólo es posible realizar a través de la elaboración de los contenidos latentes.

4. La primera sesión de trabajo con el grupo, y el encuadre que en ella se delimite, tienen una importancia especial para el desarrollo ulterior del curso. En esta primera sesión se establecen las reglas del juego, se delimitan las

responsabilidades y se definen los métodos de trabajo. En su esfuerzo de interpretación de los fenómenos grupales, el coordinador tendrá que recurrir continuamente a este encuadre, y a su marco de referencia. Como regla general, el profesor debe ser suspicaz ante cualquier situación que se salga de este marco de referencia, como ante un posible signo de desviación de la tarea.

5. La historia de todo grupo es la historia de un proceso; el grupo evoluciona, aprende, modifica sus pautas de conducta, transforma su estructura. Conocer los momentos principales por los que pasa en este proceso es básico para interpretar correctamente los fenómenos observados. Una misma conducta grupal puede ser, en un momento dado, expresión de resistencia al cambio y, en otro, expresión de una mayor creatividad grupal. Es preciso, pues, que el coordinador tenga claro el momento por el que pasa el grupo, o sea, si es el de la pretarea, la tarea o el proyecto.

6. Como nota final, conviene aclarar lo siguiente: en las páginas anteriores he presentado algunos elementos de la teoría de los grupos operativos que pueden ser aplicados a los grupos de aprendizaje. Son elementos que, por su misma naturaleza, no son susceptibles de una aplicación directa, inmediata y automática; es decir, no constituyen recetas fácilmente aplicables al proceso de enseñanza-aprendizaje. Sobre todo para poder interpretar los fenómenos grupales, y para saber cómo manejar dichas interpretaciones con el grupo, es indispensable una mayor capacitación tanto teórica como práctica. En un primer momento, es muy útil conocer algunos de los elementos de la teoría de los grupos operativos que pueden ser aplicables en la situación de docencia; pero para poder pasar del simple conocimiento a la aplicación de los mismos, se exige una preparación más completa. Ésta será, entonces, la tarea central del profesor que desee trabajar con sus grupos del modo descrito en el presente capítulo.

BLOQUE III

ESTILOS DE ASESORÍA Y CONDUCCIÓN GRUPAL

AGUILAR, María José (S/F). “Principios básicos de la acción de grupos”; en Técnicas de Animación Grupal. Buenos Aires: Espacio; 15-25.

3.1.a. Principales fenómenos que se dan en los procesos de asesoría y de trabajo grupal: Atmósfera, esquema de comunicación, participación, roles grupales, número de participantes, transferencia, proyección, etc.

Principios básicos de la acción de grupo

Para que un grupo sea capaz de resolver problemas de la manera más efectiva y gratificante posible, es necesario que se desarrollen algunas condiciones. A saber:

- ambiente o clima grupal favorable al trabajo colectivo;
- relaciones interpersonales que permitan reducir al máximo la intimidación y al máximo la confianza y comunicación en el grupo;
- establecimiento de acuerdos acerca de la forma en que se resolverán los problemas;
- libertad del grupo para fijar sus objetivos y tomar decisiones;
- aprendizaje de las formas más adecuadas para adoptar las mejores decisiones.

Como es lógico, el logro de estas condiciones no es una cuestión exclusiva de decisión; es necesario considerarlas también en términos de “proceso”. Esto es, la acción del grupo debe asentarse sobre estas condiciones y tender a desarrollarlas cada vez más y mejor.

Para ello, considero sumamente útil tener siempre presentes, algunos principios básicos que pueden orientar la acción de un grupo participativo:^(*)

- | | |
|---------------------------------------|----------------------------|
| 1. Atmósfera grupal. | 6. Flexibilidad. |
| 2. Comunicación en el grupo. | 7. Consenso. |
| 3. Participación y espíritu de grupo. | 8. Comprensión del proceso |
| 4. Liderazgo distribuido. | 9. Evaluación continua. |
| 5. Formulación del objetivo. | |

1. Atmósfera grupal

^(*) Los tres primeros principios están tomados de ANDER-EGG, Ezequiel. *Técnicas de reuniones de trabajo*. Humanistas, Buenos Aires, 1985; los seis restantes, en su formulación correspondiente a GIBA, Jack R. *Manual de dinámica de grupos*. Humanistas, Buenos Aires, 1986, aunque nosotros los replanteamos en este libro de acuerdo con nuestra propia propuesta y perspectiva acerca de la técnicas grupales.

Se trata de un fenómeno psico-sociológico de tipo muy complejo, por eso difícil de definir, pero que tiene gran importancia en la vida y acontecer del grupo. La atmósfera del grupo es la disposición de ánimo, tono o sentimiento que está difundido. Este temple o tonalidad emocional del conjunto, hace que la atmósfera de grupo sea amistosa u hostil, fría o cálida, rígida o cordial, armoniosa-equilibrada o irritada-agresiva. En determinadas circunstancias dentro de la vida de un grupo, existen tensiones “atmosféricas” que necesitan una descarga. Esta situación de tensión se expresa normalmente por la fórmula: “hay una atmósfera cargada”, o bien, “está pesado el ambiente”.

Lo que a nosotros nos interesa, desde el punto de vista de las técnicas grupales, es indicar los factores que pueden ayudar o no, a crear una buena atmósfera grupal, a fin de realizar un trabajo productivo y gratificante. Se suelen señalar tres factores:

- ambiente físico
- sentimiento de igualdad y reducción de la intimidación
- forma de iniciar la reunión

Ambiente físico

- El ambiente físico o condiciones materiales en el que actúa el grupo influye positiva o negativamente en la determinación de la atmósfera grupal. Este ambiente es configurado por la iluminación y ventilación, la disposición de las sillas y el tamaño del local en relación al número de participantes.
- La iluminación, la temperatura y la ventilación o aun la falta de atractivo de la pieza o sala donde se realiza la reunión, son factores que contribuyen de manera favorable o desfavorable al buen funcionamiento de la reunión. Una reunión que se realiza en un ambiente cargado de calor o de humo, después de un cierto tiempo produce embotamiento mental. Como consecuencia de ello, la gente se vuelve más intransigente y tiene una mayor propensión a dejarse llevar por la ira, con los inconvenientes que ello supone para el buen funcionamiento del grupo.
- La disposición de las sillas también es importante. El sentarse en un esquema circular o elíptico donde cada uno puede ser visto y ninguna persona está en una posición físicamente dominante, ayuda a crear un ambiente amigable, informal y permisivo, y sobre todo facilita la comunicación y el diálogo.
- La dimensión del local en relación con el tamaño del grupo también reviste importancia: es necesario que haya una concordancia entre las dimensiones del local y el tamaño del grupo.
 - un local demasiado grande genera la sensación “grano de arena en el desierto” y reduce la participación;
 - un local demasiado pequeño, produce la sensación de “lata de sardinas” y no favorece las interacciones, pues obliga a los miembros a concentrarse en problemas de comodidad física, en lugar de hacerlo en los problemas de la discusión.

Cuando se trata de establecer un ambiente físico que ayude al funcionamiento del grupo, es importante recordar que el lugar debe ser acorde con la dimensión del

grupo y con la finalidad del mismo, o de la reunión que realiza. Si ésta es de mero entretenimiento, o placer, el ambiente físico debe ser conducente al esparcimiento, la animación y la cordialidad. Si la finalidad es la resolución de problemas, o toma de decisiones es evidente que todo lo que rodea a la reunión ha de contribuir a la efectividad de tal resolución.

Sentimiento de igualdad y reducción de la intimidación

Este sentimiento de igualdad y la reducción de la intimidación y, en general, todo lo que ayude a sentirse en un plano de igualdad, contribuye a aumentar la efectividad del grupo. Por el contrario, todo lo que intimide o cree sentimientos de desigualdad entre los miembros de grupo reducirá la productividad (participación, relaciones interpersonales, etc.) y el deseo de estar en el grupo.

Hay muchas maneras de contribuir a dar sensación de igualdad, desde la disposición de sillas hasta el uso del nombre de pila en lugar de apellidos o títulos y jerarquías.

Así, por ejemplo, el clima permisivo y la informalidad ayudan a crear un clima en el que la gente se siente cómoda, lo que permite obtener una más satisfactoria resolución de problemas o al menos un trabajo productivo. Naturalmente un exceso de falta de formalidad, puede llevar a la trivialidad.

También la indumentaria siendo informal —salvo que la índole de la reunión exija otra cosa— también ayuda a crear un sentimiento de igualdad. Si el ambiente es tieso, duro, ceremonioso, conviene transformarlo en uno más distendido, invitando por ejemplo a que los miembros del grupo “se pongan cómodos” (se aflojen la corbata o se la quiten, que se queden en mangas de camisa, etc.).

Por último, el tamaño del grupo influye en la posibilidad de lograr una verdadera dinámica interna. Es muy difícil lograr un diálogo en el que participen todos los miembros del grupo, si éste está integrado por más de 12 personas.

Forma de iniciar la reunión

Un momento crucial en la creación de la atmósfera de grupo, es la iniciación de la reunión. La manera en que el coordinador, animador, presidente o líder presente el tema, el tiempo que habla, el modo como habla (dogmáticamente o como quien está aprendiendo y buscando), cómo se dirige a los participantes y otras cuestiones afines, son factores que contribuyen a una buena) o mala) atmósfera grupal.

Después de estas explicaciones sobre los factores que contribuyen a la creación de una atmósfera grupal, reiteramos la importancia de tenerlos en cuenta. Como ya se dijo, cuando los individuos se encuentran y trabajan juntos, ya no se comportan solo como unidades individuales, sino que responden como un todo colectivo a la atmósfera grupal prevaleciente.

En los grupos con una atmósfera cálida, permisiva, amistosa, democrática, parece haber mayor activación para trabajar y mayor satisfacción y los individuos y el grupo son más productivos. Además hay menos descontento, menos frustración,

menos agresión. Hay más compañerismo, cordialidad, cooperación y “sentimiento de nosotros”. También parece haber más pensamiento individual, más facultad creadora y mayor motivación.

Este clima de amistad puede ser ficticio (creado por manipulación de un animador que domina a la Dinámica Grupos), pero esto no conduce a nada serio y duradero. El clima de amistad debe ser sincero, auténtico, apoyado en la profunda convicción del valor de todo hombre y en el respeto honesto a los puntos de vista de los otros. Junto a esa creencia y actitud básica, los miembros del grupo deberán desarrollar una sensibilidad hacia el grupo y, de manera especial, hacia los integrantes del grupo.

2. Comunicación en el grupo

El proceso de comunicación es algo que vivimos cotidianamente. Se ha estimado que más de un 70% de nuestras actividades diarias involucran alguna forma de comunicación ya sea verbal o no verbal: hablar, escuchar, leer, escribir.

Como miembros de diferentes grupos, participamos en ellos en diferentes procesos de comunicación. Cuanto mejor es la comunicación, mayores garantías tenemos de un buen funcionamiento grupal.

Ahora bien, al hablar de comunicación dentro de este contexto, hacemos referencia a la capacidad que posee un individuo o un grupo:

- tanto para transmitir sus ideas y sus sentimientos a otros individuos o grupos;
- como para percibir las ideas y sentimientos de otros individuos o grupos.

O si se quiere, dicho de otra manera más precisa, es la capacidad para hacer común lo que saben o viven determinadas personas.

La vida de un grupo es imposible sin la comunicación, es más, sin la comunicación ni siquiera puede surgir un grupo. Respecto de las funciones que desempeña el sistema de comunicación en los grupos se podrían comparar a las del sistema nervioso del organismo: ejercen una función similar a la unión y coordinación de los miembros. Además, la cohesión de un grupo, los comportamientos cooperativos y las decisiones colectivas dependen en gran parte de la comunicación que existe en el mismo, de su naturaleza y amplitud.

Los principios básicos de toda comunicación

Para una buena comunicación interpersonal dentro de un grupo, lo más importante es tener una actitud dialógica, lo que plantea básicamente dos exigencias principales:

- capacidad de escuchar al otro antes de responder; de analizar y discutir un problema o una realidad antes de juzgar o dar una opinión, y
- capacidad de ponerse en cuestión y rectificar las propias posiciones o puntos de vista, cuando el otro o el grupo demuestran las insuficiencias del propio pensamiento.

Por otra parte, existen aspectos que también ayudan a mejorar la comunicación dentro del grupo:

- dirigirse al otro y otros de modo que cree un clima favorable a la comunicación, tanto por la forma como por el fondo;
- lo que cuenta principalmente no es la emisión, sino la recepción del mensaje: hay que expresarse teniendo en cuenta a las otras personas;
- ser lo más simple, claro y concreto en el lenguaje;
- procurar ser objetivo en las intervenciones;
- tener alguna cosa que decir: hay personas que hablan para repetir lugares comunes que todo el mundo conoce o para llamar la atención sobre ellas y no sobre lo que dicen.

Barreras y obstáculos a la comunicación dentro de un grupo

Dentro de los grupos existen una serie de barreras que dificultan la comunicación. El animador de grupos debe conocerlas, ya sea para compensarlas y, si es posible, para eliminarlas.

Puede ser, por ejemplo, una barrera u obstáculo a la comunicación, la falta de claridad en las expresiones, la falta de coherencia en el lenguaje, la verbosidad, la incapacidad para concretar ideas y otras expresiones de parecida índole.

Sin embargo, la principal barrera es de tipo psicológico-emocional: se trata de tendencias a criticar y reprobar las afirmaciones y conductas de otras personas. Esta propensión a encontrarle los “cinco pies al gato” en todo lo que los otros realizan, o en hacer la interpretación más desfavorable de las conductas ajenas, constituye el más grave obstáculo a la comunicación.

Algunas sugerencias para superar los obstáculos a la comunicación dentro de un grupo

Si no superamos los obstáculos a la comunicación intragrupal, el rendimiento del grupo siempre será bajo. Hay que encontrar medios para superar estas limitaciones. Sugerimos algunos:

- crear una atmósfera favorable a la comunicación: para ello hay que saber escuchar a los otros, respetarlos en lo que tienen de diferente, estar disponible a los otros, dar importancia al calor humano en el grupo; favorecer el diálogo en libertad, fomentar la sinceridad, etc.;
- comprender que acerca de cada problema, no hay un solo punto de vista: además del nuestro hay otros que son diferentes; nadie posee toda la verdad. No sólo hay que respetar los otros puntos de vista, sino que también hay que enriquecerse con los aportes de los otros;
- no “encasillar” al otro en un “tipo fijo” de ser y hacer; hay que creer en sus posibilidades y potencialidades, estar dispuesto a recibir algo nuevo, distinto y, en algunos casos, hasta sorprendente del otro;
- en cada contacto con los otros, ser capaces de encontrar algo nuevo y positivo en la persona; saber esperar del otro y de los otros.

3. Participación y espíritu de grupo

Participar de y en un grupo, es mucho más que intervenir por medio de la palabra; es sentir al grupo como algo propio: es la inclusión personal y psicológica de cada uno de los individuos en los asuntos del grupo. No es sólo estar, sino querer estar, sentirse dentro.

El éxito y buen funcionamiento de un grupo, dependen en gran parte del grado de participación existente en él. Por ello uno de los aspectos más importantes que debe tener en cuenta un trabajador social o animador en su acción con y en los grupos, es el de cómo lograr una buena participación: ¿cómo ser un catalizador que genere procesos de participación?

Las reglas prácticas que ponemos a consideración son para todos los miembros del grupo. En la medida que se practiquen se mejorará la participación dentro del grupo, asimismo actuará positivamente para lograr una mayor comunicación intragrupal y una mejor cohesión del grupo.

Reglas prácticas para alentar y mejorar la participación dentro de un grupo

He aquí algunas reglas prácticas -presentadas a modo de recomendación— que pueden ayudar a lograr una mayor participación dentro del grupo y que son útiles a su vez, para mejorar la comunicación y cohesión del grupo.

Disposición de las sillas

Disponga las sillas de modo que todos se vean las caras. El ideal es que formen un círculo, aunque esto no siempre es posible por la disposición del mobiliario o de la sala. Lo esencial es evitar relaciones jerarquizada como consecuencia de la posición física de unos con relación a los otros.

Integración en el grupo

Cuando se refiere a los miembros del grupo no diga “ustedes”, sino “nosotros”. Habla dirigiéndose a todo el grupo, aunque se refiera sólo uno. No se excluya al hablar, sobre todo a la hora de hacer críticas a funcionamiento grupal o al hacer propuestas que implican asumir responsabilidades.

Procure no formar, ni integrar sub-grupos, por el contrario, promueva al máximo la inteligencia del grupo. No se siente necesariamente junto a sus amigos o aquellos con quienes tiene más afinidad.

Evite el cuchicheo, es decir, no habla bajito con el compañero de a lado, salvo un intercambio rápido de palabras. Hacerlo es descalificar que está interviniendo en ese momento. Cada vez que tenga algo que decir, hable alto dirigiéndose a todos. Espere su oportunidad para hablar, evitando diálogos superpuestos en los que nadie se escucha.

Escuche con atención y respete las posturas discrepantes

Manténgase atento al desarrollo de la reunión. No se aleje o aisle de grupo. Sea tolerante; admita las diferencias existentes entre los miembros del grupo y las propuestas o ideas que no coincidan con las propias.

Intervenga constructivamente

Procure encadenar su intervención integrando sus ideas o propuestas en el conjunto de la discusión. Al intervenir refiérase a intervenciones anteriores, aunque no comparta lo que se haya dicho.

Procure fundamentar sus afirmaciones. Use argumentos, no adjetivos calificativos. Si discrepa no hace falta que comience su intervención diciendo “no estoy de acuerdo”. Expresiones como la anterior sólo sirven para crear barreras en las relaciones interpersonales.

Nunca pierda de vista el objetivo de la reunión o discusión; no divague, no haga digresiones innecesarias, no se vaya por los “cerros de Ubeda”; trate siempre de concretar y de ir al grano. Cuando la discusión se “va por las ramas” o está perdida en el fragor de las palabras, no intervenga acentuando la divagación, por el contrario, procure ceñirse rigurosamente al tema.

Una discusión realizada con espíritu dialógico es una operación mental cooperativa realizada en conjunto. Para lograrlo es necesario que cada intervención este ligada con las otras y que sirva de referencia para la construcción que se hace colectivamente.

No monopolice la palabra; el exceso de intervención verbal, así como su insuficiencia, son obstáculos para el funcionamiento de un grupo.

Estimule a los demás

Cuando alguien dice algo con lo cual usted está de acuerdo, haga alguna señal que exprese que comparte sus planteamientos. Aprenda a reconocer los aportes de los otros; esto estimula y ayuda a una expresión más libre. Las personas crecen cuando son estimuladas en lo que tienen de positivo.

Por el contrario, no deteriore la imagen del otro poniendo en evidencia su ignorancia y descalificándolo moralmente. No derrote a un compañero en una discusión: de lo que se trata es de buscar juntos, lo cual exige intercambiar puntos de vista.

No menosprecie a los más lentos o a los que intervienen menos. Tampoco menosprecie las contribuciones que le parecen sin importancia.

Ayude a madurar al grupo

Si la reunión va mal, proponga un paréntesis para examinar lo que está impidiendo el buen funcionamiento del grupo. No lo deje para criticar después de la reunión; eso no sirve para nada en relación a la reunión ya realizada, ni asegura mejorar las que se realizarán en el futuro.

Si usted estuviera muy por encima del grupo, ya sea por conocimiento o por experiencia en relación al tema que se está tratando, no lo haga notar.

Colabore para que todos los miembros del grupo tengan oportunidad de hablar y de expresarse; haga preguntas, manifieste si interés de que se conozca la opinión

de quienes ni han hablado. Ayude a que todos expresen sus ideas; colabore a que los tímidos venzan sus bloqueos.

4. Liderazgo distribuido

El liderazgo está estrechamente vinculado con la estructura del grupo y sus formas de trabajo. Es obvio que un liderazgo autoritario, al igual que uno paternalista o permisivo no ayuda al grupo a madurar como personas ni a ser responsables y efectivos en la toma de decisiones.

Hay que tender, por lo tanto, a lograr una estructura grupal lo más democrática y participativa posible. El sentimiento de igualdad entre miembros debe ser real, e independiente de las lógicas diferencias entre las personas que integran el grupo.

Sin embargo, y aun en grupos altamente participativos, siempre que el grupo sobrepase las 8 ó 9 personas, se requiere de alguien que ejerza la función de coordinador, moderador o animador de la reunión, en vista a lograr un máximo de productividad grupal. Este tipo de tarea, orientada a lograr el mejor clima de comunicación posible y la marcha ha los objetivos que el grupo se ha propuesto (lo que Gibb denomina liderazgo), es absolutamente necesario que sea distribuido. Es decir, que recaiga siempre en la misma persona.

Este "liderazgo distribuido" consiste en que las tareas de coordinación, animación o simplemente de moderación en las reuniones grupales, sean rotativas en el grupo. Ello permite el crecimiento de todos los miembros un mayor desarrollo de habilidades en el manejo de técnicas grupal por parte de todos, y ayuda a madurar al grupo, mejorando su capacidad de acción.

5. Formulación del objetivo

Un grupo que no tiene claramente definido cuál es su objetivo, nunca será productivo ni tampoco (siquiera a la larga) gratificante. Muchas veces se pierde tiempo en las reuniones y se es poco efectivo por no tener bien definido el objetivo a lograr, el ¿para qué? del grupo y de reunión.

Por ello, y como una de las primeras condiciones que deben existir para una buena acción de grupo, es necesario que haya una clara definición y formulación del objetivo a lograr. Y esto debe hacerse desde el primer momento. Un grupo no se constituye para formar un grupo, sino para algo. Además, en esa clarificación y definición de los objetivos es necesario que participen directa y activamente todas las personas que forman el grupo. De ese modo, se incrementa en cada miembro el sentido de pertenencia, la conciencia colectiva y el sentimiento "nosotros", indispensable para un buen funcionamiento grupal. "Cuando los objetivos no son determinados desde afuera, sino que responden a las necesidades de todos los miembros y éstos han participado en su elaboración, el grupo se siente más unido y trabaja con mayor interés en el logro de los mismos. (4)

6. Flexibilidad

Para que un grupo sea productivo, no basta con que su objetivo esté claramente formulado. Es necesario, además, que exista un programa de acción o agenda,

que permita ir logrando los fines propuestos. Este programa, deberá cumplirse hasta tanto se logren los objetivos fijados o se formulen otros nuevos sobre la base de nuevas necesidades o problemas.

Sin embargo, una aplicación rígida del programa o las normas del grupo, pueden constituir un verdadero obstáculo para el buen funcionamiento y rendimiento grupal. Lo fundamental de toda planificación (y por ende, de la planificación del trabajo grupal) es la flexibilidad y la capacidad de adaptación a situaciones nuevas. Por otra parte, los objetivos establecidos deben ser cumplidos de acuerdo con los métodos y procedimientos que se hayan elegido. Pero si nuevas necesidades o circunstancias aconsejan una modificación de los mismos, debe existir en el grupo una actitud de flexibilidad que facilite la adaptación constante a los nuevos requerimientos. Debe evitarse la rigidez de reglamentaciones o normas pues éstas sólo sirven cuando favorecen la tarea del grupo, y pierden su valor cuando la entorpecen. (5)

En definitiva, no debemos olvidar que, como bien dice Gibb: El establecimiento de los objetivos, la evaluación continua, y la flexibilidad, son las claves de una planificación efectiva. Cuando la comunicación es libre y rápida, los planes flexibles, y la evaluación eficiente, los miembros pueden proceder a un efectivo establecimiento de los objetivos y a una acertada elección de actividades. (6)

7. Consenso

Como ya indicamos en otro trabajo (7), la decisión por consenso es la que resulta de un esfuerzo por llegar a un acuerdo o postura relativa, en la que se procura recoger opiniones, sugerencias y propuestas diferentes, incluyendo los intereses y motivaciones no coincidentes. No se trata de hacer una opción tajante entre “esto” o “aquello”, entre la solución “x” o la solución “z”, que se resuelve por una votación en la cual una parte triunfa sobre la otra. El consenso es un tipo de solución mixta, donde cada parte cede algo y logra algo. No es tan satisfactoria como la que desearía cada miembro del grupo o cada parte, pero como contempla parcialmente los intereses y propuestas de todos, permite llegar a un acuerdo sobre lo que procede hacer, aun existiendo desacuerdos en cuanto a intereses y motivaciones.

Un grupo no sólo debe tomar decisiones, debe también —si es que interesa que el grupo continúe— contemporizar y procurar satisfacer los intereses y apreciaciones de los participantes. Con frecuencia, para trabajar en común hay que hacerlo sobre la base del consenso, que es una forma de asumir democráticamente la realidad de una sociedad pluralista, en donde la unidad se da en la pluralidad. El consenso hace posible la convivencia y el crecimiento del grupo, evitando conflictos posteriores a la toma de decisiones, precisamente como consecuencia de la forma en que éstas han sido tomadas.

8. Comprensión del proceso

La forma en que un grupo trabaja, las actitudes y reacciones de sus miembros, el tipo de comunicación existente, los roles, la participación y clase de interacción que se da, los fenómenos y situaciones que se producen en su seno entre otros factores, constituyen el proceso grupal.

Si bien la mayoría de los grupos con que trabajamos tienen por finalidad emprender acciones o resolver problemas, no debemos nunca descuidar este otro aspecto psico-social de lo que el grupo está viviendo.

Por ello, el grupo debe prestar atención tanto a lo que hace, como a la forma en que lo hace. La comprensión de este proceso grupal permitirá mejorar la participación y comunicación en el grupo, aumentar potencialmente la productividad y mejorar la capacidad de autoayuda del grupo.

9. Evaluación continua

Es conveniente para un buen funcionamiento del grupo, que éste sepa permanentemente en qué medida va avanzando hacia los objetivos propuestos si éstos responden a las necesidades de sus miembros, y si existe un buen nivel de gratificación y crecimiento personal en mismo.

Dicho en otras palabras, debe existir una evaluación permanente, tanto de la productividad y rendimiento grupal (esfuerzo para lograr los objetivos fijados) como del proceso grupal al que hacemos referencia en el principio anterior.

Ello permitirá introducir en la marcha del grupo los cambios necesarios en los momentos oportunos. Y por supuesto, deberá ser el grupo el que determine cuándo y cómo será más apropiada la evaluación.



MOLINARI, Andrea (1999). "Núcleo temático I. Mejoramiento de los vínculos y las dinámicas grupales"; en Marcelo Krischesky (Coord.) Proyectos de orientación y tutoría. Enfoques y propuestas para el cambio en la escuela. México: Paidós; 87-96.

3.1.b. Principales fenómenos que se dan en los procesos de asesoría y de trabajo grupal: Atmósfera, esquema de comunicación, participación, roles grupales, número de participantes, transferencia, proyección, etc.

NÚCLEO TEMÁTICO I

Mejoramiento de los vínculos y las dinámicas grupales

Andrea Molinari

I. INTRODUCCIÓN

El propósito de este núcleo temático es el de invitar a los docentes responsables de los proyectos de orientación y tutoría a reflexionar sobre algunos aspectos de los grupos de aprendizaje e incorporar el trabajo cooperativo. Actualmente existe mucha literatura que refiere al trabajo en equipo en el ámbito empresarial. En los materiales que desarrollan la perspectiva teórica de las organizaciones que aprenden, encontramos que se lo reconoce como el componente esencial de toda empresa, como la unidad predominante para la decisión y la acción.

En el ámbito educacional, el trabajo que se realiza con estas características le asigna una especial importancia al aspecto social del aprendizaje, en este marco los docentes interactúan más con los alumnos y juntos construyen el aprendizaje, que no sólo implica lo conceptual sino también habilidades sociales o de relación que se dan plenamente en los trabajos grupales. En concreto, el aprendizaje cooperativo se centra en el trabajo grupal de contenidos académicos, pero poniendo énfasis en aspectos sociales del aprendizaje y el desarrollo de habilidades para la resolución de problemas, estimulando la motivación y la autoestima, la integración y la tolerancia de las diferencias, el interés de los alumnos sobre las distintas maneras de aprender, la adopción de comportamientos de ayuda, la participación en la toma de decisiones que suele ser más efectiva que cuando se resuelve de manera individual.

Los proyectos de orientación y tutoría constituyen un espacio propicio para desarrollar el trabajo cooperativo en la escuela, ya que promueven la interacción entre los miembros del grupo que favorece el desarrollo cognitivo (Gilly, 1992). Los alumnos del tercer ciclo de la EGB tienen una historia particular y diferente respecto de su paso por otros niveles y/o ciclos del sistema. Existen cambios en la dinámica del nuevo ciclo: respecto a su desempeño escolar (con otras exigencias y otras contemplaciones) y en las expectativas que los adultos (docentes y padres) tienen sobre ellos. También es necesario considerar el cambio que experimenta su cuerpo y su identidad.¹ En este sentido, queremos destacar algunas características comunes en estos grupos de jóvenes: el distanciamiento entre las chicas y los chicos en séptimo año, las separaciones de los grupos en el séptimo o noveno (a veces deben cambiar de institución), las situaciones de violencia generadas por crisis de identidad, los conflictos con profesores o directores.

Cada intervención que se realice en grupos de adolescentes deberá tener en cuenta las características de éstos, y para ello el docente necesitará tener un profundo conocimiento acerca del adolescente y acerca de nuestra sociedad:² conocer sus códigos, sus estilos de manifestarse, sus conductas más típicas y sus causas, a los efectos de no diagnosticar patologías donde sólo existe adolescencia.

Lo planteado hasta ahora nos lleva a otra de las razones de la inclusión de este núcleo temático: el riesgo pedagógico. El hecho de tener en cuenta las particularidades ya mencionadas favorecería el trabajo de prevención sobre el fracaso escolar. Conocer las características individuales, desarrollar habilidad en

¹ Aberastury señala los duelos que debe realizar un adolescente respecto a las pérdidas del cuerpo infantil, la identidad infantil y los padres de la infancia. Véase Aberasturi (1984).

² Al respecto, Obiols (1995) realiza un planteo muy interesante sobre la “adolescencización” de la sociedad actual.

el manejo de distintas técnicas grupales, intervenir oportunamente, son algunas cuestiones que pueden fortalecer el buen desempeño del alumno. De ninguna manera sostenemos que son las únicas variables a tener en cuenta, pero se trata de que el docente trabaje para disminuir el riesgo pedagógico utilizando todos los recursos de los cuales dispone, estableciendo nexos con todas las instancias institucionales, obteniendo información sobre la vida del alumno, detectando dificultades de aprendizaje y teniendo presente la inexorable secuencia bajo rendimiento-repetición-sobreedad-deserción.

Sabemos que el riesgo pedagógico es mayor en aquellas población desfavorecidas socioeconómicamente o alejadas de los centros urbanos. Es tarea del docente detectar las especificidades de su población escolar y trabajar en consecuencia, ya que en cada institución se encontrarán características especiales y ninguna será más relevante que otra, más seria o más peligrosa. Sostenemos que la propuesta que realizamos debe ser adoptada con compromiso por parte de todos los miembros de la institución. Las herramientas que aquí presentamos cobrarán sentido particular en cada institución, en tanto sean completadas con la vida de cada escuela. Como coordinador del grupo, el docente estará atento a los conflictos que aparezcan para trabajarlos con la participación del grupo; favorecerá la expresión de todos los integrantes; tendrá en cuenta los intereses y las motivaciones; manejará información particular que deberá socializar prudentemente con otros profesores; generará oportunos conflictos sociocognitivos para impulsar la tarea, y fundamentalmente se hará cargo del rol de guiar, informar, asesorar, sin invadir ni paralizar, ni caer en estos excesos, pero sin temor a intervenir.

En el siguiente cuadro se presenta la organización de los contenidos de este núcleo.

Bloques	Contenidos
Bloque 1: los roles en los grupos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Grupo de aprendizaje. • Roles para la tarea grupal. • Toma de decisiones. • Resolución de conflictos.
Bloque 2: los procesos de comunicación en los grupos de aprendizaje.	<ul style="list-style-type: none"> • Niveles de comunicación, • Redes de comunicación. • Obstáculos en la comunicación. • Acción comunicativa,

2. CONTENIDOS

2.1. Bloque I

Los roles en los grupos de aprendizaje

¿Qué es un grupo? ¿Qué son los grupos de aprendizaje? Sabemos que un grupo es un conjunto de personas, pero no cualquier conjunto. Sus integrantes tienen una historia en común, intereses y metas compartidas, y fundamentalmente interactúan entre sí en un tiempo y un espacio influyendo en la propia vida del

grupo. El grupo existe más allá de la suma de los individuos que lo integran, tiene una dinámica y una estructura propias. La propuesta es convertir a la colección de alumnos³ que concurren a clase en un grupo que integra una clase, incluyéndolos como personas con identidad que interactúan con otros que también poseen identidad. Se trata de que cada alumno sea un integrante comprometido con la vida del grupo, que resulte productivo para éste y para sí mismo. En este sentido, la intervención del docente responsable de los proyectos apuntará a crear las condiciones más apropiadas para generar la reflexión y, de esa manera, llegar al cambio. Para esto, el docente deberá conocer a sus alumnos y la dinámica del grupo en particular.

Mientras transcurre el tiempo, el grupo va creando una dinámica, una manera de vincularse y comunicarse. Esta característica va determinando los lugares que cada miembro ocupa y así conforma su estructura. En esta conformación observaremos alianzas, declaraciones de guerra, autoestimas de todo nivel, integrados y marginados. Si bien es natural que así ocurra, tendremos presente que deberemos tender a propiciar grupos donde la solidaridad y la autoestima prevalezcan. Ésta, como señalamos, debe ser una tendencia, ya que probablemente resulte muy difícil construir un grupo sin conflictos. Pero la propuesta es que el grupo posea sus propios mecanismos para trabajar los conflictos que puedan ir presentándose, con lo cual ya hablamos de un grupo sano y posible.

Al interactuar, en el grupo irán apareciendo diferentes roles, los cuales podrán ser relevantes para su crecimiento y el logro de sus objetivos o podrán obstaculizar su buen funcionamiento y acrecentar, en consecuencia, las fuerzas tendientes a disgregarlo. Presentaremos a continuación una clasificación de las funciones necesarias para el desarrollo del grupo y su trabajo productivo. Existen roles para la tarea del grupo, éstos facilitan y coordinan las actividades de solución de problemas y son fundamentalmente intelectivos. Se manifiesta en actitudes tales como: sugerir o proponer al grupo nuevas ideas o diferentes formas de ver el objetivo; solicitar orientación, información autorizada, opinión con el fin de aclarar los valores involucrados en una sugerencia; dar información; dar opiniones análisis, expresar sentimientos y deseos; orientar al grupo con respecto sus objetivos, resumir lo ocurrido, señalar divergencias respecto de la metas; incitar al grupo a la acción. También existen roles de constitución y mantenimiento de grupo, que tienen como finalidad la configuración de actitudes positivas tendientes al mantenimiento emocional. Son aquellas conductas por las cuales un miembro elogia, acuerda, acepta contribuciones de otro, mostrando solidaridad; hace de intermediario en las diferencias: intenta mantener abiertos los canales de comunicación, estimulando o facilitando la participación, Otros corresponden a roles o conductas improductivas, son intentos que los integrantes hacen para satisfacer necesidades individuales sin relación con la tarea del grupo. Tales

³ El concepto de colección refiere a un número determinado de alumnos que, aunque coincidan en un tiempo y en un lugar determinados, constituyen un agregado, pero no necesariamente un grupo. Un conjunto de alumnos puede llegar a constituir potencialmente un grupo en la medida en que estén juntos, compartan determinados propósitos, aborden los mismos temas, presenten los mismos exámenes. Esto los ubica en la posibilidad de integrar un grupo de aprendizaje.

conductas intentan llamar la atención ya sea vanagloriándose, exhibiendo logros personales, haciendo sentir su autoridad o su superioridad, manipulando a grupo o alguno de sus miembros, expresando desaprobación de los actos o sentimientos de otros miembros, atacando al grupo, burlándose, desestimando los temas que se trabajan.

Consideramos el concepto de conflicto como un elemento clave a la hora de intervenir en un grupo. Es común asociar el término conflicto con situaciones de violencia, odio y pérdida, revelando supuestos negativos, como algo que hay que evitar. Lo que proponemos es considerar el conflicto como un hecho humano, ni bueno ni malo, potencialmente bueno, va que al trabajar sobre su comprensión lo empezamos a plantear como problema, y así planteado podemos encarar su resolución productiva. Ante la existencia de un conflicto, podremos realizar una serie de preguntas para tener una visión más completa y profunda de él, indagar acerca de quiénes están involucrados, cuál es el motivo del conflicto, qué tipo de conflicto es (si es auténtico, si se refiere a una mala interpretación, si desplaza al auténtico conflicto presentando otro, etc.), qué creen las partes involucradas acerca de la resolución de conflictos (se plantean siempre agresivamente, hay ganadores y perdedores, etc.), qué dará conformidad a las partes en conflicto a partir de conocer sus posturas, sus intereses y sus necesidades.

El grupo de aprendizaje es un fenómeno social en construcción permanente y, en este marco, el coordinador de los proyectos de orientación y tutoría propiciará que cada uno de los miembros de un grupo tenga una función propia e intercambiable para alcanzar los objetivos de aprendizaje evitando que se fijen roles estereotipados que cristalizan e impiden el desarrollo grupal y empobrecen las interacciones propias del trabajo cooperativo. Ante el conflicto, el coordinador adoptará una función mediadora, tratando de acercar a las partes involucradas para pensar estrategias de solución, explicitando las cuestiones que aparecen latentes, analizando el problema desde nuevas visiones, invitando a profundizar en él.

Vinculación con los contenidos curriculares

Este bloque de contenidos se vincula con diferentes áreas y contenidos curriculares. En el área de lengua se puede vincular con la identificación de roles de participación, ajustándose a un rol prefijado, en situaciones comunicativas de teatralización y animación cultural: la interpretación, reproducción y elaboración de juegos del lenguaje: la construcción de ficciones a partir de los modelos sociales o de los medios de comunicación social y la recreación imaginaria a partir de ellos; el análisis crítico de los modelos y la ficcionalización a través de cuentos, chistes, etc.; el reconocimiento del patrimonio cultural propio y de otras comunidades. En el área de ciencias sociales pueden considerarse los grupos sociales primarios y secundarios; las formas de regulación de las relaciones sociales; las unidades de solidaridad: las manifestaciones culturales; los conflictos sociales: la discriminación; el análisis la comparación de diferentes interpretaciones del pasado. En el área de formación ética y ciudadana se puede articular con las personas y los valores, la adolescencia y los cambios; los grupos de pertenencia; la búsqueda de la identidad personal; la afirmación de la identidad sexual; el

análisis de los roles y de los diferentes cambios en la vida familiar; el relativismo, el escelticisnio, el etnocentrisino y el fundamentalismo; las características de las normas sociales. En el área de educación física pueden considerarse el grupo de juego, pertenencia, pertinencia y conflictos; la estrategia como plan para resolver el juego; el análisis de dinámica de equipo.

2.2. Bloque 2

Los procesos de comunicación en los grupos de aprendizaje

Un elemento relevante para comprender el desarrollo de los grupos son los procesos de comunicación. Es muy común que en éstos existan perturbaciones que impidan un fluido contacto entre los miembros de un grupo. Existen distintas estructuras comunicacionales, lo importante es que oportunamente el docente responsable de los proyectos advierta cuáles son los canales que se utilizan y por qué, así como si son los más eficaces para ese grupo en ese momento en particular.

Al analizar la comunicación humana como proceso de interacción diferenciamos tres niveles.

Nivel de información: hace referencia a aquello que se transmite en tu mensaje; comprende los contenidos conceptuales e informacionales. Ni existe comunicación entre dos seres humanos que deje de lado el aspecto informacional, la transmisión de información de uno al otro. Por ejemplo si una persona pega una patada a una pelota, le transmite energía cinética; en cambio, si esa misma persona le pega una patada a otra, no sólo transmite esa energía sino también cierta información (enojo o rechazo).

Nivel de estilo: hace referencia al cómo se transmite un mensaje, a la actitud del emisor mientras comunica una determinada información (un buen actor es capaz de dar a la frase “esta noche” aproximadamente medio centenar de inflexiones y, en consecuencia, sentidos distintos).

Nivel de intencionalidad: hace referencia al vínculo que, en función del objetivo perseguido, se establece entre los miembros comprometidos en el acto comunicacional. Es el para qué del acto. Debemos analizar este para qué desde dos perspectivas; por ejemplo, un emisor dice algo (ni el informacional), de una determinada manera (nivel de estilo) para: a) lograr un determinado objetivo grupal explícito (nivel de intencionalidad manifiesta), b) establecer una relación específica con el o los receptores (nivel de intencionalidad no manifiesta).

El docente a cargo de los proyectos de orientación y tutoría atenderá a la manera en que circula la información para evitar el monopolio de la comunicación y los canales viciados. Cuando un grupo tiene una tarea que realizar, surgen pautas de comunicación que la propician. Una de estas pautas refiere a las redes de comunicación, es decir, la forma en que ésta circula. En la red circular cada persona puede comunicarse con las que se encuentran a su izquierda y a su derecha. Como es bidireccional, favorece la distorsión de la información si se quieren comunicar dos miembros que no son sucesivos en la rueda. La red radial, por su parte, tiene un líder definido y central que puede comunicarse con cada uno de los miembros. En la red homogénea hay una figura central, pero todos los

miembros se comunican entre sí. Esta última es el ideal en lo que se refiere a calidad comunicacional y fidelidad de los mensajes.

Estos modelos son teóricos y básicos; en los grupos, las redes se complejizan. El propósito de fijar la atención en el tipo de redes que se establecen en cada grupo es para que el docente detecte sobre qué miembros poner mayor atención según el lugar que ocupen en esa red. Esto permite realizar lecturas acerca de los motivos de un cambio de red, teniendo siempre en cuenta que la manera de encarar una tarea está relacionada con el tipo de red que predomine.

La comunicación tiende a ser una comunicación plena, sin ruidos, pero es inevitable que éstos aparezcan, convirtiéndose en verdaderos obstáculos de la comunicación. Ruido es todo aquello que interfiere en el mensaje que se desea transmitir, lo distorsiona, lo modifica. En los grupos escolares, los obstáculos más clásicos que pueden aparecer están relacionados con el contexto, éste puede ser un espacio apto para la tarea o no, según permita la cómoda distribución de los miembros; la falta de claridad en los objetivos que se proponen, que el grupo conozca y comparta estos objetivos permite que sus miembros trabajen en un mismo sentido partiendo de supuestos clave compartidos; la falta de claridad en la demanda de los profesores puede tener diferentes causas, entre ellas la más común es la ausencia de un proyecto institucional que verdaderamente los incluya y con el cual se sientan comprometidos. cuestión que hace al sentido de pertenencia de docentes y de alumnos.

Resulta importante que el docente advierta que pueden existir diferentes trabas y barreras para introducir el diálogo que invite a la reflexión como forma de trabajo en grupos. Seguramente al principio produzca frustraciones, pero lentamente los alumnos lo irán percibiendo como un proceso que propicia mucha satisfacción, conocimiento mutuo y colaboración entre los miembros. El supuesto de comunicación con el cual trabajan alude al de acción comunicativa, donde se aspira a que las personas interactúen orientadas al entendimiento y no en favor de su propio éxito. Se trata de que los participantes puedan establecer acuerdos, dejando de lado las intenciones que pretenden influir sobre las decisiones del otro para logro de fines individuales. La acción comunicativa se basa en el entendimiento para establecer consensos grupales.

Todo lo que en este bloque se ha señalado respecto de la comunicación grupal cobra sentido en tanto no perdamos la mirada pedagógica. Se trata de estimular a los alumnos a expresarse, a crear, a explorar, a construir, ver confrontados sus puntos de vista con otros diferentes; la oportunidad de interactuar que brinda el trabajo en grupos favorece el desarrollo cognitivo.

Vinculación con los contenidos curriculares

En el área de lengua este bloque de contenidos puede articularse con la participación en debates, mesas redondas, asambleas; el reconocimiento de la intencionalidad explícita e implícita en la comunicación interpersonal; la exposición oral; el reconocimiento y la diferenciación de hechos y opiniones; la fundamentación y la argumentación; la producción de escritos ajustados a los propósitos, al contexto, a los lectores y a los efectos de sentidos determinados; la sistematización de situaciones de variación en el lenguaje. En el área de ciencias

sociales pueden considerarse los medios de comunicación: información, cultura, publicidad y consumo; la explicitación de situaciones sociales desde la perspectiva de los actores sociales involucrados; la sistematización de información; el planteo de interrogantes; la formulación de explicaciones provisorias; la contrastación de información; el análisis y la comparación de las diferentes culturas en relación con las conexiones entre distintas variables; el diseño de estrategias de comunicación. En el área de formación ética y ciudadana se pueden vincular a la comunicación de experiencias emocionales propias y ajenas; la revisión de episodios de la vida cotidiana; la indagación y la conversación acerca de la relación entre condición humana y valores; la recuperación de información en los diferentes miembros de la comunidad. En el área de educación física se pueden articular con el ensayo y el análisis de los comportamientos de cooperación y oposición, y con los códigos de comunicación y contracomunicación.

NEPOMNESCHI. Martha (2000). “El rol del asesor pedagógico en la Universidad: La búsqueda de un lugar”; en Elisa Lucarelli (comp.) El Asesor Pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación. México: Paidós Educador; 53-82.

3.1.c. Principales fenómenos que se dan en los procesos de asesoría y de trabajo grupal: Atmósfera, esquema de comunicación, participación, roles grupales, número de participantes, transferencia, proyección, etc.

Capítulo 2
EL ROL DEL ASESOR PEDAGÓGICO
EN LA UNIVERSIDAD: LA BÚSQUEDA DE UN LUGAR
Martha E. Nepomneschi

INTRODUCCIÓN

El equipo dirigido por la licenciada Elisa Lucarelli realiza “Estudios sobre el aula universitaria” en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, y lleva a cabo una experiencia colectiva en el seminario de posgrado “El rol del asesor pedagógico en la universidad”, dictado en tres cuatrimestres en los años 1994-1995.

Este trabajo se propone realizar una vuelta reflexiva sobre el proceso de planificación-acción-observación-reflexión, ya completa en dicho seminario, integrando las observaciones realizadas por nuestro equipo y los testimonios de los participantes con una serie de aportes de la teoría psicoanalítica y el análisis institucional. Esta complementación, encuadrada en el marco de la investigación-acción, plantea el concepto de “espiral cíclica de actividades” que permite ilustrar con una gran dosis de plasticidad la forma en que vuelve sobre las experiencias realizadas para develar nuevos alcances y significados,

La distancia temporal, en este caso, entre la realización de los seminarios y el análisis que propongo, permite un proceso de decantación que deja de lado los acercamientos y simpatías, sus contrarios, surgidos a lo largo del seminario, y realza los logros, aciertos, dificultades y errores con mayor nitidez, ya que propicia un pensamiento más alejado de las ataduras del afecto.

El desapego es un recurso válido que obra a nuestro favor para elucidar los múltiples condicionantes y determinantes de ese nuevo personaje, de esta función discutida y controversial, del rol del asesor pedagógico en la universidad y nos aproxima a una postura más “neutral”, desde la que es posible construir la “espiral cíclica” desde bases mejor calculadas, por seguir la metáfora arquitectónica.

El objetivo del trabajo remite al análisis de los diversos aspectos del rol y el perfil del asesor pedagógico desde varios ángulos y perspectivas, de modo que nos permitan sacar nuevas conclusiones que se enlacen a las de las experiencias analizadas.

En este capítulo abordaré la figura del asesor pedagógico en las dimensiones relacionadas con su rol y funciones dentro del ámbito de la universidad, apoyándome en los mencionados seminarios y en los materiales allí recogidos que fueron conformando nuestro banco de datos. Éste se constituyó así en una estrategia metodológica de abordaje múltiple del desarrollo de los seminarios, posibilitando un seguimiento diacrónico de los diferentes tópicos involucrados. Los instrumentos de recolección con los que el equipo ha trabajado son:

- a) *Registro de las acciones e intervenciones realizadas.* Se contó con un registro permanente de las exposiciones de los docentes y de las intervenciones de los participantes, así como de la descripción de las diversas acciones movilizadoras realizadas durante los encuentros.
- b) *Encuestas pre y postseminarios* para conocer las expectativas, antecedentes y experiencias de los “alumnos” (que se desempeñaban en el rol de asesores pedagógicos en distintas unidades universitarias). Las encuestas contenían preguntas abiertas del siguiente tipo:

Para el comienzo del seminario:

- ¿Qué se espera de un asesor pedagógico?
- ¿Cuáles son las tareas de un asesor pedagógico?
- ¿Trabaja usted como asesor pedagógico? ¿Qué espera? ¿Cuáles son sus expectativas con respecto a este seminario?

Y para el postseminario:

- ¿Cuál es su balance con respecto a la metodología, actividades, organización?
- ¿Cuál es su balance con relación al equipo docente? ¿Y con relación al grupo total?
- ¿Cuál es su balance con relación a los contenidos del seminario? ¿Cuáles han sido los logros, qué objetivos se han cumplido? Observaciones y recomendaciones.

- c) Descripción de la propia experiencia de trabajo como asesor pedagógico sobre la base de una normativa común, para posibilitar su comparación, y un informe del trabajo de campo realizado como parte del seminario en una de las unidades recomendadas por el equipo docente (observación del trabajo realizado por un asesor pedagógico de las facultades de la UBA).

1. EL ROL DEL ASESOR PEDAGÓGICO EN LA UNIVERSIDAD

La necesidad de formación docente está siendo considerada, con distinto énfasis, por los diferentes niveles del sistema educativo. La formación de los docentes universitarios ha sido y es aún materia de polémica en muchas universidades y facultades de nuestro país. El prestigio de una universidad fue construido desde siempre sobre la base de una específica y sólida formación académica. En la mayoría de los casos, la práctica sólo contemplaba una aplicación lineal y parcializada de algunos lineamientos teóricos, lo cual da como resultado, en mayor o menor medida, un divorcio entre teoría y práctica.

A través de un proceso de desarrollo, difusión y sedimentación del pensamiento pedagógico, fue admitiéndose con mayor naturalidad que los docentes universitarios fueran, también ellos, destinatarios de la mirada necesaria y complementaria de un especialista que los ayudara a jerarquizar las prácticas docentes y los acompañara en su devenir académico proporcionándoles otras formas de encarar su rol, desde la organización de los contenidos al diseño de la evaluación, por marcar de alguna manera los extremos del proceso de enseñanza-aprendizaje.

La pelea para lograr la instalación de un profesional de la pedagogía en las cátedras fue, y sigue siendo, en muchos lugares, muy encarnizada. Y aquí no podemos dejar de referirnos a uno de los aspectos menos explorados, y profundamente obstaculizante, que podemos designar como el componente “narcisista” en la tarea docente. Este aspecto es central en el desempeño del rol, y será revisado más adelante.

Una apreciación importante, antes de concentrarnos en el rol del asesor pedagógico, tiene que ver con el contexto socio-cultural que rodea hoy todo lo relacionado con la labor académica, la producción del conocimiento, las actitudes hacia el aprendizaje, las representaciones sociales sobre el saber y el hacer. La hegemonía del modelo neoliberal contamina con fuerza los espacios institucionales y deja escaso margen para una visión optimista sobre el presente y futuro cercano de la educación, encarada tanto desde los docentes como desde los alumnos, con la seriedad y preocupación que el tema merece, diría, con urgencia.

A partir de estas reflexiones es posible un examen más contextualizado de los testimonios (encuestas pre y postseminarios) que paso a analizar.

Encuesta preseminario

La pregunta: “¿qué se espera de un asesor pedagógico?” nos permite bucear en las expectativas de los integrantes de la institución a través de sus testimonios:

- T1:—... noto más una demanda técnica de respuesta que una demanda profesional integral...
T2: —...que seamos agentes de cambio pero acotados por las decisiones institucionales.
T3: —... que sea un mago, que pueda con todo...
T4:—...que solucione todos aquellos problemas que para los otros profesionales sean considerados como pedagógicos...
T5:— ... que pueda atender a múltiples demandas...
T 6:—... que resuelva los problemas, que tenga respuestas, en f todo...
T 7: —...en general, es un rol técnico...

Un primer análisis de las expectativas inferiría que el asesor pedagógico carga, al comienzo de su labor, con una multiplicidad demandas indiscriminadas y luego con la exigencia de poseer una cualidad relacionada con la “omnipotencia”, tener “recetas” o “trucos” que es capaz de realizar con saberes ocultos.

Depositar el saber y el hacer pedagógico en el asesor pedagógico puede, por un tiempo, producir comodidad, tranquilidad, sosiego, pues el grupo docente se siente protegido, cuidado por alguien que “sabe más”, que lo guía. Pero esta situación tiene elementos regresivos y es importante que sea conversada, sacada a la luz, hecha consciente, en el mediano plazo.

En otras palabras, estos testimonios ponen al asesor pedagógico en una posición de “salvador”, de orden mesiánico, que llega para solucionar todos los males, apaciguar ansiedades, calma inquietudes, traer la solución. Situar en este lugar al asesor pedagógico es riesgoso porque excluye a los miembros del grupo o equipo docente de una tarea elaborada en común, programada discutida y compartida.

Un segundo análisis de los testimonios nos muestra una demanda de cambio, pero “acotado” por los límites institucionales. Esto último no quiere decir que la tarea del asesor pedagógico tenga que ser independiente y que sus propuestas no deban ser articuladas con las autoridades académicas. Más bien tiene que ver con el hecho de que, en varias de las referencias que hemos recibido, las demandas conllevan un reclamo de “modernización”, entendida más desde lo tecnológico y puntual (el tema recurrente es la “evaluación”) que como una discusión más abarcadora de la propuesta educativa.

En este nivel de análisis se encuentran datos suficientes para comprender los sentimientos de soledad, impotencia y aislamiento que muchas veces acompaña la práctica del asesor pedagógico. Otros testimonios muestran un panorama diferente al presentado. Los siguientes testimonios sobre las expectativas son los que se presentan con mayor frecuencia:

- T8:—...trabajar en pos de la excelencia académica a través de la capacitación docente, el seguimiento de las cátedras, las tutorías,...
- T9:—... colaboración para el mejoramiento del nivel académico en todos los aspectos educacionales y personales, creación de espacios de reflexión...
- T10:—... asesorar a la conducción en materia de planes, formación docente, evaluación institucional, que se note su presencia en el quehacer de los otros...
- T11:—... que se considere como un consultor pedagógico que beneficie el trabajo interdisciplinario en busca de un aprendizaje significativo.
- T12:—... creo que es paradójico, por un lado se le pide que convalide un modelo y por el otro que promueva cambios.

La formulación de los testimonios T8 a T 12 enuncia una concepción del rol del asesor pedagógico que abarca una amplia gama de asuntos académicamente centrales en la gestión universitaria. Su injerencia es específica en cuanto se refieren a asuntos básicos: *la elaboración de planes de estudio, seguimiento de cátedras, tutorías, planes para la formación docente, propuestas de evaluación académica e institucional, en fin, todo lo relativo a lo que hoy se llama “excelencia académica”*.

En algunos testimonios encontramos puntos interesantes para ampliar el comentario: en el T10, se hace una clara referencia a la “efectividad”; en el T11, se introduce el tema del trabajo interdisciplinario y se muestra una peculiar inquietud de la organización educativa por explorar cuestiones de orden epistemológico-metodológico; el T12, trae la problemática de la contradicción entre las expectativas depositadas en el rol.

Con respecto a la pregunta: “¿qué espera usted del seminario?”, algunas respuestas fueron:

- T1:— Intercambiar experiencias y formación en pedagogía universitaria.
- T2:— Intercambiar conceptos entre las “dos ciencias”, un ir la teoría a la práctica.
- T 3:— Compartir experiencias e ideas acerca de los problemas del rol.
- T4:— Tener mayor conocimiento de cómo construyeron su rol y cuáles pueden ser los posibles caminos de intervención.
- T5:— Intercambiar experiencias y profundizar el análisis del rol. Salir del aislamiento del rol.
- T6:— Compartir experiencias e ideas. Aclarar el rol. Ampliar el marco teórico.
- T7:— Centrar la mirada sobre el rol y su situación profesional-laboral

Los testimonios plantean la inquietud por afinar los instrumentos de trabajo e intervención, así como la conciencia de estar en lugares estratégicos en los que los asesores pedagógicos, ante la demanda de planteos, inquietudes y necesidades institucionales de gran dispersión y diversa complejidad, aún no encuentran respuestas con fuerte respaldo teórico.

Un posible cotejo entre las expectativas institucionales y las que se expresan respecto del seminario muestra la necesidad de profundización teórica de contenidos y la búsqueda de espacios de reflexión e intercambio.

¿Cuáles son las tareas de un asesor pedagógico?

Pasamos a revisar los testimonios relacionados con las tareas que llevan a cabo los asesores pedagógicos en sus diferentes lugares de trabajo. Para una mejor comprensión y ante la abundancia de testimonios, éstos se han agrupado por temas convergentes.

1. Asesoramiento y contención al titular de la cátedra:

- asesoramiento de la conducción en materia de planes;
- formación docente;
- evaluación institucional;
- trabajar analizando, sosteniendo, empujando, ayudando, cuestiona el proyecto pedagógico que se lleva adelante;

- ayuda a los docentes para mejorar la calidad del proceso de enseñanza/aprendizaje;
- asesoramiento en la elaboración de programas y estrategias de intervención en las cátedras;
- indagación sobre problemáticas específicas de enseñanza de la asignatura;
- asesoramiento técnico/pedagógico;
- asesoramiento pedagógico en reuniones de áreas y/o reuniones de cátedras;
- asesoramiento sobre los aspectos didácticos /organizativos a los docentes;
- desarrollo de alternativas de intervención pedagógica y de una didáctica especial del nivel;
- desarrollo de recursos didácticos;
- desarrollo de cursos de formación y/o capacitación docente.

2. Facilitar la comunicación:

- coordinación de talleres y grupos de trabajo;
- nexo entre distintas instancias de la organización;
- intercambios entre cátedras.

3. Asesoramiento y desarrollo de proyectos innovadores y de investigación educativa:

- participación en la comisión de cambio curricular;
- elaboración de programas para la evaluación de asuntos académicos e institucionales;
- asesoramiento en el equipo interdisciplinario;
- ser inspirador y sistematizador de innovaciones.

Los testimonios muestran las tareas que desempeñan los asesores pedagógicos de las diferentes unidades pedagógicas, confirmando la diversidad y amplitud de las acciones que realizan.

En los tres agrupamientos presentados se destaca un variado espectro: en el primero, la demanda de apoyo enfatiza el aspecto emocional de la relación asesor pedagógico/docentes, asesor pedagógico/cátedra, y el “sostén” que el asesor pedagógico puede aportar desde su rol de especialista en las diversas tareas que le incumben en calidad de estudioso de la problemática educativa universitaria, como “formador de formadores”. Este primer grupo de actividades muestra una extensa gama de acciones que, desde lo didáctico-pedagógico, se encuentra en el núcleo central de su definición de rol y que aparece como lo más esperado y aceptado de su perfil profesional.

En el segundo grupo, se destaca más un rol de “mediador” entre las diferentes instancias de la organización (decano-secretaría académica), con una tarea de coordinación y compatibilización que supone una especial capacidad para la generación de consensos.

Y en el tercer grupo aparecen los aspectos menos tradicionales del rol del asesor pedagógico, el impulsor de innovaciones y orientador en el desarrollo de proyectos interdisciplinarios y de investigación educativa.

A continuación enumeraremos las condiciones facilitadoras y obstaculizadoras del rol del asesor pedagógico.

Condiciones facilitadoras

1. La buena predisposición general de los docentes, directores, rectores consejos y administrativos hacia los integrantes del equipo:

- el apoyo administrativo para resolver algunas limitaciones operativas;
- el apoyo dado por el rector con plena convicción de la necesidad de nuestra tarea.
- interés y apoyo del centro de estudiantes y consejeros de la facultad.
- grandes expectativas de las autoridades.

2. Reconocimiento de los docentes:

- excelente receptividad del equipo de observadores;
- la existencia y la conciencia de la necesidad de contar con un departamento de capacitación.

3. Equipo interdisciplinario:

- aumento de las demandas institucionales.

4. Valorización de lo realizado:

- aumento de las demandas institucionales.

5. Ganas permanentes de innovar:

- oportunidad de experimentar a partir de la oferta de posibilidades que brinda la diversidad de disciplinas que hay en la facultad.

Condiciones obstaculizadoras

1. Presupuesto disponible insuficiente:

- recursos escasos;
- excesivo volumen de trabajo demandado;

2. Localización:

- precariedad del lugar físico e infraestructura deficiente;
- falta de un lugar físico reconocible.

3. Desentendimientos entre los miembros de la conducción.

4. Condiciones diversas que desdibujan el rol:

- cargos de las asesorías pedagógicas no concursados;
- actividad docente sin reconocimiento institucional;
- horarios: mala distribución del tiempo;
- profesionales hombres que manejan los cargos discrecionalmente, relegando a las pedagogas mujeres.

5. Dificultad para reconocer logros por parte de las autoridades:

- falta de difusión de nuestras actividades;
- falta de una comunicación más directa e inmediata con el rector;
- sobrecarga de tareas en algunos períodos sin reconocimiento de logros por parte de las autoridades;
- diferencia de códigos entre los asesores pedagógicos y los directores de carrera respecto del perfil de formación.
- diferencia de códigos entre directivos y equipo de capacitación respecto al perfil profesional.

6. La falta de asistencia de los docentes a las jornadas de capacitación, pese a ajustarse a sus necesidades y posibilidades horarias:

Con respecto a los testimonios que hablan de *condiciones facilitadoras*, se observa una importante receptividad tanto en los niveles de autoridades y personal administrativo como en el de los docentes. Es común la mención del “aumento de la demanda”, reconocimiento y apoyo de las diferentes instancias, valoración de los logros alcanzados y una movilización alrededor del asesor pedagógico para la experimentación y el diseño de actividades innovadoras.

En cuanto a las *condiciones obstaculizadoras* reaparecen algunos de los puntos señalados como “potencialmente problemáticos”: el problema del lugar está muy presente, así como el de los recursos, presupuesto y horarios. También resaltan los temas de la indiferencia y la baja valoración de los logros junto con la falta de difusión de las actividades del equipo pedagógico. Esto muestra la ambivalencia ante la actividad del asesor pedagógico: por un lado, es requerido, y por otro no hay una relación consecuente, razón por la cual se frustran así los proyectos a realizar. Más manifiesto resulta el tema de las dificultades relacionadas con los diferentes códigos disciplinares que tornan a veces complicada la comunicación entre el asesor pedagógico y sus interlocutores.

Resulta enriquecedor aportar otros testimonios que, por su densidad conceptual acercan conclusiones con una mayor conciencia de la complejidad del rol:

- *Todas estas cuestiones y muchas más me hicieron dar cuenta muy rápidamente de que entre la necesidad de ser crítico y la demanda de ser técnico se encuentra la paradoja del rol, y el juego que se da permite la construcción de la identidad, y la mirada que le demos hace que seamos críticos o no.*
- *Después de haber leído el material bibliográfico que ustedes nos han facilitado me ha entrado el consuelo de comprobar que las resistencias institucionales a la aparición del asesor pedagógico y la dificultad para lograr la integración no es solamente “agua de mi molino”. Gracias.*

- En cuanto al espacio de la asesoría pedagógica como tal, se tiene dentro de la facultad una “doble representación” que oscila entre la subestimación y la sobreestimación de las prácticas que se realiza. Por un lado se le reconoce un estilo de trabajo participativo, de construcción de propuestas, de transformar demandas en proyectos, un espacio de trabajo y, por otro lado, se la interpela, se le piden cuentas, se pone en duda su accionar. La controversia entre la disciplina y lo “estrictamente pedagógico” genera una disputa de poder. La asesoría pedagógica pasaría a ubicarse en una posición “peligrosa” por la posibilidad de introducirse en los discursos, en las prácticas específicas de la disciplina en cuestión. [El destacado es mío.]

En consecuencia, es posible pensar que el asesor pedagógico se enfrenta con situaciones críticas en las que se ponen en juego fuerzas de una envergadura a veces mayor que la prevista.

Encuesta postseminario

El punto que se refería a la metodología, las actividades y la organización fue positivamente evaluado por cuanto las opiniones coincidieron en que la metodología fue participativa, en que fue posible la realización de un trabajo de campo, y se conoció nueva bibliografía con una excelente organización y un final integrador. En cuanto a los aspectos negativos, la mayoría de los asesores pedagógicos asistentes opinó que hubiera necesitado más tiempo tanto para la lectura de la bibliografía como para la discusión de los temas.

En cuanto al equipo docente, subrayaron la buena predisposición, el trabajo en equipo, el alto nivel académico y didáctico, y la generosidad intelectual.

Con relación al *grupo total*, valoraron la integración entre los participantes, el buen clima de trabajo, la amplitud y apertura de las intervenciones y, reiteradamente, el seminario como “lugar de encuentro”.

Respecto de los contenidos, se encontró una gran coherencia en la concepción general, con pluralidad de experiencias y enfoques, y riqueza en la selección de la bibliografía.

Los *logros* señalados fueron la vivencia de construcción de un proceso de aprendizaje, el optimismo de que es “posible” (ser un buen asesor pedagógico), la ruptura del aislamiento interno a través de la experiencia con pares, la construcción de líneas teóricas de abordaje del rol, la reflexión sobre la práctica y nuevamente la importancia de mantener estos espacios de encuentro.

Las *observaciones y recomendaciones* recogieron, en su gran mayoría, el reclamo de continuación de estas experiencias, la necesidad de llevarlas al interior del país, de seguir ofreciendo un modelo de trabajo en equipo.

Paso a considerar a continuación el tercero de los puntos de los que he extraído los testimonios analizados: *la descripción de la propia experiencia de trabajo como asesor pedagógico*, según una normativa que comenzaba con la descripción del lugar de trabajo y el nombre de la unidad.

¿Cómo son los lugares en que trabajan los asesores pedagógicos? Nos hemos encontrado con un amplio espectro de situaciones: ausencia de lugar, asesores pedagógicos trabajando en pequeños cubículos que fueron depósitos o baños, o en corredores de edificios aislados, otros compartiendo la oficina con empleados

administrativos en lugares alejados o a contramano de las instalaciones centrales donde se imparten las clases. En todo caso y en general, era evidente la falta de un lugar reconocido y especial para el desarrollo de sus actividades específicas. Esto junto con una falta o escasez de material de apoyo, infraestructura e instalaciones adecuadas para desarrollar su tarea. Debo aclarar que hay casos, aunque no los más frecuentes, en que las condiciones de trabajo, espacio físico e infraestructura se encuentran cubiertas en forma satisfactoria.

También tenemos que considerar el hecho de que “nombramos” cada lugar para reconocer su función, para identificarlo, darle destinos similares....El nombre del lugar donde trabajamos nos permite “decirles” (de manera directa o no) algo a los otros, les cuenta quiénes somos, qué hacemos, para qué estamos allí. Les preguntamos a los docentes de los seminarios por el “nombre” de las unidades en las que trabajaban. Y nos encontramos con una variedad de nominaciones que mostraba qué difícil era la identificación institucional en esas condiciones. Más aún en algunos de los casos en que no había nombre alguno. Por ejemplo: “Asesoría Pedagógica”, “Centro de Asesoramiento Psicopedagógico”, “Unidad Pedagógica”, “Dirección de Pedagogía Universitaria”. Vemos, a través de los ejemplos, cuán difusa es aún la idea que circula respecto de cómo nombrar los lugares que ocupa el asesor pedagógico. El hecho de que en los casos mencionados esté presente “lo pedagógico” muestra, en todo caso, una aproximación válida al quehacer del asesor pedagógico.

Si analizamos la precariedad de los lugares, la escasez de instalaciones, en fin, la falta de infraestructura general a la luz de las consideraciones teóricas desarrolladas sobre la importancia del lugar y el nombre, podríamos conjeturar que sus “habitantes” (los asesores pedagógicos) se sentirán “forasteros” e “invasores” de territorios ajenos, ya que la batalla por el lugar está claramente definida en su contra. Desde el punto de vista del análisis institucional, la asignación de recursos y la precisión en la nominación (o su ausencia) funcionarían como un “analizador” (en el sentido de develar algo oculto, de mostrar algo que se esconde, el analizador actúa como “descubridor” de una parte escindida u omitida de la conciencia de los sujetos involucrados, que se relaciona básicamente con las formas de poder del grupo y/o la organización) de la consideración que tiene la unidad académica respecto del profesional que trabaja en ella.

Podría concluirse que la falta de un lugar central, visible, con un mínimo de necesidades de infraestructura cubiertas, sería un mensaje de baja o escasa consideración respecto de las tardas de los asesores pedagógicos.

¿Cómo nos cuentan ellos su vivencia en esos lugares? La mayoría nos habla de un sentimiento de soledad, aislamiento y desamparo, de verdaderas odiseas para llegar hasta los docentes, de largos caminos para encontrar interlocutores válidos. Estos sentimientos podrían llevarnos a anticipar una respuesta más cercana a la depresión o la renuencia o, por lo menos, a acotar las metas y los proyectos. Pero curiosamente no es así. Nos hemos encontrado, en ocasiones, estableciendo analogías entre el trabajo de algunos asesores pedagógicos y las gestas o las excursiones de los conquistadores. Algunas reflexiones teóricas permiten profundizar en la dimensión de estas vivencias.

Las referencias que acabamos de revisar muestran cuánta fuerza pone en movimiento la necesidad de llevar a cabo una acción, el desafío que significa superar obstáculos, derrumbar barreras, construir un camino. Citamos a Fromm:

No sólo atrae lo no permisible sino lo imposible. Al parecer, el hombre se siente profundamente atraído hacia los bordes naturales, personales y sociales de su existencia, como si quisiera echar una mira más allá del angosto marco dentro del cual se ve obligado a existir (Fromm, 1975, pág. 240).

La necesidad existencial de “efectividad” (Fromm) también nos permite avanzar teóricamente para comprender este punto. La posibilidad de realización, de construcción, de producción, la modificación del entorno, de modo que alguna huella quede luego de nuestro pasaje, es de gran movilización interna. Nos permite sentir que podemos, que somos activos, que no nos quedamos en la mera recepción. La efectividad, en este sentido, no tiene que ver con cuantitativo o lo esperado sino con la percepción de “potencia interna” para hacer, producir, lograr un efecto. En el cuestionar postseminario encontramos referencias a este respecto.

Esta necesidad ha sido estudiada con gran profundidad desde comienzo de la vida “activa” del niño, cuando es capaz de producir algún tipo de movilización en algún objeto o persona; y es interpretada por Groos, clásico pensador del juego al comienzo del siglo, en el sentido de que el motivo esencial del juego infantil era la “alegría de ser causa de algo”.

Una consideración más específica del concepto de “efectividad” la tenemos cuando tratamos con “estímulos activantes” que “mueven” a la persona para hacerla activa. Este estímulo activante puede ser una novela, un poema, una idea, un paisaje, la música, una persona querida. Ninguno de estos estímulos produce una respuesta simple, sino que lo invitan a uno a responder relacionándose activa y empáticamente con ellos, a interesarse, a ver y descubrir aspectos siempre nuevos en “su objeto, a estar cada vez más y más despiertos.

La importancia de los estímulos activantes es muy grande para el aprendizaje y, como veremos más adelante, atañe a las tareas del asesor pedagógico. Por ahora nos interesa señalar que estamos en un momento del desarrollo sociocultural hegemonizado por un cúmulo de estímulos simples, desagregados y desintegradores insertados en una ideología que enfatiza el presente renegando del futuro, y que operan como verdaderos abismos (más que barreras u obstáculos) para impedir un pensamiento activo, crítico e integrador. Nos estamos refiriendo a la cultura de la imagen, en la que la velocidad y la sucesión nos llevan a un estado de “cuasi-hipnosis” que conlleva un aletargamiento de la atención y, por ende, de la vigilia y la posibilidad de análisis crítico.

Cuando llega a la unidad educacional, cátedra o asignatura, el asesor pedagógico puede comenzar ofreciendo “estímulos simples o activantes” y observar qué sucede. Puede ser que la respuesta sea de indiferencia o no. Muchos cursos de capacitación han despertado a la manera de “estímulos activantes” el hambre de cambio, de innovación, vientos frescos de nuevas formas de trabajo.

Uno de los recursos más interesantes del asesor pedagógico (que comparte con el rol del docente) tiene que ver con su capacidad de seducción, con la posibilidad de conseguir que lo sigan, que haya otros que lo requieran activamente para modificar las formas y los contenidos de su labor educativa. Este recurso ha sido largamente tratado por los psicólogos educacionales, por lo menos en nuestro país. Pero cobra importancia, hoy en día en el terreno educativo, para ser utilizado como elemento de “acción-reflexión” respecto de las formas dominantes de organización, planificación y comunicación en las aulas universitarias.

En este momento debemos insistir y perfeccionar los mecanismos de seducción, pero en el sentido de posibilitar el logro de un seguimiento interesado en la profundización del conocimiento, en la capacidad de cambio e innovación, en el logro de mejores vínculos entre los pares y las generaciones porque de eso, aunque no exclusivamente, se trata la enseñanza universitaria. Retomaremos este tema más adelante.

Otro de los elementos en los que indagamos tenía que ver con *la ubicación del asesor pedagógico en el “organigrama” de la unidad educativa*. Éste último punto en el recorrido por los lugares donde “habitan” los asesores pedagógicos, en este caso un lugar en la organización.

Nos encontramos con una cierta uniformidad, dado que los asesores pedagógicos estaban en relación de dependencia respecto de la Secretaría Académica (o su equivalente en cada unidad). Esto definido desde el organigrama, lo que no obsta para que la relación entre la autoridad y los asesores pedagógicos fuera de una relativa distancia, variable según los casos. Los sentimientos de soledad, aislamiento y desamparo que he referido antes incluyen sin duda esta situación de sentirse en muchas ocasiones como un “convidado de piedra”, que está allí para engalanar el cuadro de situación pero sin involucrarse en las tareas centrales de la organización. Más precisamente, esto nos remite a una situación de tensión como es el hecho de “estar cerca del poder”, a veces sin aportar una consulta u opinión. La pregunta clave es entonces: ¿cómo se torna un espacio físico en “lugar simbólico”?

El lugar es para el ser humano (deberíamos incluir a todos los seres vivos) una necesidad vital, “existencial” como la llama Fromm; en este caso la raigambre, la necesidad de echar raíces, de depositarnos para producir, descansar, compartir, enseñar... El lugar donde podemos quedarnos nos produce sosiego, nos protege del peligro. El lugar donde estamos afincados nos proporciona un marco de orientación, un encuadre y las metas a las que dirigir nuestro esfuerzo y preocupación. Nos proporciona una “identidad”. Somos de este lugar. Pertenece. El sentido de la pertenencia es otro de los motivos fundamentales que impulsan la conducta del ser humano. El fondo de esta pelea por ser reconocido aquí o allá se relaciona con una de las angustias más desgarradoras que puede sufrir el ser humano: el desvalimiento, la soledad, el abandono. Ya no somos el extraño, el extranjero con otro idioma, dejamos de ser parias.

Para contribuir a la apertura de un *lugar simbólico* para el rol del asesor pedagógico presento en el siguiente punto un perfil de atributos que serían útiles en relación con algunas carencias observadas y para el perfeccionamiento teórico de los actuales y potenciales asesores pedagógicos.

2. HACIA UN MODELO DE ASESOR PEDAGÓGICO

Una definición preliminar de “modelo” apunta a una construcción intelectual que simplifica la realidad a fin de comprenderla. Igual que un mapa, su utilidad deriva de que soslaya algunos elementos de la realidad. Además, hace de sus elementos limitados o “variables” un sistema internamente coherente de partes interdependientes.

Sin embargo, quizá sería útil utilizar el término “modelo” en forma más estricta. Un elemento más del “modelo” supone que es una construcción intelectual que simplifica la realidad a fin de destacar lo recurrente, lo general y lo típico, que se presenta en forma de conjuntos de características o de atributos. Entonces, modelos y tipos se vuelven sinónimos, lo que quizá sea apropiado, ya que *typos* es la palabra griega que significa molde o “modelo”, y Max Weber hablaba de “tipos ideales” (*Idealtypen*) en los casos en que los sociólogos modernos hablarían de “modelos” (Burke, 1997, pág. 40).

En la obra de Freud, el concepto de “ideal del yo” constituye una referencia importante para aportar elementos distintivos a la “construcción” que desarrollo. El ideal del yo, a partir de las primeras identificaciones y como una función nítidamente diferenciada del yo, permite explicar tanto la fascinación amorosa respecto de una figura lejana y admirada como la dependencia de un líder, siendo un proceso que se encuentra en la base de la constitución del grupo humano. El ideal colectivo logra su eficacia a partir de: 1) una convergencia de los ideales del yo individuales: “Ciertos individuos han puesto un solo y mismo objeto en el lugar de su ideal del yo, y en consecuencia se identifican unos y otros en su yo”, y 2) los individuos que son los depositarios, a consecuencia de identificaciones con los padres, educadores, etcétera, de un cierto número de ideales colectivos: “Cada individuo forma parte de varios grupos, está ligado por identificación a variados ámbitos y construye su ideal del yo según los más diversos modelos” (Laplanche y Pontalis, 1970, pág. 289). Otro autor, Daniel Lagache, habla de un sistema super-yo-ideal del yo dentro del cual establece una relación estructural: “El superyó se corresponde con la autoridad y el ideal del yo con la forma en que el individuo debe comportarse para responder a las expectativas de la autoridad” (ibíd., pág. 291).

En el sentido que le damos en este trabajo, el modelo implica una referencia general a una serie de atributos que conformarían un perfil deseable y recomendable, un “objetivo” a alcanzar, una meta clara.

En este caso, el “modelo” de asesor pedagógico que expongo a consideración se va a referir, preferentemente, al contexto universitario que es el referente institucional compartido por los docentes y participantes de los seminarios. Aclarar este punto es importante ya que varios de los atributos que componen el modelo podrían ser perfectamente aplicables a los demás niveles del sistema educativo.

Atributos del modelo:

1. La “confianza básica”.
2. Perfil de “madre suficientemente buena”.

3. Capacidad para potenciar los niveles de “generatividad”.
4. Reformulación de la “seducción”.
5. Articulador de la “interdisciplinariedad”.
6. Elucidación de la “transversalidad”.

La confianza básica

Tanto el punto 1 como el 3 se apoyan en desarrollos conceptuales de Erik Erikson, elaborados en su libro *Infancia y sociedad*, donde presenta una matriz del desarrollo “epigenético” del ser humano en la forma de “ocho edades del hombre”. La confianza básica y la generatividad constituyen dos de ellas.

Para ampliar la comprensión del diagrama, éste ofrece una sucesión de fases críticas del desarrollo psicosexual, entendiendo por “crítico” una característica de momentos decisivos, de opción entre progreso y regresión, entre integración y sujeción. Cada una de las fases críticas abarca un abanico temporal de la vida del sujeto y se presenta en forma de pares contrapuestos, a la manera de dilemas a resolver. La tarea de cada una de las edades sería algo así como un movimiento pendular en el que cada uno iría buscando su propio equilibrio entre ambos extremos, que no son opuestos ni irreconciliables.

En el primer párrafo del capítulo mencionado, Erikson dice: “La primera demostración de confianza social del bebé es la facilidad de su alimentación, la profundidad de su sueño y la relajación de sus intestinos” (Erikson, 1971, pág. 227). A medida que crece va incorporando capacidades progresivamente más receptivas que atenúan, por las experiencias gratificantes de cuidado de la madre, la incomodidad causada por la inmadurez de la homeostasis con la que nació. Poco a poco, la figura de la madre se va convirtiendo en una “certidumbre interna” y a ella está asociada también una “previsibilidad externa”. Así, el bebé consigue entonces ir aceptando gradualmente la separación de su madre. Este sentimiento de confianza implica una internalización de patrones de uniformidad y continuidad de los proveedores externos así como un sentimiento de merecer protección y cuidado. Erikson pone énfasis en la afirmación de que no es tan importante la cantidad (de comida o de demostraciones de amor) sino la calidad de la relación materna. Esta calidad tiene en cada ser humano resonancias familiares y culturales, y no depende de receta alguna, sino de la propia confianza y la seguridad de la madre en lo valioso de sus “suministros”.

Cito nuevamente al autor: “Los padres deben ser capaces de afirmar en el niño una convicción profunda, casi-somática, de que todo lo que hacen tiene un significado. En fin, los niños no se vuelven neuróticos a causa de las frustraciones, sino por una pérdida del significado social de esas frustraciones” (Laplanche y Pontalis, 1970, pág. 229; el subrayado es mío).

¿Cómo se relaciona este planteo con la figura del asesor pedagógico?

A lo largo del presente trabajo se plantearon algunas cuestiones con las que se enfrenta el asesor pedagógico en su relación con los docentes, grupos de cátedra, autoridades universitarias. ¿Cómo ser incorporado, aceptado? ¿Cómo dejar de ser y/o sentirse un forastero, un extraño? ¿Cómo neutralizar las rivalidades e instalar el diálogo? ¿Cómo lograr ser escuchado? La instalación de una relación de “confianza básica” implicaría, entonces, una estrategia interna de revisar sus

propias convicciones y seguridades, de registrar su propio estado de autoconfianza, tanto en su equipamiento académico como personal para acometer la tarea así como para ofrecer a sus interlocutores una calidad de relación que tenga en cuenta “aproximaciones paulatinas”, que permita idas y vueltas en la construcción de un vínculo que respete los tiempos de todos, que tolere alejamientos y acercamientos posibles de ser verbalizados (hasta donde cada caso lo permita). En este sentido, la posibilidad de verbalización abriría el camino para la adquisición del “significado”. Esta posibilidad de “significar” es la clave para anudar los vínculos, construir relaciones, posibilitar producciones comunes, intentar cambios.

Madre suficientemente buena

La construcción teórica de “madre suficientemente buena” fue desarrollada por el psicoanalista inglés Donald W. Winnicott y está emparentada, tiene bordes conexos, con el primer atributo. En palabras del autor:

Un niño no tiene la menor posibilidad de pasar del principio de placer al de realidad, o a la identificación primaria y más allá de ella (véase Freud, 1923), si no existe una “madre suficientemente buena” (a good-enough mother). La madre lo bastante buena (no es necesario que sea la propia madre biológica) es quien lleva a cabo la adaptación activa a las necesidades del niño, y que la disminuye poco a poco, según la creciente capacidad del niño para hacer frente al fracaso en materia de adaptación y para tolerar los resultados de las frustraciones [...]. De hecho el cuidado del infante depende de la “devoción”, no de la inteligencia o de la ilustración intelectual (Winnicott, 1991. págs. 27-28).

Otros conceptos importantes: las funciones maternas básicas que la madre cumple con el aporte de sus funciones yoicas (de las cuales el bebé carece aún) son tres: el sostén (holding, el manejo (handling) y la presentación de objeto (object presentation). En el primer tramo de su desarrollo, para Winnicott, el bebé “no existe”, está en un estado de “no integración” y no llega a existir si no hay alguien que cumpla las funciones maternas básicas. Cuando hay alguien para hacerse cargo de él, el estado de no integración no produce angustia. A medida que la madre atiende sincrónica y ajustadamente las necesidades del bebé, le crea la “ilusión” de fusión. Esta ilusión tiene que ver con haber vivido una experiencia de omnipotencia gracias a la entrega incondicional de la madre en “estado de preocupación materna primaria”. Con el aporte de las funciones maternas básicas, el bebé se siente sostenido y manipulado (en el sentido de “tocado”), va incorporando percepciones de su propio cuerpo y, gracias a la “presentación de objeto” por la madre, al principio con su pecho y luego mediante la incorporación paulatina de otros elementos, va interiorizando el mundo externo. Esta última función materna va creando un mundo de “fantasía” que luego será el que tendrá a cargo la función creadora del juego, al que Winnicott de nomina “espacio transicional”. Es entonces la madre, con su iniciativa y sus cuidados, la que facilita el proceso de conexión entre el mundo interno del bebé y el mundo

externo que lo rodea a través del espacio transicional, en el que será posible alejarse de los dolores, crear imágenes que lo alivien de la ansiedad, “esperar sin desesperar”, y de esa manera tolerar la separación, primero de la madre, y luego de “otros” que se alejen, pero con la posibilidad de re-encontrarlos.

Así va surgiendo, poco a poco, el proceso de integración gracias al aporte materno sincrónico con sus necesidades pero no intrusivo (el subrayado es mío). También contribuirá la gradual “des-ilusión”, con la salida de la madre del primer lugar privilegiado junto al bebé para dejar que se acerque a otros y se ligue a ellos para seguir adelante.

¿Es posible ofrecer al asesor pedagógico algún aporte desde los conceptos de Winnicott? Retomemos la afirmación que hace Winnicott en el primer párrafo: según él, los “cuidados maternos suficientemente buenos” son los que producen la posibilidad de pasar del principio de placer al principio de realidad, así como ir más allá de la identificación primaria (o sea, la posibilidad de conectarse o ligarse a otros, diferentes a ella). ¿No encuentra el asesor pedagógico cátedras, grupos y autoridades, instalados “imaginariamente” en un tiempo mítico, donde todo está resuelto, contemplando, asegurando, sin “conflictos”, lugares sacralizados donde cada uno conoce su función y la desarrolla burocráticamente, con puntualidad de reloj? Se enfrenta, en ocasiones, con docentes para los que es inadmisibles que alguien se atreva a una iniciativa, a proponer un nuevo libro, o a cambiar el esquema de evaluación. Esto es sustentar la identificación primaria.

El papel del asesor pedagógico adquiere los rasgos de la “madre suficientemente buena”, al intervenir con propuestas de pequeños cambios al comienzo (o tal vez ninguno, sólo observando y elaborando sus estrategias), para ir gradualmente dosificando sus maniobras, a fin de no alterar el ritmo de trabajo de modo que disminuyan las posibilidades de rechazo.

En este sentido, podemos observar una gran coincidencia entre Erikson y Winnicott cuando ambos señalan la preeminencia de la “calidad” del vínculo sobre cantidades de tiempo y/o inteligencia disponible. Es indudable que la sutileza de estas observaciones atañe a toda labor docente y trasciende con creces el aula universitaria.

El atributo incluye el cuidado de cómo abordar los temas sin ser “intrusivo”, respetando los tiempos, el grado de apertura y tolerancia en los grupos de cátedra, equipos de trabajo, autoridades y otros.

A modo de ejemplo, en cuanto a las “funciones maternas básicas” (sobre todo “sostén” y “manejo”), es interesante marcar la relación entre Winnicott y algunos de los testimonios de nuestros alumnos de los seminarios que, desde su rol de “madre suficientemente buena”, nos decían acerca de sus tareas: “asesoramiento y contención al titular”, “trabajar sosteniendo, empujando, ayudando”, “facilitar la comunicación”, “servir al intercambio entre cátedras”, “ser un nexo institucional”.

La fuerza y potencial puestos al servicio de la creatividad en los grupos tiene, en términos de Winnicott, relación directa con el grado de presencia y libertad interna del “espacio transicional” de cada uno de los actores, dispuestos a imaginar otras combinatorias, crear nuevos espacios, abordar interrogantes allí donde ya no había preguntas, en un ir y venir creativo que, a la vez, tolere errores y frustraciones, silencios y bullicio, abandonos y pérdidas, renunciaciones y nuevas incorporaciones.

Generatividad

El concepto de generatividad ocupa en la obra de Erikson un lugar central en su esquema del desarrollo humano y

[...] comprende el desarrollo evolutivo que hace del hombre el animal que enseña, que instituye, así como el que aprende. La insistencia, actualmente de moda, en dramatizar la dependencia de los niños respecto de los adultos, generalmente no nos permite ver la dependencia de la generación más vieja con relación a la más joven [...] entonces la generatividad es, fundamentalmente, la preocupación relacionada con el 'guiar' y 'afirmar' a la nueva generación (Erikson, 1971, pág. 246).

¿Cómo podría el asesor pedagógico potenciar los niveles de generatividad? La tarea del asesor pedagógico conlleva intervenciones que tienen como objetivo mejorar, optimizar, elevar el nivel del proceso de enseñanza y aprendizaje. Y ¿a quiénes está destinado ese esfuerzo si no es a los alumnos, jóvenes que van a aprender con los docentes que, a su vez, aprenden con los asesores pedagógicos?

La docencia, en general, contiene implícitamente fuertes rasgos de generatividad. ¿La actividad del asesor pedagógico, que incluye el hecho de "preocuparse" por los docentes, por acompañarlos y alentarlos, no es, acaso, un modelo de generatividad? ¿No se refuerza la generatividad cuando se comparten experiencias, incertidumbres, dudas, éxitos y fracasos; cuando se anima a un grupo de docentes a intentar una nueva forma de trabajar con los alumnos; cuando se rescata el entusiasmo vencido por el desánimo? Y existen muchas razones para hacerlo. Hay generatividad allí donde alguien enseña algo a otro sin esperar más que ese otro ponga en práctica lo que se le dio, donde se comparte un saber por el gusto de hacerlo.

La generatividad nos permite, además, tomar y hacer tomar conciencia de que en el aula universitaria (aunque no sólo en ella) se da un hecho significativo como es el de la "contemporaneidad de lo no coetáneo" (K. Mannheim). Esto es, percibir la riqueza e importancia de la reunión de dos y a veces más generaciones que se proponen un intercambio de saberes, que se abren para dar y recibir, para superar juntos en la clase el "si yo pudiera" del hombre viejo (mirando al joven) y el "si yo supiera" del joven inexperto (mirando al viejo).

La toma de conciencia no es un hecho espontáneo. Es un proceso de adquisición, muchas veces resistido, casi siempre doloroso que debemos a un otro que nos ayuda en el "darse cuenta", trascendiendo el egocentrismo y asumiendo las responsabilidades que no caben. El "pasaje de la posta" de una generación a otra, en el aula en la reunión de cátedra, un encuentro entre el asesor pedagógico y jóvenes docentes son casos de ejercicio de generatividad. La mutualidad implícita, la conciencia de cuánto se "necesitan para ser" unos y otros, permite una calidad de trabajo básicamente diferente.

Sedución

Páginas atrás nos referíamos a la seducción, en un intento de reformular el concepto despojándolo de sus connotaciones psicosexuales. En el léxico educativo siempre se tomó como base la motivación, cuando se trabajaban estrategias para comenzar un tema nuevo, o para mantener la atención si se continuaba con el mismo. La motivación supone que el docente tiene que encontrar un punto de interés en el alumno para apoyarse y desde él desarrollar su clase. No es éste el punto de discusión.

Pero qué pasa si damos una vuelta al planteo y pensamos cómo puede hacer el docente (en este caso estoy pensando en el asesor pedagógico) para que lo sigan. No es fácil. Cuando se trata el tema de la seducción encontramos, en general, referencias acerca de que es un movimiento de “ocultamiento”, de que hay algo velado e impreciso que provoca una cierta inquietud.¹

Para la teoría psicoanalítica, el tema de la seducción tiene fuertes raíces históricas (los primeros años de la vida del sujeto) y remite a vivencias más relacionadas con la “fantasmática” (fantasías o imagos) que, necesariamente, con situaciones reales de ataque sexual, siempre focalizadas en torno a la conflictiva edípica.

Lo que intento enunciar y poner en discusión es cómo posibilitar la acción de “cautivar” y/o “encantar” dentro del aula, mediante una propuesta de cambio que provoque la inquietud por aventurarse en terrenos no conocidos, por ensayar otras formas de transmisión del saber si hay alguien para guiar, para acompañar en los riesgos de “probar” algo nuevo, por salir de la rutina de “dar la clase como siempre” o “dar siempre los mismos temas”. Tal vez valga la pena tanto “seducir” como “ser seducido”.

Por supuesto que el asesor pedagógico pone sus “cartas sobre la mesa”. Pero, ¿por qué ponerlas todas juntas? ¿Por qué no “jugar” con el misterio y la sorpresa? ¿Por qué no ofrecer un enigma, un rompecabezas, un laberinto, que atrapen la curiosidad infantil oculta muchas veces tras el ceño fruncido y la seriedad de los años? Sobre la relación entre el juego y el aprendizaje se ha trabajado mucho y hay una vasta producción sobre la que nos podemos inspirar e inspirar a otros.

Interdisciplinariedad

Entramos en este punto en un territorio que pudiera parecer básicamente intelectual y desafectado. Creo que si se lo piensa de esa manera se cae en un error. La pasión por la propia disciplina ha provocado la dedicación total de muchas vidas, el abandono de otras “ataduras” (sobre todo familiares en tantos casos), grandes (y a veces graves) disputas por ser los primeros en publicar un descubrimiento, una nueva investigación, producir un breakthrough (innovación). La pelea en el plano de las ideas ha sido un viejo tema en la historia de la humanidad y ha provocado, lo sigue haciendo de hecho, confrontaciones a veces dolorosas.

¹ La *Enciclopedia Salvat* define seducir como “hacer caer. Persuadir al mal mediante engaños o halagos. Cautivar, influir en el ánimo de las siguientes acepciones”. Y el *Diccionario Larousse* da las siguientes acepciones: 1. Hacer caer en el error o pecado. 2. Sobornar, corromper, seducir un testigo. 3. Cautivar, encantar.

Estas reflexiones sólo tienen como propósito alertar sobre situaciones frente a las que se encuentra el asesor pedagógico cuando aborda su trabajo como un articulador de la “interdisciplinariedad”. ¿Por qué encuentra resistencias, rechazos, indiferencia, rivalidad? ¿Sólo porque la soberbia o el autoritarismo de un titular lo discrimina? ¿Qué tanto temor puede generar alguien que se ofrece para “optimizar” esfuerzos, difundir nuevas estrategias, alentar proyectos innovadores? No creo que la mera soberbia o el autoritarismo alcancen para defenderse hasta marginar a un colega que viene a abrir nuevas experiencias, a refundar modos de hacer docencia. La amenaza puede ser sentida, algunas veces, no contra la persona sino contra la disciplina. Entre los varios deberes del asesor pedagógico debería estar, en primer lugar, la reflexión sobre su lenguaje, su equipamiento conceptual y cómo relacionarlo con el lenguaje de la otra disciplina, la del grupo de docentes con los que trabaja, la cátedra que asesora, la facultad que lo recibe. Este punto es, creo, uno de los que provoca los mayores desafíos al rol del asesor pedagógico. El tema del “encuentro entre las dos disciplinas” está entre los recogidos en nuestro “banco de datos” podría ser retomado con entusiasmo por los colegas.

Transversalidad

El concepto de transversalidad pertenece a un conjunto comúnmente llamado “caja de instrumentos” del análisis institucional cuyo autor ha sido el sociólogo francés René Lourau. Su obra pionera, con ese mismo nombre (Análisis institucional), fue la presentación de su tesis de doctorado en 1964.

La “transversalidad” refiere básicamente a una toma de conciencia respecto del lugar que se ocupa dentro de la estructura de una organización; de la posición relativa de cada sujeto o grupo en relación con los vectores de poder (verticales) y de complementariedad (horizontales), y de los entrecruzamientos múltiples que efectúan los miembros de la organización (diagonales). Cuando se habla de toma de conciencia se la interpreta, en general, en clave política. Esta incluye la conciencia política y al mismo tiempo la excede. La toma de conciencia de la transversalidad —su elucidación— va más allá. Incluye el “darse cuenta”, la calidad de miembro de una organización, de las determinaciones que nos limitan, las afiliaciones que nos vinculan o alejan, los intereses que provocan aglutinamientos diversos (grupos-sectores-niveles) con una variada gama de afectos, que hacen decir —lo hemos escuchado tantas veces— “las instituciones se padecen”.

En este sentido, cabe incluir la posibilidad de que, a partir del trabajo de elucidación, sea posible “descubrir los laberintos”, los resquicios institucionales por los que sería factible la introducción de alternativas y el encuentro de otros senderos que permitan el logro de movimientos que a su vez acoten la inercia de la burocratización tan común en las organizaciones.

La elucidación de la transversalidad es una tarea colectiva que se construye con otros. Esos otros (pienso en los asesores pedagógicos) son especialistas externos que, al venir de “afuera”, están incontaminados de los “efectos de disimulación” para develar/descubrir los mecanismos y maniobras del ejercicio de poder, siempre presentes pero con el mayor ocultamiento posible.

Me pregunto si este punto puede ser útil en el ejercicio del rol de asesor pedagógico. Pienso que, si bien no se espera que un asesor pedagógico ocupe esa posición, sería importante que conozca algunos puntos centrales del tema para poder saber, con mayor profundidad, cómo, cuándo y con quiénes contar en distintas situaciones que se le presentan en su tarea.

Aquí finaliza la exposición del “modelo” que, reitero, no pretende sino poner el énfasis en algunas cuestiones que pueden ser de utilidad, por lo menos, para la discusión y reflexión acerca de un mejor y menos traumático ejercicio del rol de asesor pedagógico.

CONCLUSIONES

Al comienzo de su tarea, el rol del asesor pedagógico muestra un perfil de bordes difusos. Es posible hipotetizar la emergencia creciente de demandas poco estructuradas que se irán definiendo en una dinámica de ajustes mutuos a medida que se sucedan los intercambios. En este sentido, la responsabilidad que le cabe al asesor pedagógico es la de ir marcando, con mucha paciencia, los límites y las características de sus funciones, ya que, como hemos señalado, la búsqueda del lugar es una tarea ardua, sobre todo por los componentes amenazadores que conlleva la incorporación de un “otro-ajeno” a los grupos y las organizaciones.

Asimismo, la cultura de la banalidad, el énfasis en la imagen, rápida y movilizadora, la incorporación de una posición receptivo-pasiva de los “mandatos” emanados desde los medios masivos de comunicación, la velocidad de los cambios que, en general, dejan de lado conocimientos y prácticas apenas incorporados, todo o casi todo conspira para que la tarea educativa (de la totalidad del sistema, podríamos decir) sea difícil, discutible, esforzada, sufrida. En este sentido, las demandas que surgen en las diferentes organizaciones, en general se acoplan al modelo dominante y esto vale para las unidades educativas cuando se pone el énfasis en las propuestas “técnicas”, parciales, en las “recetas”, en la pronta y eficaz resolución de los problemas sin darse el tiempo de examinarlos a fondo y, menos aún, de cuestionarlos o revisar los críticamente.

A este contexto hay que agregar la precariedad de los espacios físicos, las indefiniciones en la nominación de sus asentamientos, la lejanía concreta de sus ubicaciones, las relaciones distantes con las autoridades, en fin, un cúmulo de situaciones que conllevan parámetros de exigencia de variado rango y, sobre todo, una autoexigencia que puede llegar a paralizar las tareas si no es analizada como una muestra del hecho de ocupar un rol en construcción.

Es posible, ahora, aproximarse con mayor precisión y comprender lo que expresan los asesores pedagógicos en los testimonios de los talleres. En ellos aparece en forma recurrente una preocupación básica por conocer y contrastar las diferentes trayectorias para encontrar, a través de una experiencia colectiva, los lineamientos comunes del perfil del rol. Asimismo hay que destacar la búsqueda de un fortalecimiento teórico respecto de la didáctica en el nivel universitario, y, como tema de importancia, el del “intercambio” entre las dos disciplinas: la pedagogía y la específica de los académicos.

Un concepto que tomo de la economía muestra su aplicabilidad a este tema. Me refiero a la noción de “multiplicador” que, al expandir el rendimiento de los

factores, redundando en una aplicación considerable de los beneficios. Esto mismo, aplicado a lo que desarrollamos, nos permitiría hablar del asesor pedagógico como un multiplicador de la tarea de los docentes al articular sus iniciativas y complementar su tarea conjunta.

Los asesores pedagógicos tocan, en casi la mayoría de sus actividades, aspectos relacionados con el poder, con las disputas acerca de la determinación de cuáles serán los temas prioritarios en la disciplina, programa, secuencia, alternativa. Esta “amenaza”, que tiene desde el asesor pedagógico un sentido crítico-constructivo, es vivida por algunos docentes y autoridades como un ataque a la autonomía y el poder. Este punto es especialmente crítico en el desempeño del rol, y refuerza las reflexiones que planteo en algunos de los atributos del modelo que propongo.

BIBLIOGRAFÍA

- Burke, P. (1997): *Historia y teoría social*, México, Instituto Mora.
 Butelman, I. (1996): *Pensando las instituciones*, Buenos Aires, Paidós.
 Caruso, I. (1987): *Narcisismo y socialización*, México, Siglo XXI.
 Erikson, E. (1971): *Infância e Sociedade*, Río de Janeiro, Zahar.
 Evans, R. (1975): *Diálogo con E.Erikson*, México, FCE.
 Fernández, L. (1994): *Instituciones educativas*, Buenos Aires, Paidós.
 Fromm, E. (1975): *Anatomía de la destructividad humana*, México, Siglo XXI.
 García Arzeno, M. E. (1995): *El educador como modelo de identificación*, Buenos Aires, Tekné.
 Laplanche, J. y Pontalis, J. B. (1970): *Vocabulário da Psicanálise*, Río de Janeiro, Fontes.
 Mannheim, K. (1941): *Libertad y planificación social*, México, FCE.

MARTINELLO, Marian L. y Gillian E. Cook (2000). “3. Modelos, roles del docente y puntos de partida para la organización de los contenidos a partir de grandes cuestiones (estudios temáticos)”; en *Indagación Interdisciplinaria en la Enseñanza y el Aprendizaje*. Barcelona: Gedisa; 101-133.

Winnicott, D. (1991): *Realidad y juego*, Buenos Aires, Gedisa.

3.2.a. Características y funciones del coordinador/asesor/alumno en los procesos educativos.

Modelos, roles del docente y
 puntos de partida para la
 organización de los contenidos
 a partir de grandes cuestiones
 (estudios temáticos)

Los modelos en la bibliografía sobre estudios temáticos

Los estudios temáticos están en el corazón del currículo; no son algo secundario. Gamberg et. al. (1988, p.10) afirman que el estudio temático “ocupa un lugar

central entre las actividades escolares de los niños”. El modelo que estos autores explican e ilustran en *Learning and living it: Theme studies in the classroom* postula que un tema debe cumplir diversos requisitos: interesar a los niños, ser lo suficientemente amplio como para incluir subtemas, no tener limitaciones geográficas u históricas, contar con recursos múltiples y variados, ser apto para un estudio interdisciplinario e involucrar a los alumnos con la comunidad. Gamberg et. al. proponen que los docentes seleccionen el tema y busquen los recursos necesarios para tratarlo. Los lineamientos específicos para estudiar el eje temático surgirán más adelante, a partir de las preguntas que formulen los niños.

Short et al. (1996) adoptan el ciclo creativo como marco de la indagación, con los siguientes pasos: construir a partir de lo conocido, encontrar preguntas, explorar diversas perspectivas sobre el tema, examinar diferencias, compartir aprendizajes, planificar nuevas exploraciones y medir lo que se ha aprendido. Conciben el rol del maestro como de “planificador de la planificación”, ya que debe proporcionar un marco de referencia para elaborar el currículo directamente a partir de las preguntas de los niños. Los docentes seleccionan el concepto más amplio que permitirá desarrollar el currículo y buscan los materiales, que a menudo son recopilaciones de literatura para niños acerca del concepto elegido. Estas series de textos se usan para dar comienzo al trabajo de indagación que efectuarán los niños.

Whitin y Whitin (1997) emplean un modelo de indagación tomado de las ciencias naturales y proponen que los alumnos tengan amplia participación en la elaboración del currículo. En este modelo, los niños emplean métodos científicos y comienzan con una constante y precisa observación de los fenómenos naturales. Con la guía del maestro, hacen preguntas, determinan cuáles son las estrategias más apropiadas para explorarlas y efectúan su estudio valiéndose de recursos obtenidos por ellos juntamente con el docente. El maestro ayuda a los alumnos a perfeccionar las preguntas, encontrar y utilizar los materiales disponibles para explorarlas, reflexionar acerca de lo que han encontrado y definir nuevas direcciones para la investigación permanente. Este enfoque científico de la exploración también se halla en el trabajo de Doris con los niños (1991), en su obra *Doing what scientists do*. Los estudios basados en la indagación que emplean métodos científicos ofrecen a los niños la oportunidad de practicar una auténtica indagación como miembros de un equipo de investigación guiado por un investigador experimentado: el docente.

Roles del maestro

Al trabajar en el diseño de estudios temáticos con diversos grupos de maestros de aula, comprobamos que los docentes tienen distintos enfoques para aproximarse a esta actividad, todos ellos igualmente satisfactorios. Los roles del maestro pueden situarse dentro de una gama que abarca las funciones de director, guía y mentor. El maestro director estructura y presenta; el guía ejemplifica y estimula y el mentor comparte y corrige.

Los maestros que se inician en los estudios temáticos y aquellos cuyo estilo de enseñanza preferido es el de director o conductor, a menudo prefieren controlar el desarrollo del currículo reflexionando minuciosamente sobre el proceso antes de

comenzar el estudio con sus alumnos. Otros, más cercanos al rol de guía, prefieren comenzar con sus propias ideas; a continuación, solicitar la contribución de los alumnos y por último sintetizar las dos series de datos para planificar el estudio. En su planificación, estos maestros seguirán los lineamientos de la orientación regular del currículo: recibirán la influencia de organizaciones nacionales y profesionales, libros de texto, las guías curriculares del distrito escolar y los estándares del distrito y el estado.

Los docentes que se sienten cómodos cumpliendo la función de guías para la enseñanza les presentarán una idea a sus alumnos y les solicitarán que, a su vez, aporten sus propias ideas, para explorarlas en las primeras etapas del planeamiento. Valiéndose principalmente de esas ideas propuestas por los alumnos, estos maestros planificarán el currículo interdisciplinario, según los estándares fijados por el distrito escolar y el estado. Su planes curriculares son “mapas” que guiarán la exploración que los niños efectúen de sus propios intereses, con los límites de las opciones señaladas por él.

El rol de mentor es adecuado para los maestros experimentados en la enseñanza temática interdisciplinaria y quienes se sienten cómodos trabajando con sus alumnos de un modo abierto, sin dejar de tener en cuenta los estándares curriculares establecidos. El maestro que asume este rol se convierte en un miembro más del equipo de investigación, ya que colabora con los alumnos en la identificación de los temas centrales respondiendo a las ideas de aquellos, sugiriendo formas de proceder e incluso participando en algunas de las investigaciones.

En este texto, exploraremos los tres diferentes roles docentes y sus implicaciones en la enseñanza y el aprendizaje a través de estudios temáticos. Cada uno de ellos es, a su modo, un desafío: el maestro director asume mayor responsabilidad en la planificación y la conducción de un tema; el maestro guía debe encontrar un equilibrio entre hacer para los alumnos y facilitar una indagación generada por ellos; el maestro mentor tiene la capacidad de diagnosticar las necesidades de los estudiantes, aconsejando en todas las etapas del proceso de indagación y proporcionando apoyo, es decir, manteniendo firme y vigoroso el andamiaje para la indagación de los alumnos. Independientemente de cuál sea el rol del que parta o qué combinación de roles elija usar, usted experimentará altas y bajas en los estudios temáticos basados en la indagación: por momentos sus alumnos se entusiasmarán, cuando encuentren un recurso interesante que haga avanzar considerablemente su estudio o descubran una información nueva, o cuando, a partir de la inspección de los datos disponibles, logren un nuevo modo de comprender. Pero también experimentarán frustración cuando se encuentren en callejones sin salida, o cuando sientan el aburrimiento de tener que ocuparse de los detalles o la angustia de descubrir que su comprensión de conceptos importantes ha sido parcial o incorrecta. Quienes dedican su vida a la indagación en un determinado campo testimonian que los momentos “malos” son tan característicos de una indagación constante y positiva como los “buenos” (John-Steiner, 1985). Los alumnos que aprenden a superar una dificultad y a trabajar a través de las situaciones problemáticas de la indagación desarrollan autodisciplina, lo que les posibilitará un aprendizaje autónomo durante toda la vida. También pueden ser víctimas de la “enfermedad” que el premio Nobel

Richard Feynman (Dallas, 1993) confesó tener: una necesidad compulsiva de formular preguntas y encontrar respuestas.

A continuación expondremos descripciones de diversas formas en que los maestros directores, maestros guías y los maestros mentores desarrollan el estudio temático. En los capítulos de este texto, donde se analizan los métodos de enseñanza para un aprendizaje indagador a través de los estudios interdisciplinarios, se ilustran esos tres roles y los enfoques del desarrollo del currículo que cada uno de ellos representa.

El maestro como director

Si en el desarrollo de un currículo interdisciplinario basado en la indagación usted funciona como director, tomará la mayoría de las decisiones y guiará a sus alumnos dentro de una estructura predeterminada. Primero, deberá seleccionar sus temas de estudio. Por ejemplo, si uno de los ejes temáticos del currículo estándar es la fotosíntesis, usted examinará el contenido para elaborar definiciones y/o generalizaciones que sirvan como ideas rectoras del estudio de los niños. Un ejemplo de definición es el siguiente: *La fotosíntesis es el proceso por el cual las plantas verdes utilizan la luz para sintetizar carbohidratos a partir del dióxido de carbono, el agua y las sales inorgánicas utilizando la clorofila y otros pigmentos que existen en las hojas.* Una gran cuestión puede ser: *Las plantas verdes se adaptan a la escasez de luz llevando al máximo su capacidad de captar y utilizar la luz disponible.* Como maestro director, usted deberá procurar que los niños formulen preguntas que, al ser exploradas, puedan ayudarlos a descubrir esta definición y/o generalización. Entre los desafíos que afrontará en ese rol se encuentran los siguientes:

1. motivar a los niños a estudiar la fotosíntesis;
2. formular preguntas que los hagan disfrutar del estudio y que, al ser exploradas, los ayuden a entender el concepto y la gran cuestión, y
3. encontrar diversos tipos de recursos que sean asequibles para los niños, esto es, que los niños puedan usar y comprender a medida que exploran sus preguntas.

Una anomalía —es decir, algo inesperado o discordante respecto de lo que uno conoce o comprende— puede ser una fuerte motivación para la indagación.

Mientras caminaba junto a un arroyo, en una zona cubierta por cipreses del sur, un maestro de quinto año encontró una anomalía que lo llevó al estudio de la fotosíntesis. A pesar de una densa alfombra de hojas, en el subsuelo había gran variedad de plantas verdes. ¿Cómo podían vivir allí? ¿Cómo podían conseguir suficiente luz para fotosintetizar su alimento? Estas preguntas reales fueron el núcleo del estudio interdisciplinario. El maestro formuló preguntas acerca de las plantas subterráneas, desde la perspectiva de diferentes disciplinas:

Biología: ¿Qué procesos de adaptación realizan las plantas subterráneas a fin de poder captar la luz?

Física: ¿Qué grado y tipo de luz se filtra a través de la alfombra de hojas, hasta el subsuelo?

Química: ¿En qué se diferencian los procesos de fotosíntesis que realizan las plantas de la superficie y las plantas subterráneas?

Historia: ¿Cuáles y cuántas de estas plantas subterráneas fueron localizadas cerca de este arroyo desde los primeros viajeros que registraron su presencia?

Matemática: ¿Cómo han cambiado a través del tiempo las poblaciones de plantas subterráneas?

Bellas Artes: ¿Cuáles son las diversas formas, tamaños y colores de las hojas y sus adaptaciones en las plantas subterráneas?

La siguiente tarea consistirá en encontrar recursos para investigar estas preguntas. En el rol de maestro director, usted buscará y reunirá libros, artículos de revistas, registros históricos de la flora del arroyo, recursos humanos (por ejemplo, expertos en botánica, guardaparques y residentes de la localidad) que puedan proporcionar información acerca de las plantas del arroyo, fotografías de las hojas de las plantas que se adaptan a la luz escasa y vídeos acerca de la vida de plantas subterráneas de otras partes del mundo, además de usar el arroyo mismo. Como maestro director, usted tendrá en mente la gran cuestión y, después de formular las preguntas principales y las subordinadas y una vez localizados los recursos necesarios, decidirá qué niveles deben alcanzar los niños cuando estudien las preguntas y los recursos. También elaborará un plan de instrucciones para presentar la anomalía a los alumnos en una visita al arroyo, o mediante vídeos o incluso pinturas del lugar que se lleven a clase, y les solicitará que hagan preguntas similares a las planeadas. Organizará tareas específicas, individuales y/o grupales, para examinar los recursos particulares que ayudarán a los niños a explorar las preguntas asignadas. Estas no son actividades de aprendizaje en el sentido tradicional; son invitaciones a consultar los recursos con preguntas específicas en mente. Usted estructurará esta colección de datos en hojas de trabajo u otros materiales y guiará el análisis de modo de compartir los hallazgos. El objetivo es que todos los alumnos encuentren las respuestas a las diversas preguntas de investigación y comprendan la definición y/o generalización conceptual más amplia.

A medida que continúen estas exploraciones, usted determinará qué habilidades necesitarán desarrollar los alumnos: cómo realizar entrevistas, leer e interpretar imágenes, obtener información de los videos y tomar notas. Entonces dará clases orientadas al desarrollo de habilidades para el curso en su conjunto o dividido en pequeños grupos, según cuáles sean las necesidades.

Usted elegirá los métodos de evaluación. Por ejemplo, si se usan portafolios para guardar los trabajos de los alumnos, usted determinará cuáles serán los que se incluyan y el título. Podrá ofrecer a los alumnos algunas opciones para informar sobre la que han aprendido, pero en general esas opciones se limitarán a las que usted considere afines con el tema de estudio y sean más significativas para la evaluación de los logros de objetivos específicos por parte de los alumnos.

El maestro como guía

Como maestro guía, usted les permitirá a los alumnos que elijan, dentro de determinados límites. Seleccionará la idea temática y luego solicitará que los alumnos generen sus propias ideas para explorarlas en las primeras etapas de la planificación. Empleando las ideas de los alumnos como objeto primordial de indagación, desarrollará el currículo teniendo en cuenta los estándares del distrito y el estado. En cada etapa del proceso elaborará diversas opciones para los niños.

Por ejemplo, si el objeto principal de un estudio temático es el *Cambio*, como maestro guía solicitará a los alumnos que efectúen un torbellino de ideas con ese concepto. Un cuadro sinóptico u otra organización temática le ayudarán a ver las principales áreas de interés que surgen de las asociaciones de los alumnos. Entonces podrá desarrollar un currículo alrededor de esos temas principales y lo estructurará a fin de alcanzar los estándares del distrito. Determinará una secuencia de modo que los alumnos seleccionen las áreas que usted quiere que exploren. También determinará la gran cuestión que quiere que desarrollen (por ejemplo: El cambio en un área causa el cambio en otras áreas relacionadas con ella) y guiará la indagación de los niños, de modo que puedan descubrir esa gran cuestión.

Las preguntas principales para investigar se desarrollan cuando los alumnos realizan un torbellino de ideas acerca de lo que les gustaría saber del tema dado. Un ejercicio KWL* a menudo les sirve de ayuda para identificar lo que saben (K) y lo que quieren saber (W). Entonces usted incluirá las preguntas en la estructura curricular, para que se traten en la unidad temática. Al final de la unidad, usted podrá usar una planilla KWL para evaluar el aprendizaje (L) de los alumnos.

Una parte primordial de la indagación temática consiste en hallar recursos para el estudio. Como maestro guía, identificará y juntará recursos para que los alumnos puedan elegir. Puede sacar libros de la biblioteca de la escuela y la biblioteca pública, localizar y contratar conferencistas, organizar excursiones, proporcionar artefactos y proponer tipos de recursos que los alumnos puedan aportar.

A medida que se desarrolla el tema dentro de un área específica, los alumnos trabajarán con usted para seleccionar entre una variedad de posibles actividades de aprendizaje. Por ejemplo, si un aspecto del eje temático es *Desarrollo Urbano*, un grupo de alumnos puede comparar una serie de mapas que muestre el crecimiento que ha experimentado la ciudad a lo largo del tiempo, mientras que otro grupo puede entrevistar a comerciantes de su barrio cuyos negocios se han visto afectados por la construcción de las autopistas.

En lo que respecta a la evaluación del aprendizaje, trabajará con los alumnos para acordar un procedimiento que se empleará a lo largo de toda la unidad, o proporcionará diferentes métodos de evaluación para que los alumnos, individualmente o en grupo, elijan uno de ellos. Determinará con anticipación cuáles serán los principales tipos de tareas y procedimientos de evaluación, de modo que los alumnos tengan claro qué se espera de ellos y posean una estructura en la cual trabajar. Por ejemplo, un maestro guía asigna porcentajes al

* Sigla de Know, Want, Learning: saber, querer, aprender. [T]

final de cada unidad, para indicar cuál es su evaluación del conocimiento de los alumnos y de la demostración de las habilidades que han aprendido y utilizado a lo largo de esa unidad. Otro da pautas de evaluación en diferentes momentos del desarrollo de la unidad, tales como notas para la investigación, actividades de aprendizaje que ayuden a los niños a sintetizar y aplicar su conocimiento, y completamiento de un producto final.

El portafolio para la evaluación permite que, dentro de una estructura predeterminada, exista cierta flexibilidad. El maestro guía especifica los tipos de materiales que se incluirán en él, y pide a los alumnos que seleccionen sus propios ejemplos de trabajo para cada categoría. Por ejemplo, se podría requerir que cada alumno proponga notas acerca de la investigación, una bibliografía, un trabajo escrito, una ilustración y una reflexión acerca de su aprendizaje en la unidad. Los alumnos seleccionarán los ejemplos específicos de cada categoría para ponerlos en su carpeta.

El maestro como mentor

Como maestro mentor, usted será asesor y coindagador. En la clase donde prevalece el enfoque del maestro mentor para el estudio orientado a la indagación, los alumnos seleccionan el tema y el eje temático de estudio (lo que puede surgir de una experiencia conjunta provista por el maestro, pero sin que este proporcione un objeto o tema predeterminado), establecen las preguntas para la exploración, identifican, encuentran y consultan recursos, deciden cómo se organizarán y registrarán sus hallazgos y determinan los criterios que se tendrán en cuenta en la evaluación de su trabajo. Usted guiará y mantendrá el control de calidad del proceso, pero serán los alumnos quienes lo efectúen. Esta función es particularmente exigente. Para ser maestro mentor, hay que ser un experto en indagación y también poder desarrollar en los demás las habilidades indispensables: comprender las habilidades componentes, ser capaz de determinar cómo y cuándo usarlas y tener la capacidad de guiar a los principiantes a aplicarlas en temas de los que usted conoce poco. Como maestro mentor, se convertirá en un coindagador a la par de los niños, participará en la indagación como un estudiante más y, a la vez, como un indagador experimentado.

Los maestros mentores por lo general comienzan con una experiencia conjunta. Una maestra mentora trabajaba con niños de cuarto año en una ruta. Los hizo “preguntarse y caminar” (Whitin y Whitin, 1997) junto a un arroyo, a la vez que les pedía que hicieran observaciones y expresaran lo que deseaban saber. Otra comenzó con una guitarra y les solicitó a los alumnos que hicieran observaciones acerca del instrumento. A medida que los alumnos se expresaban con mayor precisión y concentración, sus observaciones daban origen a preguntas que, además de buscar datos (“¿Cómo se llama esta planta?” o “¿Quién hizo esta guitarra?”) comparar y contrastar (“¿Cuáles la diferencia entre los árboles que viven junto al arroyo y los que están más lejos del agua?” “¿Cómo se diferencian los sonidos de la guitarra cuando se puntea o se rasguea?”), sugieren hipótesis (“¿Los árboles que viven junto al arroyo necesitan más agua que los que viven más lejos?” o “¿Puedo producir sonidos más graves si bajo más las cuerdas en el cuello de la guitarra?”) y por lo general ponen de manifiesto habilidades

intelectuales de nivel superior. En el rol de maestro mentor usted se convertirá en un alerta supervisor de este proceso, dirigiendo la atención de los niños a los detalles que pueden haber pasado por alto, pidiendo que expresen con claridad sus dudas y ayudándoles a perfeccionar y precisar más claramente las variables que sus preguntas intentan examinar.

Cuando se han reunido las preguntas, ayudará a los alumnos a encontrar las que se pueden vincular al mismo subtema o subproblema (en los casos citados más arriba: los árboles que viven cerca del arroyo y los sonidos que produce una guitarra). Las series de preguntas se evalúan del mismo modo en que las examinaría un investigador adulto, como posibles fuentes de indagación: los criterios que se aplican incluyen primordialmente el interés de los alumnos (“¿Realmente deseo saber acerca de esto?”) y la disponibilidad y accesibilidad de los recursos (“¿Puedo encontrar muchos materiales para responder a mis preguntas?” y “¿Podré usar e interpretar esos recursos con los conocimientos y habilidades que poseo?”).

No hay actividades de aprendizaje por se en el aula del maestro mentor. Los alumnos se dedican a una verdadera indagación, hallando y consultando los diversos materiales en una búsqueda detectivesca de indicios para comprender y responder a sus preguntas, y especialmente usándolas como fuentes de nuevos interrogantes para continuar, profundizar y extender la búsqueda.

En el rol de maestro mentor, usted no comunicará la gran cuestión (definición conceptual, generalización, principio, ley), al principio del estudio temático, pero controlará la selección de los temas y los subtemas para asegurarse de que el estudio no sea trivial. Usted permitirá que la gran cuestión surja de las investigaciones y la descubrirá juntamente con los niños. La diferencia entre su función y la de los niños es que usted deberá estar atento a la necesidad de descubrir una idea de significado universal que trascienda el eje temático concreto en estudio. Además, usted evaluará el progreso de cualquier indagación sobre la base de sus aspectos y conexiones multidisciplinarias. La mayoría de los temas son interdisciplinarios por naturaleza, pero usted controlará cada indagación de los alumnos para asegurarse de que a medida que progresa el estudio se entretrejan las preguntas desde diversas perspectivas disciplinarias. También es importante que observe los tipos de habilidades que cada niño necesita emplear, y necesita aprender a emplear, para efectuar una indagación productiva. Con frecuencia se ofrece una enseñanza “justo a tiempo” del desarrollo de habilidades a veces individual y a veces en pequeños grupos de alumnos que tienen necesidades similares. En el rol de maestro mentor usted ofrecerá la forma más pura de enseñanza individualizada: de uno a uno o de uno a pocos, según la demanda de los alumnos.

Los alumnos seleccionan y crean —individual o colectivamente, según usted recomiende— los métodos de organización de datos y registro de hallazgos. Esto puede incluir desde formularios de registros escritos y orales hasta presentaciones multimedia y producciones y exhibiciones creativas. Los niños también son responsables de determinar los criterios que aplicarán a su trabajo, cualquiera que sea su forma, consultándolo con usted, que deberá controlar la validez y fiabilidad de la medición sugerida y su pertinencia respecto de los estándares recomendados para el aprendizaje.

Puntos de partida

¿Cómo comenzará usted un estudio temático? Hay muchas fuentes de puntos de partida de la indagación interdisciplinaria, y todas se adecuan de igual modo al desarrollo del currículo por parte de un maestro que asuma cualquiera de los roles —o una combinación de ellos— surgidos de la gama descrita en la primera parte de este capítulo. A continuación enumeramos algunas categorías de puntos de partida:

- intereses comunes de los niños
- literatura para niños y adolescentes, y libros de información general
- temas de libros de textos
- acontecimientos de actualidad
- objetos y artefactos
- puntos de interés en la zona
- intereses especiales
- patrimonio cultural
- conceptos abstractos

En este apartado analizaremos esas categorías en referencia a la gama de roles del maestro, para ayudarlo a elegir el punto de partida que más se adapte a los intereses de los alumnos y a sus habilidades de indagación, y con las cuales, además, puedan usar los recursos presentes en su contexto de enseñanza. También sugeriremos cómo un maestro que asuma el rol de director, guía o mentor puede trabajar desde estos puntos de partida, a fin de que usted elija los más adecuados para sus preferencias de enseñanza y para las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

Intereses comunes de los niños

Los niños pueden demostrar interés por un tema hablando acerca de él, eligiendo libros o trayendo juguetes o ilustraciones relacionados, o dibujando o escribiendo acerca de él. La lista es ilimitada, pero algunos de los temas más frecuentes son los dinosaurios, otros animales, las comidas y los deportes. Uno de los favoritos es *Nativos norteamericanos*, el cual tiene la ventaja de contar con numerosos recursos en casi todo el país. Sin embargo, con demasiada frecuencia una unidad acerca de Nativos norteamericanos se convierte en una repetición superficial de historias y estereotipos, con una serie de actividades artísticas atractivas pero insignificantes.

Si en cambio usted busca ejes temáticos, en lugar de temas, un estudio de las culturas nativas de Estados Unidos puede convertirse en una exploración de ideas significativas, como *La satisfacción de necesidades básicas* (comidas, refugio, trabajo, vida en comunidad, educación, etc.), *La adaptación* (al terreno, el entorno físico, el clima y la ecología de una región) y *Las diversas comunidades* (familias, tribus, etc.). Por ejemplo, un maestro que trabajaba con sus alumnos en un

estudio acerca de la exhibición que en 1987 tuvo lugar en el Witte Museum en San Antonio, Texas, denominada *Ancient Texans: Rock Art and Life Ways along the Lower Pecos*, ayudó a los niños a explorar la siguiente generalización: *Todos los seres humanos tienen las mismas necesidades básicas; la cultura y el entorno en el que viven influyen en las formas como las satisfacen.*

Como maestro director, usted podrá presentar anticipada mente un organizador para la unidad, como el que se propone en el cuadro 3.1, para asegurar que los alumnos exploren las formas en las que esos diferentes grupos de nativos norteamericanos, que vivían en distintas partes del continente, satisfacían sus necesidades básicas. Dado que este es claramente un tema de estudios sociales, usted podrá extender el concepto de *Necesidades básicas* para incluir generalizaciones como *Los animales satisfacen sus necesidades básicas mediante la adaptación y la migración.* Los cuadros comparativos, como el 3.2, sirven como organizadores previos para investigar los diferentes grupos de animales.

	Ejemplos	Alimento	Refugio	Seguridad	Vestimenta
Habitantes del Nordeste					
Habitantes del Noroeste					
Habitantes de Alaska					
Habitantes del Sudeste					
Habitantes de la localidad					

Cuadro 3.1 Métodos que emplean las personas para satisfacer las necesidades básicas

En el rol de maestro guía, usted podrá desarrollar el mismo tema —*Satisfacción de las necesidades básicas*— realizando con los niños un torbellino de ideas para determinar lo que saben y lo que desean saber acerca de la satisfacción de estas necesidades. Para esta tarea son particularmente útiles los dos primeros casilleros de la planilla KWL, donde se pregunta “¿Qué es lo que sé?” y “¿quiero saber?” (y al final de la unidad, la pregunta del tercer casillero, “¿he aprendido?”, ayuda a hacer una síntesis). Si cada niño tiene una planilla, todos pueden aportar alguna contribución en los análisis realizados en clase. Usted podrá trabajar con ellos para organizar una red conceptual en áreas de estudio como vivienda, alimentos y vestimentas de una o dos tribus de nativos o bien estructurará la red de modo que un alumno pueda seleccionar dos o más tribus de diferentes lugares del país y después averiguar cómo satisfacía sus necesidades básicas cada una de ellas.

Usted ayudará a que los alumnos seleccionen un número limitado de áreas de estudio, de modo que el tema tenga una estructura abarcable y no requiera demasiados recursos exteriores al aula. Constantemente procurará que los niños se concentren en definir las interrelaciones entre los conceptos que incluyen las grandes cuestiones que usted desea que descubran, tales como *Los seres humanos inventan formas de utilizar los recursos naturales de su entorno para satisfacer sus necesidades básicas*.

	Ejemplos	Comida	Refugio	Seguridad	Adaptaciones
Carnívoros					
Hervíboros					
Omnívoros					

Cuadro 3.2. Métodos que los animales no humanos ponen en práctica para satisfacer sus necesidades básicas

Como maestro mentor, valiéndose del mismo punto de partida usted alentará a los alumnos a hablar acerca de su conocimiento previo sobre los nativos norteamericanos y a hacer preguntas significativas relacionadas con la satisfacción de sus necesidades básicas, y luego los ayudará a localizar recursos primarios y secundarios para explorar estas preguntas. Nótese que en la clase del maestro mentor, las exploraciones de los niños partirán de los nativos para llegar a temas más amplios, como nutrición, construcción de viviendas o diseño de indumentaria, que contribuirán a que el curso descubra un concepto principal, como Las necesidades básicas, y una generalización como *Todos los seres humanos tienen las mismas necesidades básicas; la cultura y el entorno en el que viven influyen en las formas como las satisfacen*. La gran cuestión puede ser la misma que planifican el maestro director o el maestro guía; la diferencia es que el mentor estimula a sus alumnos a llegar a grandes cuestiones que no necesariamente han sido anticipadas por él. Por favor, no confunda esto con el *laissez-faire*; como maestro mentor, usted constantemente buscará que surjan muchas grandes cuestiones de las exploraciones de los alumnos; participando como coindagador, usted contribuirá a que los alumnos sean conscientes de esas ideas.

Literatura para niños y adolescentes, y libros de información general

La enseñanza de lengua integral recomienda especialmente el uso de buena literatura infantil para que los niños aprendan a leer y escribir. Los objetivos de que la literatura infantil sea un elemento central del currículo y la enseñanza han sido manifestados claramente; uno de los más importantes es fomentar el entusiasmo por la lectura y mejorar esas habilidades (Chatton, 1989; Moss, 1984; Somers y Worthington, 1979). También se considera que la literatura es una forma de agregar una dimensión estética al aprendizaje que brindan los libros de texto, más orientados a los contenidos; al mismo tiempo, el conocimiento de estos últimos

enriquece la comprensión del niño y su posibilidad de disfrutar de la literatura (Johnson y Louis, 1987; Sebesta 1989). Un currículo basado en la literatura desarrolla habilidades intelectuales superiores: análisis, síntesis y evaluación, procesos que se usan en todos los campos de estudio (Chatton, 1989; Johnson y Louis, 1987; Moss, 1984; Sebesta, 1989). Además, los motivos presentes en la buena literatura son los más universales y significativos, y merecen, pues, una exploración ininterrumpida. El amplio mundo de la literatura infantil es un recurso muy rico para los temas y los ejes temáticos interdisciplinarios.

En Internet, en las páginas de librerías y asociaciones profesionales (como www.ncte.org, del National Council of Teachers of English) y en antologías y análisis de literatura infantil, se pueden hallar listas de libros infantiles ordenados por ejes temáticos. Por ejemplo, en los últimos años del nivel elemental frecuentemente se estudia *Julie y los lobos* (1972), la obra de Jean Craighead George, ganadora del premio George Newberry. La historia en sí misma puede llevar a un fragmentario estudio de los esquimales, los lobos, el entorno del Ártico, etc. Los estudios derivados de este libro son más significativos si se vinculan a un eje temático que lleve a que los niños descubran importantes generalizaciones.

Algunos de estos conceptos pueden ser *Supervivencia, Adaptación o La relación entre naturaleza y cultura*. Las generalizaciones resultantes pueden ser *La supervivencia depende de la habilidad para adaptarse al entorno y La naturaleza y la cultura pueden estar en armonía o en conflicto*. Estas generalizaciones pueden llevar a indagar las formas en que se adaptan los animales —como el camuflaje—, la adaptación de las plantas a los diversos climas y la adaptación de los seres humanos cuando se establecen en una nueva zona, así como a la bibliografía acerca de la adaptación para la supervivencia.

Como maestro director, usted presentará un eje temático importante, como *Supervivencia*, leyendo las páginas iniciales de *Julie y los lobos* y les pedirá a los niños que piensen en las diversas formas en que Julie aprendió a sobrevivir cuando se perdió en la selva. Empleando las ideas de los niños, usted elaborará una lista de ideas y estructurará la unidad alrededor de ellas, asegurándose de que todas las experiencias sirvan de apoyo al aprendizaje de las grandes cuestiones que ha seleccionado. Pedirá a todos los niños que realicen cada una de las actividades que usted ha planificado para llegar al tipo de comprensión que ha establecido como objetivo del estudio.

En el rol de maestro guía, usted leerá con los niños los primeros capítulos de *Julie y los lobos* y los ayudará a desarrollar una red conceptual de sus intereses y sus preguntas relacionadas con la historia. Con los temas *Supervivencia y Adaptación* en mente, así como las generalizaciones o “grandes cuestiones” vinculadas, usted ayudará a los niños a seleccionar las áreas de la red que se relacionen particularmente con el tema que usted ha elegido.

Como maestro mentor comenzará del mismo modo: leerá con los niños los primeros capítulos de *Julie y los lobos* y los ayudará a identificar sus preguntas principales y sus áreas de interés por medio de una planilla KWL, una red conceptual, un torbellino de ideas o algún otro procedimiento. A partir de allí, su método cambiará drásticamente. Usted trabajará en estrecha colaboración con los niños para ayudarlos a desarrollar preguntas que den lugar a la investigación, así como a reflexionar acerca de los recursos posibles. Usted y los niños, indagando

conjuntamente, observarán con cuidado la serie de preguntas y áreas de interés, las agruparán adecuadamente y buscarán ideas clave e intereses subyacentes. Volverán a trabajar las preguntas, para hacerlas más pasibles de investigación. Un enfoque consiste en aplicar las preguntas del periodismo — *¿Quién?*, *¿Qué?*, *¿Dónde?*, *¿Cuándo?*, *¿Cómo?* y *¿Por qué?*— y estimar el alcance en que, dados los recursos disponibles, esos interrogantes pueden explorarse. Otro método es usar una variedad de perspectivas para ver si las preguntas resultantes pueden dar pie a un rico campo de exploración (para conocer detalladamente este enfoque, véase el capítulo 4).

Temas de los libros de texto

En ocasiones los libros de texto limitan el estudio interdisciplinario, porque por lo general se escriben para servir a un público vasto y para cubrir grandes cantidades de material. Sin embargo, pueden proporcionar un punto de partida, recursos —tanto para los alumnos como para los maestros— y guías de referencia. Asimismo, pueden ayudar a alcanzar los especiales objetivos y satisfacer las necesidades e intereses de un particular grupo de alumnos. Un tema que un libro de texto trata sintéticamente puede desarrollarse en un estudio más extenso. La guía del maestro a menudo identifica conceptos vinculados a un tema en particular incluido en un texto, pero que también puede desarrollarse o incorporarse a un tema más amplio. Los temas pueden provenir de libros de texto de cual quiera de las áreas del currículo, pero por lo general derivan de las ciencias y estudios sociales.

Por ejemplo, un texto de quinto año analiza la Revolución Norteamericana. Entre los conceptos presentados en la guía del maestro se hallan *La libertad*, *La democracia* y *Los derechos civiles*. Cualquiera de estos conduce por sí mismo a un estudio temático, pero tendría sin duda una fuerte orientación humanística. El tema más amplio de la Revolución sugiere estudios de física, astronomía y biología; arte y literatura; alfarería y mecánica y, por supuesto, política. El estudio puede examinar todos estos temas, y la exploración de cada uno de ellos contribuirá a que los alumnos comprendan mejor los de más, así como la gran cuestión de la Revolución.

Si usted asume el rol de maestro director, comenzará con el relato de la Revolución Norteamericana que hace el libro de texto y les pedirá a los niños que piensen acerca del tema Revolución y qué significaba esta para los participantes: los líderes, los colonos, el gobierno inglés, etc. Usted se esforzará por que los niños lleguen a exponer un concepto de revolución que cumpla los criterios que usted tiene en mente. Para obtenerlo, podrá registrar y organizar las ideas de los niños en un cuadro sinóptico o línea del tiempo, o bien podrá tomar del libro de texto una línea del tiempo o un gráfico, a fin de ayudarlos a no apartarse del eje temático.

Como maestro guía, usted presentará el eje temático de la Revolución tal como se trata en el libro de estudios sociales, e invitará a los niños a pensar en otros ejemplos del concepto. Con su propia definición de revolución en mente, alentará a los alumnos a formular preguntas acerca de sus asociaciones con el término.

Esto sugeriría diferentes subtemas de Revolución que serán opciones para que diferentes grupos de alumnos los estudien en profundidad.

Asumiendo el rol de maestro mentor, les pedirá a los alumnos que usen el relato del libro de texto acerca de la Revolución Norteamericana como punto de partida para pensar acerca de lo que significa Revolución. Los niños primero elaboran preguntas acerca de la Revolución Norteamericana y luego las amplían, para pasar a otras áreas de exploración. Por ejemplo, una pregunta acerca de Paul Revere puede llevar a preguntas acerca de los artesanos de su época y de las consecuencias económicas de la revolución política. Otra pregunta puede explorar el significado de la palabra “revolución”; usted puede sugerirles que investiguen las raíces latinas del término para ampliar sus indagaciones, y que busquen cosas que “vuelven a girar”. Otras revoluciones sociales, políticas y personales, el cambio de creencias en las disciplinas y los cambios más importantes en las corrientes filosóficas constituyen otras áreas de investigación posibles. Lo más importante para cumplir cabal mente su rol de maestro mentor será que todas las preguntas para la indagación sean formuladas por los niños juntamente con usted (no por usted o para usted): su tarea será ayudar a los niños a perfeccionar y ampliar sus preguntas, así como ayudarlos a diseñar y llevar adelante su indagación usando diversos tipos de fuentes fiables (para el análisis de los tipos de recursos y cómo usarlos en la indagación de los niños, véase el capítulo 5).

Acontecimientos de actualidad

Los acontecimientos de actualidad llegan al aula por sí mismos, a causa de su inmediatez y su importancia para la vida cotidiana. Asimismo, es más fácil enseñar un acontecimiento que explorar los ejes temáticos subyacentes que lo hacen inmediato y pertinente para los niños. Así como los maestros pueden trabajar a partir de los intereses que manifiestan los estudiantes, también pueden desarrollar el interés de estos por determinados temas, acontecimientos y problemas.

Para muchos acontecimientos significativos de la actualidad, existen materiales de agencias gubernamentales, museos, empresas privadas o editoriales especializadas en temas educativos. Sin embargo, los acontecimientos de la comunidad local también pueden originar un estudio temático interdisciplinario. Por ejemplo, quizás el barrio está considerando la posibilidad de hacer un camino junto al lecho de un arroyo que atravesase zonas urbanas y suburbanas. Al examinar la generalización *Los cambios que se propagan tienen consecuencias inesperadas y de largo alcance*, los niños pueden explorar las consecuencias que ese plan tendrá para las casas y los negocios, los propietarios, la naturaleza del lugar, la economía de la ciudad, la salud de los ciudadanos y la belleza del área.

Si asume el rol de maestro director, usted podrá comenzar reuniendo artículos de diarios, editoriales, cartas de lectores y otros materiales impresos acerca del tema, y podrá contratar a expertos locales para que vengan a hablar con los alumnos. Los niños traerán estadísticas, o las realizarán ellos mismos, referidas al proyecto, y a otros proyectos similares que se hayan realizado. Usted determinará las preguntas y los temas principales que se explorarán en profundidad y reunirá y organizará los recursos necesarios. Asimismo, estructurará cuidadosamente el plan de la unidad que deberá seguirse para asegurar que todas las áreas

curriculares se traten en profundidad, a través de metas y objetivos cuidadosamente identificados, actividades de aprendizaje y formas de evaluación. Como maestro guía, presentará uno o dos artículos que ofrezcan puntos de vista opuestos y hará con los niños un torbellino de ideas acerca de qué consecuencias puede tener el proyecto para diferentes miembros de la comunidad. Se pondrá en contacto con personajes clave de la comunidad y trabajará con grupos de niños para ayudarlos a planificar y hacer entrevistas, cuestionarios, cartas y conversaciones telefónicas con ellos. Proporcionará una estructura para que los niños puedan mantenerse dedicados a los principales ejes temáticos y generalizaciones.

En el rol de maestro mentor, presentará el problema a los alumnos y les pedirá que averigüen qué efectos puede tener el cambio propuesto. Los niños identificarán a los principales participantes y diseñarán estrategias apropiadas para comunicarse con ellos. También investigarán situaciones similares en otras áreas por medio de Internet. Usted los ayudará a determinar la mejor forma de conseguir y registrar información, y constantemente los alentará a asumir la responsabilidad de desarrollar sus habilidades de periodistas de investigación o de observadores y experimentadores científicos.

Objetos y artefactos

Los objetos y artefactos son puntos de partida para la indagación porque se pueden observar en forma directa. Según nuestro punto de vista, los objetos son cosas tangibles que aparecen naturalmente, no son fabricadas ni modificadas por los seres humanos; por ejemplo, piedras —completas o en fragmentos—, plantas y animales. Los artefactos son construidos o modificados por seres humanos, en el presente o en el pasado. Pueden ser todo tipo de elementos fabricados en serie o artesanalmente, comprados en una tienda o hallados en un altillo, un mercado callejero de artículos usados o un museo. A continuación damos una breve lista de artefactos:

- papeles: cartas, anuncios publicitarios, legajos, menús, notas personales, horarios de trenes o aviones, afiches, catálogos, entradas a espectáculos, postales y tarjetas de felicitación, etiquetas, placas grabadas, calendarios, libros de contabilidad y, por supuesto, diarios;
- imágenes fijas: fotografías e instantáneas, dibujos, cuadros, esculturas, mapas;
- herramientas y utensilios;
- contenedores y envoltorios;
- juguetes;
- ropa, lencería y ropa de la casa;
- muebles;
- maquinaria;
- baratijas y elementos de decoración;
- cualquier cosa inventada y usada por la gente.

Los objetos y los artefactos pueden ser elementos muy comunes, de modo que hacer preguntas acerca de ellos nos ayuda a advertir cuántas cosas damos por supuestas. Piense qué preguntas se pueden hacer para averiguar todo lo posible acerca de una taza, una camisa o un lápiz. Los artefactos más antiguos son especialmente atractivos, porque nos hablan del pasado y de personas que a menudo ya no están vivas. Preguntar acerca de una botella que alguien encontró en un sótano o un alfiler, el vestido de bodas de una bisabuela o un clavo oxidado es como explorar un misterio.

La habilidad de leer objetos y artefactos es algo que debe aprenderse. Comienza con una observación atenta, que erróneamente ha sido asociada con habilidades intelectuales inferiores. Whitin y Whitin (1997) señalan que observar con precisión es una habilidad compleja; se deben ver los detalles, comparar/contrastar las observaciones, formar categorías de observaciones, descubrir hallazgos anormales, efectuar analogías para relacionar lo desconocido con la experiencia personal y hacer inferencias e hipótesis acerca de lo que se observa. Las observaciones de este tipo naturalmente se convierten en preguntas que expresan comparaciones y contrastes, categorías, anomalías, analogías e inferencias e hipótesis. Los niños necesitan una guía para descubrir detalles a fin de adquirir conocimientos a partir de la lectura de objetos y artefactos.

Según cuál sea el rol elegido, los maestros emplearán de distinto modo los objetos y artefactos como puntos de partida, aunque las habilidades que los alumnos necesitan para interpretarlos sean las mismas.

Como maestro director, usted seleccionará objetos y artefactos que sean pertinentes al eje temático que tenga en mente, presentará el estímulo a los alumnos y los comprometerá en su lectura. Podrá programar clases especiales dirigidas al desarrollo de la habilidad de lectura de objetos y artefactos como requisito para el compromiso de los alumnos con el objeto o artefacto que sea pertinente al estudio temático. Podrá ejemplificar la interacción con un objeto/artefacto dándoles a los alumnos actividades prácticas antes de presentar un objeto/artefacto con el que se proponga iniciar el eje temático. A esta actividad deberá dedicar una clase completa. Por ejemplo, en un estudio concerniente a la gran cuestión de *El desarrollo tecnológico posibilita los cambios de las herramientas*, usted pondrá como ejemplos una pala, una azada y un arado automático. Los alumnos los observarán, y usted les dará instrucciones para que formulen preguntas comparativas acerca de esos elementos.

Si usted asume el rol de maestro guía, para la misma gran cuestión usted presentará una pala o una azada y hará que los alumnos efectúen la "lectura" de la herramienta y piensen otros ejemplos de herramientas que cumplan el mismo propósito. Entonces pedirá a los niños que identifiquen artefactos de la misma categoría, para extender la comparación. A continuación, los guiará en la formulación de preguntas acerca de los objetos y artefactos, ayudándoles a hacer preguntas pertinentes. No deberá programar clases de preparación ni presentar un ejemplo de interacción con un objeto o artefacto antes de que lo hagan sus alumnos; en cambio, podrá sugerir modos de que ellos examinen objetos o artefactos. Usted formulará preguntas para llamar la atención sobre las cualidades del estímulo más pertinentes en relación con el tema y para desarrollar la habilidad de lectura del objeto o artefacto. Les solicitará a los alumnos que busquen

detalles, hagan comparaciones y contrastes, formen categorías, encuentren anomalías y analogías, formulen inferencias e hipótesis y, en general, se comprometan con el estímulo. Todas estas actividades se han de realizar en interacciones individuales o en pequeños grupos, para dar comienzo al estudio temático.

Como maestro mentor, propondrá objetos y artefactos para estudiar y alentará a los alumnos a que ellos mismos proporcionen elementos para la observación. Hablará con los alumnos acerca de las herramientas que, como ellos ya saben, se han modificado a lo largo del tiempo, y les pedirá que encuentren ejemplos para traer a la clase; posteriormente evaluará con los alumnos, individualmente o en pequeños grupos, los objetos y artefactos que ellos aporten para descubrir las posibilidades de investigación que brindan. Usted se turnará con los alumnos para buscar detalles, hacer comparaciones y contrastes, formar categorías, encontrar anomalías y analogías, formular inferencias e hipótesis y preguntarse en voz alta qué misterio esconde cada objeto o artefacto. Las preguntas que surjan de estas conversaciones darán inicio al estudio temático, orientado por los intereses de los indagadores. Las grandes cuestiones que deben descubrirse surgen de esos intereses, más que de los planes preconcebidos por los maestros.

Puntos de interés de la zona

Casi todas las escuelas reservan fondos para excursiones a sitios como

- casas y edificios históricos;
- museos y zoológicos;
- parques y reservas naturales;
- fabricas y oficinas;
- establecimientos de venta al por menor, como supermercados y tiendas de servicios;
- instituciones sociales,
- entidades políticas, como el ayuntamiento o el palacio de justicia del condado, etcétera;
- barrios;
- calles, patios, prados y basureros;
- cementerios;
- estaciones de ferrocarril y paradas de autobuses y
- cualquier otro sitio, ya sea común o singular, de nuestro medio.

Si bien para ir a algunos sitios es necesario utilizar medios de transporte, a otros, como áreas naturales y negocios locales, se puede llegar a pie desde la escuela. Los edificios son artefactos en los que se puede entrar físicamente y que se pueden experimentar en tres dimensiones. También ellos significan puntos de partida y recursos para la indagación: museos, zoológicos, parques naturales, fábricas, oficinas, sedes de empresas e instituciones sociales y políticas poseen objetos, artefactos, documentos, fotografías y recursos humanos.

Es muy común que las excursiones no sean otra cosa que un tiempo que se está fuera de la clase. Pero si un lugar se emplea como punto de partida del interés por un eje temático puede ayudar a los alumnos a formular preguntas cada vez más específicas acerca de lo que ven allí, preguntas que pueden llevar a la comprensión de conceptos, generalizaciones, principios, teorías y/o leyes.

Los niños que —con usted como maestro director— visitan una localidad al comienzo de un estudio temático “tomarán la excursión” que usted les brindará, o harán una visita guiada. Por ejemplo, un estudio que explora la hipótesis *El estilo de vida de los pueblos que se establecieron en comunidades locales estaba determinado por factores etnoculturales y socioeconómicos* podría empezar con una visita a una granja en un lugar histórico. Usted seleccionará la casa y las preguntas que se deberán explorar durante la visita: preguntas acerca de los muebles, su costo y sus materiales, acerca de la forma de preparar la comida, lavar la ropa y el cuidado de la casa, y de los materiales de construcción y sus estructuras menores, como el hogar y el granero. Se les pedirá a los niños que hagan anotaciones de preguntas específicas sobre lo que vean durante la visita. Más tarde, a través de la puesta en común en el aula, usted los podrá llevar a identificar las observaciones más salientes respecto de esas preguntas. Su intención será comprometer a sus alumnos en la exploración de las preguntas específicas elaboradas para sostener las grandes cuestiones que usted ha seleccionado.

Como maestro guía, usted estructurará las excursiones de modo que los alumnos, distribuidos en grupos pequeños, puedan utilizar simultáneamente diferentes recursos de la localidad. En este rol, usted seguirá el mismo programa de estudio que ha diseñado como maestro director, pero en lugar de que toda la clase haga la misma excursión, algunos niños explorarán los muebles; otros, la cocina y la preparación de alimentos, otro grupo pequeño examinará los elementos que se utilizan para lavar ropa y hablarán con los representantes de la casa acerca de los días de lavado en la granja y otros estudiarán los contenidos del hogar y el granero. Usted pedirá a los niños que hagan sus propias preguntas acerca de las áreas que exploran; esas preguntas —y no las de usted— determinarán las posteriores exploraciones y la dirección que tomará el estudio temático.

Una casa histórica ofrece más posibilidades de exploración para usted como maestro mentor, así como para sus alumnos. Usted no irá con asignaturas específicas en mente; juntamente con los alumnos, hará una visita a la casa, en lugar de una excursión guiada: los niños, individualmente, recorrerán las habitaciones y los distintos amoblamientos en el marco de una indagación abierta. Explorarán el lugar tanto individualmente como en equipo; y debatirán entre ellos sus preguntas.

Intereses especiales

Los maestros saben que su entusiasmo por un tema o eje temático puede ser contagioso. Los maestros directores frecuentemente toman como punto de partida para los estudios temáticos sus propios intereses y conocimientos.

Los trenes eran un tema especialmente significativo para una maestra de quinto año que recordaba haber jugado con trenes de juguete en su infancia. Su entusiasmo por los trenes, tanto en miniatura como reales, había sido estimulado por su padre, que desde su juventud viajaba en tren y armaba y coleccionaba trenes de juguete. La maestra les contaba “relatos” a sus alumnos acerca de sus experiencias con este tema, les mostraba artefactos y sugería que observaran los trenes de carga que circulaban por su barrio. Diseñó un estudio temático alrededor de la historia del ferrocarril en los Estados Unidos, definiendo a ese medio de transporte como una fuerza decisiva para la expansión de la frontera norteamericana, ya que vinculaba económicamente las áreas antiguas y las nuevas del país. Su objetivo era ilustrar las siguientes cuestiones:

Los medios de transporte cambian el estilo de vida de las personas.

Las necesidades humanas y la tecnología han influido en los medios de transporte.

Esta maestra directora aumentó el interés de sus alumnos por un estudio que planificó para ellos.

También los maestros guías pueden partir de sus intereses personales, pero son más proclives a buscar los intereses especiales y circunstanciales de los niños.

Cuando las orugas de mariposas nocturnas [Pseudaletia unipuncial] infestaron los árboles de una comunidad, se despertó la curiosidad de un grupo de niños de segundo año. Los varones trajeron a la escuela todas las larvas que pudieron, no para estudiarlas como organismos vivos, sino para ver cómo reaccionarían las niñas de la clase. La maestra guía vio un material potencial en estas orugas, porque los niños se mostraban interesados. Los hizo formular preguntas acerca de lo que veían en ellas: ¿dónde viven, qué comen, por qué construyen redes con forma de carpa? ¿Por qué las llaman gusanos, si en realidad no lo son? ¿Por qué la gente los mata? ¿En qué se convierten? ¿Cuánto tiempo viven? La maestra dispuso que los niños realizaran entrevistas hicieran análisis y leyeran materiales de referencia para encontrar respuestas a sus preguntas y para hacer aun más preguntas de sondeo. Su meta era comprender el concepto de metamorfosis e inferir algunas grandes cuestiones como las siguientes:

En los ciclos vitales tienen lugar transformaciones drásticas. Las cosas no siempre son lo que parecen.

Usando un enfoque más abierto, el maestro mentor por lo general trabaja exclusivamente a partir de los intereses de los niños. Estos pueden ser intereses temporarios, como los gusanos tratados antes, pero el enfoque del maestro mentor difiere del que emplea el maestro guía por dos características significativas: 1) el maestro mentor formula preguntas juntamente con los niños, actuando como un coindagador, y 2) el maestro mentor no intenta influir ni modificar el interés de los niños en este tema, sino que ayuda a los alumnos a perfeccionar sus preguntas, independientemente de adónde sea que los niños

deseen dirigirse, y también presenta sus propias preguntas para extender y profundizar el estudio.

Mientras que los maestros mentores alentarán a todos los alumnos de una clase a explorar problemas vinculados (por ejemplo, diversas preguntas que se refieren a un tema, como camuflaje, o que surgen de las observaciones del lecho de un arroyo, de las anomalías que aparecen durante un experimento o de analogías halladas en una de las narraciones favoritas), a veces pueden alentar a los niños a indagar simultáneamente, ya sea individualmente o en grupo, en muy diferentes intereses.

Un maestro mentor que comparta el entusiasmo por los trenes con el maestro director citado podrá seguir el ejemplo de este, contándoles a los alumnos “relatos” acerca de sus experiencias con los trenes, mostrándoles artefactos y sugiriéndoles que observen los trenes de carga que pasan por su barrio. Pero en lugar de diseñar el estudio alrededor de la historia de los trenes en Estados Unidos y definirlo sobre la base de generalizaciones como *Los medios de transporte cambian el estilo de vida de las personas* y *Las necesidades humanas y la tecnología han influido en los medios de transporte*, les propondrá a los niños que formulen preguntas acerca de los trenes y les agregará las propias. El maestro mentor y los alumnos seleccionarán conjuntamente las categorías de preguntas que les interesen más y decidirán cuáles son los medios de investigarlas. A partir de la exploración de los niños surgirán las grandes cuestiones.

Patrimonio cultural

Uno de los temas más usados para estudios especiales que por lo general incorporan actividades en diferentes áreas del currículo son los días feriados. Pueden estudiarse como acontecimientos especiales y como representaciones de valores y experiencias humanas. La mayoría se registran en los calendarios. Algunos pueden definirse a través de festivales folclóricos locales y actividades comunitarias especiales. Las cámaras locales de comercio pueden proporcionar calendarios donde consten las celebraciones que tienen algún significado especial para esa comunidad. Los niños y sus padres también son excelentes fuentes de información acerca de las actividades propias del patrimonio cultural.

Un equipo de maestros directores de sexto año eligió desarrollar un estudio temático sobre Kwanzaa, el feriado de siete días entre el 26 de diciembre y el 1 de enero que celebra la cultura afronorteamericana, y el nguzo saba o los siete principios de la vida humana: unidad, autodeterminación, trabajo colectivo y responsabilidad, economía cooperativa, propósito, creatividad y fe. En sexto año, los alumnos se vuelven más conscientes de estos principios abstractos y del modo como afectan su vida. Los alumnos estudiaron cada principio en cada una de las lecciones del área curricular para comprender mejor los conceptos. Se emplearon, entre otras, las siguientes preguntas:

¿Cómo expresa la unidad la matemática?

¿Qué clase de principios unificadores promueve la comunidad?

*¿Cómo expresa la gente sus sentimientos acerca de la unidad?
¿Qué diferentes clases de unificación se han desarrollado en distintos momentos y lugares?*

A medida que se estudiaba cada concepto, los alumnos prendían las velas que simbolizaban los significados de Kwanzaa. Tocaron canciones afronorteamericanas, danzaron, cantaron y leyeron poemas. Para terminar el estudio, prepararon y disfrutaron de una fiesta. Según sus maestros, los niños demostraron que habían comprendido estas importantes generalizaciones:

**Hay principios universales que trascienden las razas.
Los siete principios pueden vincularse a nuestra propia vida.**

Cuando, en el rol de maestro guía, usted explora acontecimientos culturales, como el Año Nuevo asiático, el Año Nuevo judío, Kwanzaa, el Día de San Valentín, el Día de San Patricio, Diez y Seis, el 19 de Junio, el Día de la Independencia (4 de julio), el Día de la Raza, *Wurstfest*, el Día de los Muertos, Noche de Brujas, Jánuca, Las Posadas, Navidad u otros que sean significativos para las personas de su comunidad, el estado, la región y la nación, usted seleccionará las grandes cuestiones o sugerirá algunas preguntas. Pero pondrá énfasis en la importancia de las preguntas de los alumnos.

Como maestro mentor, usted irá un paso más allá y alentará a los alumnos a que seleccionen el hecho étnico, la ceremonia o feriado para estudiar, y a continuación a que comiencen a preguntarse acerca de él, hasta llegara las preguntas más significativas para su exploración.

La literatura ofrece muchas oportunidades para estudiar los elementos comunes de la cultura. Moss (1984) describe "pautas folclóricas" como un eje temático para los niños de tercero y cuarto año. Con algunos ejemplos cuidadosamente selecciona dos de cuentos folclóricos de diferentes culturas los niños podrán comenzar una travesía orientada a la comprensión de las siguientes grandes cuestiones: *Las personas de todas las culturas y épocas comparten las mismas esperanzas, miedos e impulsos y Las tradiciones orales estén incorporadas en todas las culturas desde los comienzos de la experiencia humana.*

Como maestro director usted elegirá los relatos folclóricos y las exploraciones; como maestro guía, podrá ofrecer algunas opciones para el estudio de modo que los niños hagan la selección y formulen las preguntas; como maestro mentor, permitirá la libre elección de los cuentos folclóricos, partiendo de los que sugieren los niños, y entonces participará con ellos en la indagación de esos cuentos.

Un maestro de cuarto año de niños hispanos que vivían en el "barrio" decidió comprometer a los alumnos en el desarrollo del concepto de cultura a través de estudios temáticos. Tomando el rol de maestro director, investigó las definiciones conceptuales del término "cultura", seleccionando los componentes que consideró más significativos para los alumnos (porque descubrió definiciones de "cultura" muy diferentes, y a veces contradictorias). El docente formuló algunas preguntas centrales y reunió recursos para que los niños consultaran. Cuando sus alumnos hicieron preguntas acerca de lo que más les interesaba de su propia cultura, la

cultura de otras personas y la cultura en general, se hizo manifiesto que sus problemas giraban alrededor de las fuentes de la disfunción en familias y grupos comunitarios. Cambiando al rol de maestro guía, este docente decidió que el estudio temático debía dirigirse más a ayudar a los niños a indagar en servicios sociales, esto es, la red de seguridad para problemas familiares y comunitarios, que a definir la cultura. Su razonamiento fue que los intereses de los niños se vinculaban a las necesidades inmediatas que merecían su atención y que podía desarrollar definiciones de cultura a partir de los estudios que ampliaron la comprensión de los niños de las opciones de ayuda que existían para ellos y sus familias.

Suponga que, cuando sus alumnos analizan la actuación de Los Pastores en su barrio durante Navidad, usted detecta interés por las tradiciones orales. Usted está tan intrigado como los niños acerca del lugar de origen de la obra, el vestuario y la puesta en escena; cuándo comenzaron Los Pastores, por qué se asocian con la Navidad y la fe católica romana y cómo, y entre qué personas, el diálogo se ha transmitido de generación en generación. Asumiendo el rol de maestro mentor, usted participará con los niños en la elaboración de las preguntas, encontrando y consultando recursos y reuniendo datos para analizar. Juntamente con los alumnos usted explorará todos los aspectos de este caso particular de tradición oral y comparará sus hallazgos con las características y los orígenes de otras tradiciones orales vinculadas a la Navidad.

A través de la coindagación, usted y los niños articularán los múltiples significados de estas tradiciones para comprender las esperanzas, los miedos y los impulsos humanos.

Conceptos abstractos

Las ideas sumamente abstractas, como *Descubrimiento, Revolución o Relatividad*, pueden ser fuente de estudios temáticos. En contraste con los estímulos más específicos de la indagación, que necesitan extenderse para sostener estudios sustanciosos, los conceptos abstractos deben circunscribirse bien antes de que puedan ser desarrollados como un currículo significativo para los niños de los últimos años de la escuela elemental. Por ejemplo, el eje temático abstracto *Pautas de cambio* puede ser vinculado en un examen de *Crecimiento*, con una generalización con *Todas las cosas caminan cuando crecen*. Esto puede llevar a un estudio de la metamorfosis, germinación de semillas, crecimiento y desarrollo humanos, crecimiento de las ciudades, astronomía y conceptos matemáticos.

Como maestro director, usted estructurará un estudio temático alrededor de esta generalización, primero examinando los textos adoptados y el currículo para identificar ejes temáticos y conceptos vinculados. A través del estudio de los alumnos acerca de estos ejes temáticos, se destacará el de *Pautas de cambio* para que el niño pueda encontrar conexiones y elaborar una comprensión coherente del tema.

Como maestro guía, usted presentará uno o dos ejemplos de cosas que cambian a medida que crecen, como las semillas que se transforman en plantas o barrios que caminan a medida que la ciudad se extiende. Entonces, individualmente o en

grupos, los niños hacen colecciones de cosas que cambian a medida que crecen y las presentan en clase para proporcionar una lista de posibles temas de indagación. Usted los ayudará a organizar la información en miniunidades de estudio y reunirá recursos para cada unidad.

Como maestro mentor, usted proporcionará varios ejemplos de pautas de cambio y entonces invitará a los niños a desarrollar preguntas investigativas sobre las generalizaciones surgidas de la comparación de los ejemplos. Usted ayudará a los niños a pasar de las áreas más obvias de estudio a una gama más amplia de ejemplos. Las principales preguntas que subyacen en el estudio pueden ser las siguientes: ¿Cómo cambian las diferentes cosas a medida que crecen? o ¿Por qué tiene lugar este cambio? Estas preguntas pueden llevarlos, individualmente o en grupo, a ricas áreas de indagación.

Desarrollo de estudios temáticos

En síntesis, hay diversas ideas importantes para desarrollar estudios temáticos para la indagación de los niños:

1. La bibliografía contiene diferentes modelos de estos estudios realizados por los docentes y los niños. Ningún modelo es preferible a los demás. En realidad recomendamos que los maestros individualmente y en equipo, desarrollen sus propios modelos. Lo alentamos a usted a que lleve un registro de la forma en que desarrolla los estudios temáticos con sus alumnos, para advertir los éxitos y los fracasos y publicar sus descripciones y análisis de enseñanza temática, a fin de contribuir a la bibliografía acerca de este enfoque del desarrollo del currículo.
2. Si bien hay diferentes roles del maestro en los estudios temáticos, un rol no es mejor que el otro, aunque cada uno es muy diferente de los demás. Los maestros pueden comenzar un estudio asumiendo un rol, pero a medida que el estudio progresa, tal vez se de cuenta de que van pasando por otros roles. Usted seleccionará el rol que mejor se adecue a sus personal estilo de enseñar, las necesidades de sus alumnos, las expectativas de padres y autoridades escolares y las características de su contexto de enseñanza. A medida que aumenta su experiencia con los estudios temáticos, usted se encontrará asumiendo diferentes roles en su trabajo con diferentes niños. Usted podría dirigir una exploración de un niño o un grupo de niños, guiar la de otros y servir como mentor a indagaciones más autónomas en su clase.
3. La mayoría de los intereses primero se identifican como temas. Estos serán candidatos de ejes temáticos que definen conceptos y sus interrelaciones, más a menudo expresados como generalizaciones. No importa dónde o cómo comienza un estudio temático, su responsabilidad será encontrar y apoyar el descubrimiento de los niños de las verdaderamente grandes cuestiones que se convierten en principios rectores para comprender el mundo natural en el que vivimos y el significado de nuestra humanidad.
4. Los puntos de partida de las indagaciones temáticas son ilimitados. Encuentre los que más interesen a sus alumnos y también a usted, porque

lo que alimenta la indagación es tanto la curiosidad del maestro como la de los alumnos.

Referencias bibliográficas

- Barber, J., Bergman, L y Sneider, C. 1991. *To build a house: GEMS and the "tematic approach" to teaching science*. Berkeley, CA, Lawrence Hall of Science. [La naturaleza humana de las aves: un descubrimiento científico de sorprendentes implicaciones. Buenos Aires, Sudamericana, 1995.]
- Las series LHS GEMS incluyen casi cuarenta guías para el maestro para actividades de ciencia y matemática, y manuales acerca de tópicos educativos clave. Para más información, se debe entrar en contacto con GEMS, Lawrence Hall of Science, University of California, Berkeley, CA 94720; (510) 642-7771.
- Chatton, B. 1989. Using literature across the curriculum, en J. Hickman y B. E. Cullinan (comps.), *Children's literature in the classroom: Weaving Charlotte's web*. Needham Heights, MA, Christopher Gordon, pp. 61-70.
- Dallas, D. (productor y director) 1993 *Richard Feynman: Take the world from another point of view* [filme]. Princeton, NJ, Films for the Humanities.
- Doris, E. 1991. Doing what scientists do: *Children learn to investigate their world*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- Gamberg, R., Kwak, W., Hutchings, M., Altheim, J., con Edwards, G. 1988. *Learning and loving it: Theme studies in the classroom*. Portsmouth, NH, Heinemann.
- George, J. C. 1972. *Julie of the wolves*. Ilustraciones de John Schoenherr. Nueva York, Harper Trophy. [Julie y los lobos. Madrid, Alfaguara, 1997.]
- Golden, C. 1986. American history grade 11; *Course of study and related learning activities*. Nueva York, New York City Board of Education, Division of Curriculum and Instruction.
- Heine, A. Octubre de 1984. *Teaching the easy way (the multi-disciplinary approach)*. Corpus Christi, TX, Corpus Christi Museum of Science and History.
- John-Steiner, V. 1985. *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. Albuquerque, University of New Mexico Press.
- . 1997. *Notebooks of the mind: Explorations of thinking*. Nueva York, Oxford University Press. (Edición revisada).
- Johnson, T. D. y Louis, D. R. 1987. *Literacy through literature*. Porsmouth, NH, Heinemann.
- Kunh, T.S. 1970. *The structure of scientific revolutions*. Chicago, University of Chicago Press, 2° edición. [La estructura de las revoluciones científicas. Madrid, Fondo de Cultura Económica, 1990.]
- Moss, J. F. 1984. *Focus units in literatura: A handbook for elementary school teachers*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.
- Sebesta, S. L. 1989. Literature across the currículo, en J. W. Stewig y S. L. Sebesta (comps.), *Using literature in the elementary classroom*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English, pp. 110-128.
- Short , K. G., Schroeder, J., Laird, J., Kauffman, G., Ferguson, M.J. y Crawford, J.M. 1996. *Learning together through inquiry: From Columbus to integrated curriculum*. York, ME, Stenhouse. [El aprendizaje a través de la indagación. Barcelona, Gedisa, 1999.]

Somers, A. B. y Worthington, J. E. 1979. *Response guides for teaching children's books*. Urbana, IL, National Council of Teachers of English.

Whitin, P. y Whitin, D. J. 1997. *Inquiry at the window: Pursuing the wonders of learns*. Portsmouth, NH, Heinemann. [*Indagar junto a la ventana. Cómo estimular*

ZARZAR Charur, Carlos (S/F). “La regla de oro del coordinador de grupos”; en Didáctica Grupal. México: Progreso; 127-150.

la curiosidad de los alumnos. Barcelona, Gedisa, 2000.]

3.2.b. Características y funciones del coordinador/asesor/alumno en los procesos educativos.

La regla de oro del coordinador de grupos

INTRODUCCIÓN

Algunas personas piensan que la clave para coordinar un grupo esta en las técnicas que utiliza el coordinador. Recurren a los diversos manuales en que se explican estas técnicas, y los devoran ávidamente. Cuando preparan la siguiente sesión con alguno de sus grupos, lo primero que piensan es esto: “¿Ahora qué técnica les voy a aplicar?”

Las técnicas grupales pueden ser un auxiliar muy valioso en el trabajo del coordinador, pero ciertamente no son el aspecto más importante del mismo.

En el presente capítulo trataré de responder la pregunta que me hicieron, una vez en un curso de formación de profesores: “Para usted, ¿cuál es el aspecto más importante en el que se debe fijar un coordinador para realizar bien su trabajo?”

En lo personal estoy convencido de que el elemento que determina el éxito o el fracaso de un coordinador de grupos consiste en el tipo de vínculo que logre establecer con el grupo y con la tarea, así como en el tipo de vínculo que logre que los participantes establezcan entre sí, con él como coordinador, y con la tarea grupal.

Cuando hablamos de vínculo, nos referimos únicamente a las manifestaciones visibles de la conducta o a las verbalizaciones explícitas, sino sobre todo a la estructura interna de las conductas mediante las cuales el coordinador y los participantes manifiestan o expresan sus relaciones.

Una misma conducta externa puede ser manifestación de diversos tipos de vínculo. Por ejemplo, una respuesta tajante puede ser expresión de autoridad (“aquí el que manda soy yo”), de inseguridad (“no sé la respuesta, pero no quiero

quedar en evidencia”), de agresividad (“vamos a ver quién gana”), de defensa (“la mejor defensa es el ataque”); o simplemente puede ser parte del estilo de personalidad de alguien (“no te fijes, así es él; perro que ladra no muerde”).

El tipo de vínculo no es definido por las manifestaciones externas de la conducta, sino más bien por el significado interno de la misma. En los ejemplos anteriores, los vínculos serían autoridad, de inseguridad, de agresividad o de defensa.

Esta concepción de vínculo tiene muchas implicaciones y complicaciones. Una de ellas consiste en el vínculo es algo que no se puede ver directamente y, por lo tanto, no es fácil detectarlo desde el principio.

Cuando tratamos poco a una persona, nos podemos engañar por su apariencia, por lo que dice, por la manera como se comporta. Pero si la llegamos a tratar a mayor profundidad, nos iremos dando cuenta del significado profundo de sus acciones, y la iremos conociendo como realmente es, no sólo como aparenta ser.

Lo mismo sucede con el coordinador de grupos. Cuando empieza a trabajar con un grupo, los participantes se pueden engañar por lo que él dice o por la manera como se comporta. Pero poco a poco, conforme avanza el proceso grupal, los participantes se irán dando cuenta de quién es realmente el coordinador ya que, tarde o temprano, “enseñará el cobre”, como se dice vulgarmente.

Ésta es, pues, otra implicación de esta concepción de vínculo: el verdadero significado de la conducta de una persona únicamente lo podemos detectar a través de la interpretación corre el riesgo de ser errónea o incompleta; por lo que es preciso contar con el mayor número de datos posible acerca de la persona que está emitiendo esas conductas con el fin de tener mayor grado de certeza posible acerca de esas interpretaciones.

Otra implicación es la siguiente: el mismo tipo de vínculo se puede expresar a través de conductas muy diferentes; y la misma conducta externa puede ser manifestación de muy diversos tipos de vínculo.

Algunos ejemplos relacionados con el trabajo docente ayudarán a esclarecer este punto.

- A dos profesores les cae bien el mismo alumno, porque, además de ser aplicado, es simpático y agradable. Pero uno de los profesores expresa ese sentimiento siendo más permisivo con el alumno, mientras que el otro lo expresa siendo más exigente con él.
- A un profesor le cae bien dos alumnos. Pero a uno de ellos se lo expresa directamente porque le tiene confianza, mientras que al otro nunca se lo expresa, porque no le tiene tanta confianza.
- A un profesor le caen mal dos alumnos. A uno de ellos lo regaña continuamente delante del grupo, mientras que al otro le expresa su sentimiento no tomándolo en cuenta para nada.

En estos tres casos tenemos vínculos iguales o muy parecidos, que se expresan a través de conductas muy diferentes entre sí.

- Un profesor trata muy bien a dos alumnos: todo el grupo dice que son sus consentidos. Pero en un caso, el profesor trata bien al alumno porque en verdad le cae bien; mientras que en el otro caso, trata bien al alumno porque es hijo de un señor muy rico que le ha hecho muchos favores al profesor.
- Dos profesores son iguales de exigentes con sus alumnos: son profesores “perros”, como dicen los muchachos. Sin embargo, uno de los profesores es así porque está convencido de que es la mejor manera de lograr que sus alumnos aprendan; mientras que el otro profesor es así porque tiene una personalidad rígida y obsesiva, y un superyó muy estricto.
- Dos profesores son iguales de laxos y condescendientes con sus alumnos: son profesores “barcos”. Sin embargo, uno de los profesores es así porque quiere que sus alumnos lo evalúen bien al final del semestre y que no lo reprendan en la dirección de la escuela; mientras que el otro profesor es así porque no domina su materia y no quiere quedar en evidencia ante sus alumnos.

En estos tres últimos casos el mismo tipo de conducta externa está expresando diferentes tipos de vínculo.

Habiendo aclarado lo que entendemos por vínculo, regresemos al tema de este trabajo. Dos páginas anteriores, expresé que el elemento que determina el éxito o el fracaso de un coordinador de grupo consiste en el tipo de vínculo que logre establecer con el grupo y con la tarea, así como en el tipo de vínculo que logre que los participantes establezcan entre sí, con él como coordinador, y con la tarea grupal.

En esta fase se hace alusión a cinco vínculos diferentes, que son los siguientes:

- El vínculo que establece el coordinador de grupo.
- El vínculo que el coordinador logra que los participantes establezcan con él como coordinador del grupo.
- El vínculo que establece el coordinador con la tarea.
- El vínculo que el coordinador logra que los participantes establezcan con la tarea.
- El vínculo que el coordinador logra que los participantes establezcan entre sí.

A continuación procederé a explicar cada uno de estos vínculos.

Debido a la complementariedad que existe entre algunos de ellos, trataremos de manera conjunta el primero con el segundo; luego el tercero y cuarto; y al final, el último de estos cinco vínculos.

5.1. EL VÍNCULO QUE ESTABLECE EL COORDINADOR DE GRUPO Y EL VÍNCULO QUE EL COORDINADOR LOGRA QUE LOS PARTICIPANTES ESTABLEZCAN CON ÉL COMO COORDINADOR

Antes de explicar este punto, conviene aclarar que, al hablar del coordinador de grupos de aprendizaje, nos estamos refiriendo únicamente a aquellos profesores que siguen una didáctica grupal para llevar adelante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Aquellos profesores que piensan que su función principal es enseñar a los alumnos lo que ellos saben, que su obligación es transmitirles esos conocimientos que él posee y que, por lo tanto, se pasan todo el semestre exponiendo en clase, sin propiciar en ningún momento el trabajo grupal, no pueden ser llamados coordinadores.

El profesor que se ha convertido en un coordinador de grupos está convencido (por lo menos, en principio o teóricamente) de que el trabajo grupal constituye una de las mejores maneras de lograr que sus alumnos aprendan. En este sentido, no piensa que su función principal como profesor sea enseñar o transmitir conocimientos, sino lograr que sus alumnos adquieran aprendizajes significativos y formativos.

5.1.1. El vínculo del coordinador con el grupo

El convencimiento básico que debe determinar el vínculo que el coordinador establezca con el grupo es el siguiente: yo no vengo a enseñar nada, sino vengo a ayudarles a que ustedes aprendan, y a que lo hagan de una manera significativa.

En este sentido, el coordinador se convierte en un servidor del grupo, en una ayuda, en un elemento más que está al servicio de la tarea de aprendizaje.

El proceso de enseñanza-aprendizaje no debe estar centrado en la figura del profesor ni en las enseñanzas que él pueda transmitir, sino que debe estar centrado en la figura del alumno y en los aprendizajes que éste pueda adquirir.

Esta idea implica, por parte del coordinador, una gran humildad, la cual se convierte en un elemento básico del vínculo que establezca con el grupo.

Hay profesores que utilizan las técnicas grupales como un instrumento que les ayuda a manipular mejor al grupo, es decir, que se convierten en coordinadores únicamente para lograr mejor sus intereses personales.

Este tipo de vínculo con el grupo se contrapone totalmente al que acabamos de exponer y, tarde o temprano, se revertirá en contra del mismo profesor y del proceso grupal de aprendizaje.

Otros coordinadores se sienten atacados cuando el grupo, o alguno de los participantes, critican la metodología de trabajo que se está siguiendo, o presenta propuestas diferentes acerca de la manera de trabajar durante el curso. Al reaccionar defensivamente, se les olvida cuál es su función principal y “enseñan el cobre”; se muestran autoritarios y verticalistas, y no permiten que el grupo participe en la toma de aquellas decisiones que son importantes para ellos y que, tal vez, podrían mejorar el proceso de aprendizaje. Este tipo de vínculo también es contraproducente para el proceso grupal.

A otros coordinadores les gusta establecer en el grupo un vínculo de dependencia hacia él como profesor, ya que el volverse indispensables los hace sentir bien. En todo momento hacen ver a los participantes que ellos no pueden, que ellos no saben; que el único que puede y sabe es él, y que por eso está aquí, para ayudarlos.

Este último tipo de vínculo podría confundirse fácilmente con el que estamos proponiendo en este trabajo, pero es completamente diferente del mismo. Se parecen, en cuanto que en ambos se expresa que la función principal del coordinador es ayudar al grupo a que aprenda. Pero se diferencia, primero, en cuanto al elemento de humildad y de servicio que debe caracterizar al coordinador; y segundo, en cuanto a la definición de lo que debe aprender el grupo, en cuanto a la concepción de lo que es el aprendizaje significativo.

Mientras que en el último ejemplo expuesto, es posible que el coordinador les ayude a adquirir información sobre el tema del curso; en el vínculo que proponemos, el coordinador les va a ayudar a que aprendan a pensar por sí mismos, a trabajar por sí mismos, a investigar y experimentar por sí mismos, etc. Es decir, va a propiciar que se desarrollen como personas independientes y capaces.

Cuando decimos que la función principal del coordinador es ayudar al grupo a que adquiera aprendizajes significativos, nos estamos refiriendo a una gama de aprendizajes que van más allá de los aspectos informativos del curso. Pero este punto lo trataremos con mayor detalle más adelante, cuando hablemos del vínculo del coordinador con la tarea.

En síntesis, el vínculo que el coordinador debe establecer con el grupo es un vínculo de colaboración, orientado hacia el logro de la tarea de obtener aprendizajes significativos. En cuanto vínculo de colaboración, se contrapone a otro tipo de vínculos, como el de dependencia, el de sumisión, el de competencia, el de defensa, el de complicidad, el de solapamiento, etcétera.

5.1.2. El vínculo que el coordinador logra que el grupo establezca con él

En cuanto al tipo de vínculo que el coordinador debe lograr que el grupo establezca con él, podríamos decir que es la contraparte del que acabarnos de enunciar. Es decir, se trata de que el grupo sienta al coordinador como una ayuda para el logro de aprendizajes significativos.

Es común, en nuestro sistema educativo, que los alumnos hayan aprendido a ver a sus profesores de muy diversas maneras, la mayoría de las cuales no es propicia para el logro de aprendizajes significativos.

El vínculo más común que establecen los alumnos con sus profesores es el de dependencia y sometimiento. Han aprendido que en la escuela el único que sabe es el profesor; que si ellos quieren aprender algo, deben escuchar atentamente lo que éste les diga. Han aprendido que su papel es el de escuchar pasivamente la sabiduría y los conocimientos que el profesor les transmita; que no hay otra forma de aprender o, más bien, que no es necesario realizar otras actividades para pasar el año. Han aprendido que en la escuela ellos no tienen voz ni voto para la toma de decisiones importantes, ya que éstas provienen de la Dirección. Han aprendido que, dentro del salón de clases, el único que manda es el profesor, y que ellos no tienen más que someterse a sus mandatos.

Por otro lado, han aprendido que lo más importante en la escuela no es aprender, sino sacar buenas calificaciones, están dispuestos a hacer lo que sea por obtenerlas. Este aprendizaje valoral lo hace tomar diversas actitudes ante sus profesores.

A veces, cuando no logran sacar buenas calificaciones mediante el esfuerzo normal de escuchar y tomar apuntes, establecen otro tipo de vínculo con el profesor: tratan de ablandarlo contándole historias dramáticas para que los pase, o tratan de sobornarlo mediante algún tipo de favores, o le hacen "grilla" para que lo corran, o lo amenazan con evaluarlo mal al final del semestre, o lo atacan de alguna otra manera.

Si nada de esto funciona, algunos alumnos establecen otro tipo de vínculo con sus profesores: el de engaño, a través de los acordeones, del copiar en los exámenes, del robo de exámenes, etcétera.

A lo largo de sus años en la escuela los alumnos han aprendido a establecer muchos tipos de vínculo con sus profesores. Pero pocas veces llegan a establecer un vínculo de colaboración profesor-alumnos.

Éste es uno de los objetivos del coordinador de grupos: lograr que el grupo, que todos y cada uno de los integrantes del mismo, establezcan con él un vínculo de colaboración en función del logro de los aprendizajes significativos que se espera que obtengan.

Esto implica, por supuesto, que el grupo tenga claros los objetivos de aprendizaje del curso, y que se haya comprometido responsablemente con ellos. Y para esto, es indispensable que el coordinador tenga claros, previamente, estos objetivos. Sin estas tres condiciones, será imposible que el grupo llegue a establecer un vínculo de colaboración con el coordinador. Pero, a su vez, estas tres condiciones no son suficientes, por sí mismas, para lograr que el grupo establezca este vínculo de colaboración.

Es preciso que el coordinador convenza al grupo de que él está para ayudarlos en su proceso de aprendizaje. Y este convencimiento no se logra a través del discurso o de lo que el coordinador les trasmite con palabras, sino que tiene que hacerlo sentir a través de sus acciones, a través de la metodología de trabajo que siga a lo largo del semestre, a través de sus reacciones en los momentos clave del proceso grupal. Es en estos momentos clave cuando se conoce realmente al buen coordinador.

Si a su vez, el coordinador no está profundamente convencido acerca de cuál es su función principal como coordinador de un grupo, y si él no logra establecer un vínculo de colaboración con el grupo, será prácticamente imposible que el grupo establezca este vínculo de colaboración con él.

5.2. EL VÍNCULO QUE EL COORDINADOR ESTABLECE CON LA TAREA Y EL VÍNCULO QUE LOGRA QUE LOS PARTICIPANTES ESTABLEZCAN CON LA TAREA.

Para comprender mejor el concepto de tarea, recomendamos la lectura de otro de los escritos contenidos en esta obra. *La dinámica de los grupos de aprendizaje vista desde un enfoque operativo*. A continuación se presentan algunas explicaciones complementarias a ese escrito.

5.2.1. El vínculo del coordinador con la tarea

Cuando hablamos del vínculo del coordinador con la tarea, nos referimos a tres aspectos principales: primero, que el coordinador debe conocer y comprender cuál es su tarea y cuál es la tarea del grupo; segundo, que debe asumirla como el líder o la guía de todas sus acciones hacia el grupo; y tercero, que debe comprometerse a cumplirla o realizarla en la mayor medida posible. Pasemos a explicar estos tres elementos.

5.2.1.1. La tarea del coordinador

En primer lugar, el coordinador debe conocer y comprender a fondo cuál es su tarea como coordinador, y cuál es la tarea del grupo, ya que la tarea del coordinador no es la misma que la tarea del grupo.

La tarea de cualquier grupo, en general, es llevar a cabo, realizar, alcanzar aquello para lo cual se han reunido sus integrantes. La tarea de un grupo de aprendizaje

es adquirir y/o desarrollar aprendizajes significativos alrededor del tema o de la disciplina que le da nombre al curso en cuestión (Matemáticas, Física, Química, Biología, Historia, Sociología, etc.).

Por su parte, la tarea del coordinador de cualquier grupo, en general, es ayudar a éste a lograr los objetivos que se han propuesto como grupo. La tarea de un coordinador de grupos de aprendizaje es ayudar al grupo (a todos y cada uno de sus integrantes) a adquirir y/o desarrollar aprendizajes significativos alrededor del tema o de la disciplina que le da nombre al curso en cuestión.

De acuerdo con nuestra concepción didáctica, esta tarea (ayudar al grupo al grupo que aprenda significativamente) es común a todos los docentes, sin importar el nivel o el área en la que trabajen.

Sin embargo, para el profesor que se ha convertido (o desea convertirse) en un coordinador, esta tarea tiene una connotación especial, que podríamos expresar de la siguiente manera: la tarea de un coordinador de grupos de aprendizaje es ayudar a los participantes a adquirir y/o desarrollar aprendizajes significativos, y a lograr esto de una manera grupal, es decir, a través del trabajo grupal.

En este sentido, el ser coordinador le añade algo, un extra, al hecho de ser profesor. La función de todo profesor no es enseñar, transmitir sus conocimientos, sino propiciar el logro de aprendizajes significativos por parte de sus alumnos. Pero al convertirse en un coordinador, asume otros compromisos y responsabilidades, siendo las principales las siguientes: utilizar preferentemente la Didáctica Grupal como metodología de trabajo, capacitar a los participantes para que puedan trabajar en equipo, y convertir al conjunto de integrantes en un verdadero grupo de trabajo.

Así tenemos, pues, que la tarea del coordinador es doble: por un lado, ayudar al grupo a alcanzar sus objetivos; y por otro, ayudar al grupo a aprender a trabajar como grupo, a convertirse en un verdadero grupo, en toda la plenitud de la palabra.

Por otro lado, cuando estamos coordinando un grupo de aprendizaje, es preciso que tengamos claros cuáles son los aprendizajes que debe alcanzar el grupo.

Para profundizar en este punto, remito a la lectura de una obra anterior *Habilidades básicas para la docencia* (Editorial Patria, México, 1993), en especial el capítulo uno (“Primera habilidad: definir los objetivos de aprendizaje”). A continuación presentaré un resumen de las ideas ahí expuestas.

Cuando hablamos de aprendizaje significativo, nos referimos a la adquisición no sólo de contenidos informativos, sino sobre todo de aspectos formativos, como métodos de investigación y sistemas de trabajo, lenguajes, habilidades o capacidades intelectuales, destrezas, hábitos, actitudes y valores; y éstos, en los aspectos intelectual, humano, social y profesional.

A una persona se le mide no por lo que conoce, sino por lo que sabe hacer con lo que conoce. Aunque es necesario conocer, y conocer mucho, el aprender no se agota con el conocer. Aprender significa algo más que conocer; significa desarrollar métodos, lenguajes, habilidades, destrezas, hábitos, actitudes y valores.

En la escuela, es preciso ver mucha información; pero en última instancia la información que se ve en la escuela no es tan importante ya que, a la corta o a la larga, ésta se olvidará. La importancia de la información que se ve en la escuela radica en lo que el alumno puede aprender (de manera significativa) mientras ve esa información que luego olvidará.

Si el estudiante aprende a exponer en clase, se le olvidarán los contenidos sobre los que expuso en la escuela, pero no se le olvidará cómo preparar y presentar una exposición. Si el alumno aprende a desarrollar una investigación, se le olvidarán los contenidos sobre los que investigó, pero no se le olvidará cómo realizar una investigación. Si el alumno aprende a redactar con claridad y buena ortografía, se le olvidarán los contenidos sobre los que escribió tantos ensayos y composiciones, pero no se le olvidará cómo escribir correctamente. Si el alumno aprende a pensar, a juzgar, a analizar, a argumentar, a fundamentar sus ideas, etc., se le olvidarán los contenidos sobre los que realizó todos estos ejercicios, pero ya habrá adquirido de manera significativa todas estas habilidades intelectuales.

Si el alumno aprende a trabajar en equipo, a poner los objetivos grupales por encima de sus intereses personales, a discutir sin pelearse, a respetar las opiniones de los demás, a coordinarse para la realización de una tarea común, etc., se le olvidarán los temas y los contenidos sobre los que realizó tantas actividades grupales, pero ya habrá adquirido de manera significativa estas habilidades personales y profesionales. Si el alumno desarrolla actitudes de responsabilidad, compromiso, honestidad, laboriosidad, búsqueda de la calidad, compañerismo, respeto, etc., se le olvidarán los temas y las materias que vio en la escuela, pero que habrá adquirido de manera significativa estas actitudes humanas, sociales y profesionales.

Cuando hablamos, pues, de la tarea de un grupo de aprendizaje, nos referimos al logro de este tipo de aprendizajes significativos. La tarea del grupo consiste en alcanzar estos aprendizajes, y la tarea del coordinador consiste en ayudar al grupo a alcanzarlos, y a hacerlo a través del trabajo grupal.

5.2.1.2. Asumir la tarea como líder

Una vez que el coordinador ha conocido y comprendido cuál es su tarea, es preciso que la asuma como líder o guía de todas sus acciones hacia el grupo. Éste es el segundo elemento que caracteriza el vínculo del profesor con la tarea.

Asumir la tarea como líder significa que la convertimos en el principal (si no es que en el único) criterio de pertinencia de nuestras acciones como coordinadores.

Asimismo, se convierte en el criterio básico para la interpretación de las conductas, tanto individuales como grupales de los participantes.

Esta preocupación se traduce en la siguiente pregunta, que debe hacerse constantemente el coordinador de grupos de aprendizaje, ¿cómo les puedo ayudar a que adquieran todos estos aprendizajes significativos?

Para responder esta pregunta es preciso que nos planteemos otras preguntas previas: ¿cómo se adquiere este tipo aprendizajes significativos?, ¿cómo aprende una persona a pensar?, ¿cómo aprende alguien a exponer en clase?, ¿cómo se aprende a investigar y a experimentar?, ¿cómo se aprende a redactar?, ¿cómo se aprende a trabajar en equipo?, ¿cómo se aprende a ser responsable?, etcétera.

Si el coordinador ya ha adquirido, en lo personal, estos aprendizajes que desea que sus alumnos desarrollen, es conveniente que se pregunte y recuerde cómo es que llegó a adquirirlos. Seguramente la respuesta no será “porque los aprendí en la escuela”.

Desafortunadamente la mayoría de los aprendizajes significativos los adquirimos fuera de la escuela, gracias a nuestro esfuerzo y dedicación personal. Es común escuchar frases como esta: “Yo empecé a aprender de verdad cuando entré a trabajar a tal Institución”, “yo aprendí más sobre el tema cuando empecé a dar clases, que cuando estuve en la escuela”.

Aunque hay muchas maneras de aprender, recordar el camino que siguió el coordinador para hacerlo puede ser un buen comienzo para orientar a sus alumnos hacia el logro de esos aprendizajes significativos que se pretende alcanzar. Si yo no aprendí a realizar una investigación escuchando a un profesor exponer como se hace una investigación, ¿por qué pienso que mis alumnos van a aprender a realizar una investigación escuchando mi exposición? Si yo aprendí a investigar cuando tuve la necesidad de desarrollar un trabajo de este tipo; entonces, si yo quiero que mis alumnos aprendan a investigar, lo mejor es ponerlos en una situación en la que tengan que realizar una investigación. Y lo mismo con relación a los demás aprendizajes significativos a que hemos hecho alusión.

Asumir esta tarea como líder significa que el coordinador de un grupo de aprendizaje va a diseñar y a plantear su curso en función del logro de los objetivos. Asimismo significa que, una vez iniciado el curso, va a estar continuamente preocupado porque todos y cada uno de los integrantes del grupo logren los aprendizajes que se pretende alcanzar.

En los momentos en que haya que tomar decisiones sobre contenidos, materiales, metodología de trabajo, técnicas a emplear, etc., la tarea se convierte en el criterio

básico de pertinencia. Ver estos contenidos o dejar de verlos, ¿nos va a ayudar a lograr los aprendizajes que buscamos? La utilización de estos recursos bibliográficos, ¿nos ayudará a conseguir nuestros objetivos? Esta metodología de trabajo ¿contribuirá o estorbará el proceso de aprendizaje? La aplicación de estas técnicas, ¿acelerará u obstaculizará el logro de esos aprendizajes?

En este sentido, la tarea se convierte en el líder del trabajo grupal: los objetivos se convierten en el rey del proceso de enseñanza-aprendizaje, mientras que los demás elementos se convierten en sus lacayos o servidores.

Asimismo, a lo largo de todo el curso, la tarea se convertirá en el criterio básico para evaluar si el proceso de enseñanza-aprendizaje está avanzando adecuadamente: si el grupo está aprendiendo significativamente, vamos bien. Evaluar significa establecer una valoración sobre la eficiencia y eficacia del proceso seguido, e función del logro de los objetivos planteados. Esta evaluación la debe hacer el coordinador junto con el grupo, tanto a lo largo del curso o semestre escolar, como al final del mismo.

5.2.1.3. Comprometerse a lograr la tarea

El tercer elemento que caracteriza el vínculo del coordinador con la tarea consiste en el compromiso que adquiere por cumplirla o realizarla de la mejor manera posible.

Hace poco, tuvimos una fuga de agua en el patio de la casa. Le hablamos a un plomero para que la reparara. Tuvo que levantar el piso, a lo largo de 15 metros, para cambiar la tubería. Luego, tuvo que tapar la zanja y colar cemento para dejar el patio como nuevo. Aunque fue una reparación difícil, el trabajo quedó bien, y nunca volvimos a tener problemas con la tubería. Era un plomero muy profesional en su trabajo.

Unos días después, se descompuso un aparato de aire acondicionado. Siendo época de calor, hablamos inmediatamente a un técnico en refrigeración para que lo reparara. Tuvimos que llamarlo en cinco ocasiones porque nunca lo dejaba bien, aunque siempre cobraba por lo que hacía. Finalmente, desistimos de llamarlo, no porque lo hubiera arreglado sino porque terminó la época de calor. Era un técnico muy poco profesional en su trabajo.

Cuando hablamos del compromiso que el coordinador debe asumir con la tarea, nos referimos al profesionalismo con que debe realizarla.

Yo no hago trabajos de plomería, porque no me siento capacitado para hacerlos. Mucho menos ofrezco a otros este servicio para cobrar por algo que no sé hacer. Pero si me dedico ser profesor y a ser coordinador, y me van a pagar por ese trabajo, es porque me siento y me sé capacitado para realizarlo, y realizarlo bien, de una manera profesional.

A lo largo de mi experiencia en programas de formación de profesores, he escuchado a muchos docentes explicar por qué no pueden lograr que sus alumnos aprendan. Las razones o excusas son muchas: porque los alumnos vienen mal preparados, porque les falta motivación para el estudio, porque no saben ni siquiera leer, porque tienen grupos muy numerosos, porque los salones son muy numerosos, porque los salones son muy pequeños y no están bien equipados, porque faltan apoyos de todo tipo por parte de la Dirección de la escuela, porque se les paga muy poco, porque tienen que dar muchas clases, porque tienen poco tiempo para atender a los alumnos, porque la biblioteca tiene pocos libros, porque los alumnos no tienen dinero para fotocopiar el material de apoyo, porque los programas están muy cargados de contenidos, porque la escuela aplica exámenes departamentales, porque hay mucha “grilla” entre alumnos y profesores, etcétera.

Las razones o excusas son muchas, y todas ellas puede ser ciertas y válidas. Sin embargo si el plomero me dijera que no puede arreglar la fuga de agua porque la tubería está enterrada, porque hay que levantar el piso, porque son muchos metros, porque hay que volver a encementar el piso, etc., mi respuesta sería la siguiente: “¿No es usted un plomero? Pues ingénieselas para resolver todos esos problemas, y hágame un buen trabajo, que para eso le pago”.

La misma respuesta es válida para un profesor: “¿No te dices profesor? ¿No te dices ser coordinador de grupos? Pues entonces no te quejes y enfrenta los retos que se te presentan; ingéníatelas para superarlos y hacer un buen trabajo, que para eso se te paga”.

Éste es, pues, el tercer elemento que debe caracterizar el vínculo del coordinador con la tarea; el compromiso por cumplirla como dé lugar, y por cumplirla de una manera profesional.

5.2.2. El vínculo que el coordinador logra que el grupo establezca con la tarea

El vínculo que el grupo debe establecer con la tarea es el mismo que en el caso del coordinador: conocerla y comprenderla, asumirla como líder o guía de sus acciones y comprometerse y cumplirla a como dé lugar.

Sin embargo, si el profesor o el coordinador no hacen nada por lograr que el grupo establezca este vínculo con la tarea, los alumnos seguirán la inercia que traen de sus años anteriores en la escuela.

En este sentido, las actitudes más comunes que, desafortunadamente, la mayoría de los alumnos han aprendido a asumir, son reflejo del vínculo que han establecido con sus profesores. Sus actitudes ante la tarea de aprendizaje manifiestan ese vínculo de sumisión y dependencia del que hablamos más arriba.

Por lo general, al alumno no le interesa ni le preocupa conocer, desde el principio de curso, qué se pretende aprender en el mismo. Ha aprendido que lo mejor es callar, y esperar a que el profesor le vaya diciendo, poco a poco, paso a paso, lo que tiene que hacer. Ha aprendido a ir obedeciendo ciegamente las instrucciones del profesor.

Muchas veces, los alumnos no saben por qué ni para qué tienen que hacer eso, pero hay que hacerlo porque lo dijo el profesor. Ya que el profesor es el que sabe (y ellos no), lo mejor que pueden hacer para pasar el curso es obedecerlo.

Y puesto que los alumnos no saben qué es lo que van a hacer, ni por qué, ni para qué, es imposible que asuman la tarea como líder o una guía de sus acciones.

Además, si ellos no participaron en la definición de la tarea ni por lo menos se les permitió opinar sobre la misma, tampoco se comprometerán a cumplirla a como dé lugar. El resultado de todo esto es evidente, y lo experimenta un gran número de profesores: la falta de motivación y compromiso por parte de sus alumnos.

En otros escritos hemos explicado que la motivación del alumno es una de las cuatro condiciones básicas para que se dé aprendizaje significativo, siendo las otras tres la comprensión del material de estudio, la participación activa en la elaboración de la información, y la aplicación de lo estudiado a situaciones y problemas de la vida real.

El vínculo que el coordinador debe lograr que el grupo establezca con la tarea es el de compromiso con la misma, es decir, de motivación para el aprendizaje.

Pero si el profesor-coordinador no hace nada por lograr este compromiso por parte de sus alumnos, ellos seguirán la inercia que traen. El coordinador no puede esperar que le llegue un buen grupo, ya integrado y comprometido; sino que una parte de su tarea consiste, precisamente, en lograr estos propósitos. En esto se conoce al buen profesor o al buen coordinador de grupos de aprendizaje.

Para lograr que el grupo establezca un vínculo de compromiso con la tarea, el coordinador tiene que realizar una serie de actividades desde las primeras sesiones de trabajo (en el encuadre), a lo largo del semestre y al final del curso. A continuación describiremos brevemente estas acciones que puede realizar el coordinador.

5.2.2.1. El encuadre al inicio del curso

Para profundizar en este punto, remito a la lectura de una obra anterior, *Habilidades básicas para la docencia* (Editorial Patria, México, 1993), en especial el capítulo tres, "Tercera habilidad: desarrollar el encuadre en las primeras sesiones". A continuación presentaré un complemento de lo ahí expuesto.

El encuadre está integrado por cinco actividades: prueba de diagnóstico, presentaciones de los participantes, análisis de expectativas, presentación del programa, y plenario de acuerdos y de organización operativa.

Aunque la realización del encuadre cumple con varios objetivos, el principal de éstos es lograr que el grupo establezca el vínculo con la tarea, tal como lo hemos venido explicando: que la conozca y comprenda, que la asuma como guía de sus acciones, y que se comprometa a cumplirla a como dé lugar.

En la prueba de diagnóstico, el grupo se da cuenta de sus carencias con relación al tema del curso, lo cual es un elemento que puede ayudar a la motivación y al compromiso. Cuando me doy cuenta de lo que no sé y de lo que me falta por aprender, me intereso más en el aprendizaje.

Las presentaciones sirven para establecer un clima de mayor confianza entre todos, y para ir estableciendo las bases para una mayor integración grupal. De manera casi automática, los participantes empiezan a adquirir una conciencia del “nosotros”. Durante el análisis de expectativas se le pide al grupo su opinión sobre el curso, sobre lo que creen que van a estudiar y aprender en el mismo, sobre lo que les gustaría que se viera y analizara en el semestre. Hacer esto es tomarlos en cuenta como sujetos activos del proceso de aprendizaje y como personas. La respuesta se da también de una manera casi automática: “Si el profesor nos toma en cuenta, nosotros también debemos tomarlo en cuenta”.

Al presentar al grupo el programa del curso, el coordinador cumple con el primer aspecto del vínculo que debe lograr que el grupo establezca con la tarea: conocerla y comprenderla. Además, el profesor-coordinador los sigue tomando en cuenta, y cada vez de una manera más seria y profunda. El programa que él trae preparado es una propuesta que pone a consideración del grupo, antes de empezar el curso. Esta propuesta todavía puede ser modificada, en función de las expectativas que el grupo acaba de expresar. Con estas actitudes está logrando los otros dos elementos del vínculo: que el grupo asuma la tarea como guía de sus acciones, y que se comprometa a fondo con ella.

El proceso del encuadre culmina con el plenario de acuerdos, en el que el profesor escucha las propuestas de los alumnos con relación al programa que él traía preparado analiza junto con ellos cada una de esas propuestas, las discuten y las acuerdan conjuntamente. De esta manera, el compromiso de los alumnos con la tarea debe ser completo, puesto que ellos contribuyeron a definirla, o por lo menos tuvieron la oportunidad de hacerlo. Ahora sí, el grupo y el coordinador están listos para iniciar el curso en cuestión.

Sin embargo, este resultado en las actitudes del grupo ante la tarea no es permanente, ni definitivo. Si el coordinador no continúa trabajando para reforzarlo, el grupo puede regresar a sus antiguas costumbres de dependencia y sumisión; y con mayor razón, si es el mismo profesor el que provoca que se dé este vínculo

antiguo. De aquí que sea necesario realizar otras acciones a lo largo de todo el semestre o curso escolar, y al final del mismo.

5.2.2.2. A lo largo del semestre o curso escolar

Con el fin de reforzar el vínculo de compromiso que se empezó a dar al inicio del curso, el coordinador tiene que realizar algunas actividades y demostrar ciertas actitudes a lo largo de todo el semestre.

Por ejemplo, es conveniente, sobre todo en las primeras semanas, empezar cada clase recordando brevemente cuáles son los objetivos del curso y orientando al grupo sobre la manera de lograrlos.

Al término de cada unidad o bloque de trabajo, es conveniente realizar, junto con los alumnos una evaluación acerca del camino que han avanzado hasta el momento, de lo que se ha alcanzado, y de lo que falta por recorrer. Evaluar junto con los alumnos es recordarles que ellos son los principales responsables de su aprendizaje, es renovar el vínculo de compromiso con la tarea.

Al inicio de cada nueva unidad es necesario explicitar los objetivos de ese bloque de trabajo y ubicados dentro del contexto de los objetivos generales del curso. Esto contribuye a que los alumnos se den cuenta de qué tanto han avanzado en el proceso, y qué es lo que les falta por lograr.

Al realizar una actividad nueva para los alumnos, y al final de cada nueva técnica que se aplique, es preciso realizar una evaluación de la misma, junto con los alumnos.

5.2.2.3. Al final del semestre o curso escolar

Por último, al terminar el semestre o curso escolar, el profesor debe pedir al grupo su opinión sobre el curso, sobre lo que aprendieron y lo que faltó por aprender, sobre el programa y materiales utilizados, sobre la actuación del profesor, etc. Es conveniente, también, pedirles sus sugerencias para mejorar ese curso para las siguientes veces que el profesor lo imparta.

La actitud que el coordinador está manifestando al grupo mediante la realización de estas actividades es la siguiente: ustedes son la parte más importante del proceso de enseñanza-aprendizaje, ustedes son los más interesados en aprender, yo no soy más que una ayuda para que ustedes adquieran aprendizajes significativos.

En la teoría de los Grupos Operativos se habla de los roles complementarios. Cuando una persona asume actitudes de dominio, provoca en los demás las actitudes complementarias, de ser dominados: quien asume actitudes de sumisión provoca la respuesta complementaria de dominar.

De esta manera, cuando el profesor asume actitudes de dominio e imposición, provoca una respuesta de sumisión y dependencia. Si los alumnos asumen una actitud de sumisión y dependencia, es posible que el profesor asuma la actitud complementaria de dominio e imposición.

Para romper este círculo vicioso de los roles complementarios, el coordinador tiene que estar comprometido con su función y asumir de manera consciente la actitud de quien está para ayudar y servir al grupo. De esta manera se provocará en los participantes la respuesta de asumir la responsabilidad por su propio proceso de aprendizaje.

5.3. EL VÍNCULO QUE LE COORDINADOR LOGRA QUE LOS PARTICIPANTES ESTABLEZCAN ENTRE SÍ

El último de los cinco vínculos que determina el éxito o el fracaso de un coordinador de grupos, es el vínculo que el coordinador logra que los participantes establezcan entre sí.

Este vínculo va estrechamente relacionado con un aspecto importante de la tarea del coordinador: lograr que el conjunto de participantes se convierta en un verdadero grupo de trabajo. Esto no es una tarea fácil de lograr, y constituye uno de los principales indicadores para saber si un coordinador está desempeñando bien su función. Aunque en el lenguaje común y corriente se le llama “grupo” a cualquier conglomerado de personas, para nosotros un grupo es un conjunto de personas unidas por un objetivo común y que se esfuerzan por lograrlo de una manera coordinada y comprometida.

En otro trabajo de esta obra, *Características de los grupos efectivos*, expongo cuáles son las características que distinguen a un grupo efectivo, las que constituyen el ideal al que todo grupo debe tratar de llegar. Cuando vimos que el coordinador debe lograr que ese conglomerado de persona se convierta en un grupo real, nos referimos a que debe lograr que el grupo adquiera todas las características a que nos referimos en el trabajo citado. En este apartado se presentan sólo algunas ideas complementarias.

Al hablar del vínculo que los participantes establecen entre sí, nos estamos refiriendo, de alguna manera, al concepto de integración grupal. De hecho, en nuestro trabajo diario, al hablar de un buen grupo decimos que es un grupo bien integrado.

Sin embargo, este concepto de integración no es unívoco, sino que tiene varias acepciones. A continuación explicaré dos de ellas, las que, desde mi punto de vista, son las más trascendentes para el trabajo del coordinador de grupos: la integración operativa y la integración afectiva de un grupo.

Decimos que un grupo está bien integrado desde el punto de vista operativo, cuando está trabajando bien para el logro de sus objetivos, cuando los miembros se coordinan bien entre sí, cuando existe planeación y organización en su trabajo, cuando todos participan activamente realizando la parte que les toca, y cuando los resultados reales y los objetivos que se alcanzan son los que se habían planeado o hasta los superan.

Decimos que un grupo está bien integrado desde el punto de vista afectivo, cuando los integrantes del mismo se llevan bien entre sí, cuando existe amistad y confianza entre todos ellos, cuando se conocen un poco más profundamente en aspectos de tipo personal, cuando no hay conflictos fuertes entre los integrantes o entre los diferentes subgrupos, cuando se relacionan fuera del tiempo de trabajo, y no únicamente durante las reuniones generales.

La integración de un grupo puede ser analizada desde cualquiera de estos dos puntos de vista, o desde ambos. No se trata de dos puntos de vista contrarios o contrapuestos, sino que son complementarios entre sí. Complementarios, pero diferentes. La relación de complementariedad que exista entre la integración operativa y la integración afectiva de un grupo, será diferente según el tipo de grupo del que estemos hablando.

En efecto, hay grupos en los que es más importante la integración afectiva que la operativa: por ejemplo, el grupo familiar y los grupos de amigos. En este tipo de grupos, la integración operativa está subordinada a la integración afectiva.

Pero también hay grupos en los que es más importante la integración operativa que la afectiva. Todas las empresas, las instituciones, las asociaciones profesionales, los partidos políticos, los grupos de acción, etc., son ejemplos de este tipo de grupos.

En ellos, la integración afectiva está subordinada a la integración operativa. Cuando afirmamos que una de las tareas del coordinador es convertir a los integrantes del grupo en un verdadero equipo de trabajo, nos referimos a que debe tratar de alcanzar el máximo nivel posible dentro de lo deseable, de integración de los participantes, tanto operativa como afectiva.

Como dijimos antes, el máximo nivel deseable depende del tipo de grupo que se esté coordinando; mientras que el máximo nivel posible depende de otras circunstancias, el período durante el cual se vaya a reunir el grupo, la historia previa del mismo, la ascendencia del coordinador sobre los miembros del grupo, el tiempo que los miembros del grupo le puedan dedicar a las actividades del mismo, el tipo de relación y compromiso que tengan los participantes con las actividades del grupo, etcétera.

Apliquemos ahora estas ideas a los grupos de aprendizaje.

En un grupo de aprendizaje es más importante la integración operativa que la afectiva. La tarea del grupo es obtener aprendizajes significativos; éste es el producto o el resultado que se pretende y se debe alcanzar. En este sentido, el grupo de aprendizaje es un grupo de trabajo en el que la operatividad cuenta más que la afectividad. Sin embargo, la integración afectiva también es importante en la medida en que puede ser una ayuda muy eficaz (o un estorbo, cuando no existe) para el logro de los aprendizajes.

Así pues, los grupos de aprendizaje la integración afectiva está subordinada o al servicio de la integración operativa del grupo.

El nivel deseable de integración operativa que se debe plantear como tarea el coordinador de un grupo de aprendizaje es el máximo posible. Y el nivel posible de integración operativa para cada grupo dependerá, como afirmamos más arriba, de una serie de circunstancias externas al coordinador.

El profesor-coordinador que vaya a trabajar con un grupo durante una hora diaria, a lo largo de todo un ciclo escolar, podrá plantearse un nivel mucho más alto o profundo de integración operativa, que otro que vaya a trabajar con un grupo únicamente una hora a la semana durante un semestre, o que otro que va a coordinar un grupo únicamente durante una semana intensiva de trabajo.

Cuando uno va a trabajar con un grupo pequeño al que ya conoce previamente, es posible plantearse niveles más altos o más profundos de integración operativa, que cuando va a coordinar a un grupo nuevo y numeroso.

Por otra parte, el nivel deseable de integración afectiva que se debe plantear como tarea el coordinador de un grupo de aprendizaje no es el máximo posible, sino únicamente el que se considere útil o indispensable para la integración operativa del grupo.

En este sentido, existe un mínimo de integración afectiva que es indispensable para que el grupo funcione bien. Podríamos definirlo de la siguiente manera:

- Los integrantes de grupo se conocen entre sí, por lo menos en cuanto a sus datos generales: nombre, procedencia, estado civil, lugar de trabajo, etcétera.
- Existe un clima de cordialidad, que se manifiesta en la buena voluntad de las personas por mantener un ambiente agradable de trabajo.
- Se dan momentos de franca alegría y buen humor, el grupo se permite hacer bromas sanas y se ríe de ellas.
- No existen conflictos o fricciones fuertes entre los participantes, ya que cuando empiezan a aparecer se hace algo para superarlas o, por lo menos, para suavizarlas.
- Los niveles de ansiedad grupal son los óptimos, y son generados por, y están canalizados hacia la tarea del grupo. Es decir, no son producidos por roces o conflictos en las relaciones entre los participantes.

Éste es el nivel mínimo de integración afectiva que debe plantearse como meta el coordinador de grupos de aprendizaje. Cuando no se alcanza este nivel mínimo, es muy difícil lograr la integración operativa del grupo. Por otro lado si, por diversas circunstancias, se rebasa este nivel y se alcanzan niveles más profundos de integración afectiva, puede ser positivo para el trabajo grupal, siempre y cuando esta integración afectiva esté orientada y subordinada a la tarea. Se aclara esto porque, cuando un grupo se empieza a integrar afectivamente, es fácil que a los miembros se les olvide el objetivo por el que estaban reunidos inicialmente, y terminen reuniéndose únicamente por el placer de sentirse bien.

Veamos ahora qué puede hacer el coordinador para lograr tanto la integración operativa como la afectiva del grupo.

5.3.1. El encuadre

En primer lugar, el encuadre que se realiza en las primeras sesiones de trabajo es básico para lograr estos objetivos.

- Las presentaciones que se hacen al inicio del mismo sirven para que los participantes se empiecen a conocer y para empezar a crear ese clima de cordialidad y confianza del que hablábamos.
- Durante las cinco actividades que componen el encuadre, se trabaja en equipos, con el fin de que los participantes empiecen a experimentar las técnicas grupales y empiecen a percibirse como grupo.
- Al realizar el análisis de expectativas, se les empieza a involucrar en la tarea propia del curso en cuestión.
- Al presentarles el programa, se les indican claramente los objetivos que se pretende lograr o cuales se van a convertir en el líder o la guía del trabajo grupal.
- Por último, en el plenario de acuerdos y de organización operativa se les involucra en la toma de decisiones, con el fin de que se sientan, cada vez más, como un grupo responsable de su propio proceso de aprendizaje.

Un buen encuadre constituye el inicio de la integración, tanto operativa como afectiva, del grupo. Sin embargo, no es suficiente en sí mismo sino que tiene que irse complementando con otras actividades que realice el coordinador a lo largo del curso.

5.3.2. Actividades en equipo

La utilización de la Didáctica Grupal a todo lo largo del semestre permitirá que los participantes desarrollen las habilidades para el trabajo en equipo, para la discusión en grupo, para la elaboración conjunta de trabajos y productos, etc. Es decir, se irá llevando a la práctica esa integración operativa.

5.3.3. Superación de obstáculos

Cuando el coordinador detecta algún obstáculo, individual o grupal, para el trabajo operativo, es preciso que haga algo para superarlo. A veces es suficiente con señalarlo al grupo y corregir el rumbo; otras veces será necesario dedicar algo de tiempo para que el grupo analice la situación y resuelva la mejor solución a la misma. Otras veces, el coordinador podrá optar por aplicar una técnica grupal que permita o facilite este análisis por parte del grupo.

5.3.4. Toma de decisiones

Otra indicación importante consiste en que el coordinador debe propiciar, en todo momento, que sea el grupo mismo el que tome las decisiones importantes con relación a su proceso como grupo. Es decir, que el coordinador no debe asumir la responsabilidad total por el proceso grupal, sino permitir que sea el grupo mismo el que se responsabilice de él.

En todo caso, el coordinador podrá asumir, en estos momentos, una actitud de asesor o de ayuda, para aclarar algunos puntos, para hacerles ver aspectos del problema que el grupo no haya contemplado, para presentar información que el grupo no tenga, para indicar las consecuencias que tendría tomar una u otra decisión, etc. El lograr que el grupo mismo se involucre en la toma de decisiones es un aspecto básico para lograr la integración operativa del mismo.

5.3.5. La evaluación

Involucrar al grupo en los momentos de evaluación, tanto a lo largo del semestre, como al final del curso, es otro elemento importante para lograr este objetivo. En estos momentos el grupo se analiza a sí mismo, su actuación, el proceso seguido, los logros alcanzados, los errores cometidos, etc. al ponerse a sí mismo como objeto de análisis, el grupo se transforma, cada vez más, en sujeto activo de su propio proceso de aprendizaje.

5.3.6. Las actitudes del coordinador

Por último (pero no por esto menos importante), las actitudes que el coordinador asuma ante el grupo serán definitivas para el proceso de integración operativa y afectiva del mismo. Para aclarar este punto, pondré algunos ejemplos de lo que no debe hacer el coordinador.

- No debe ser impositivo con el grupo, ya que con esto logra que el grupo se desresponsabilice de su proceso.
- No debe tomar decisiones de manera unilateral, sin consultar al grupo, ya que entonces el grupo no se comprometerá con esas decisiones.
- No debe tratar a los participantes como niños (en especial cuando se trata de jóvenes o de adultos), ya que lo único que provoca es que, efectivamente se comporten como niños.

- No debe mostrar favoritismos ni llegar a arreglos individuales, fuera de los acuerdos tomados en grupo, y sin consultar a éste, ya que el resto de los participantes sentirá que no valió la pena el esfuerzo por tomar decisiones grupales.
- No debe minimizar o tratar de ocultar los problemas u obstáculos que se le presenten al grupo, ya que, mientras éstos no sean analizados y superados, seguirán presentes (aunque sea de una manera latente) y dificultarán la integración operativa y afectiva del grupo.
- No debe caer en provocaciones no entrar en conflicto directo con el grupo o con algun(os) de sus integrantes, ya que, perdería el respeto del grupo y, por lo tanto, nulificaría su posición de ayuda en el proceso de aprendizaje.
- Por la misma razón, no debe mostrarse altanero ni presumido, ni como alguien que sabe más que ellos o que es superior a ellos.

En síntesis, el coordinador debe recordar que todas sus acciones y actitudes repercutirán directa y fuertemente sobre el proceso del grupo y sobre su integración, tanto operativa como afectiva. Está al frente del grupo, y éste espera por parte de él una actuación profesional.

CONCLUSIÓN

Hemos explicado los cinco vínculos que debo atender el coordinador de grupos. Cuidar de ellos y tratar de establecerlos al cien por ciento constituye la regla de oro del coordinador.

A lo largo de nuestra experiencia trabajando con grupos y supervisando a profesores que trabajan con grupos, hemos podido detectar que es muy común que el coordinador se preocupe por alguno o por varios de estos vínculos, pero descuide los demás. Veamos algunos ejemplos.

- El profesor-coordinador demasiado rígido y estricto corre el riesgo de preocuparse demasiado por la tarea (tercero de los vínculos que explicamos aquí), y de descuidar los otros, con las consecuencias que ya hemos explicado.
- El profesor-coordinador que está demasiado preocupado por caerle bien al grupo (los dos primeros tipos de vínculo) corre el riesgo de descuidar los otros tres tipos de vínculo.
- El profesor-coordinador que se preocupa demasiado por la integración afectiva del grupo (quinto tipo de vínculo) corre el riesgo de descuidar la tarea y de propiciar que el grupo también la descuide.
- El profesor-coordinador que confía excesivamente en el grupo, lo deja trabajando solo, aun cuando no esté maduro para hacerlo y no está atento a los obstáculos que se le puedan presentar, descuida el tercer tipo de vínculo, que consiste en el compromiso por cumplir la tarea de la mejor manera posible.

El arte de la coordinación consiste en lograr un equilibrio adecuado entre los cinco tipos de vínculo que hemos explicado, sin descuidar ninguno de ellos.

Por otro lado, vale la pena recordar que el éxito de un coordinador no depende de las técnicas que aplique, ni de las actividades que realice, ni de la metodología de trabajo que utilice durante el proceso.

El éxito de un coordinador depende de sus actitudes internas, de su ideología, de su filosofía, de su modo de pensar, de sus convencimientos y creencias. Estos elementos son los que van a determinar tanto el tipo de vínculo que él establezca con el grupo y con la tarea, como el tipo de vínculo que se esfuerce porque los participantes del grupo establezcan entre sí con él como coordinador y con la tarea.

Y de estos vínculos dependerán, en un tercer momento, las actividades, las técnicas y la metodología de trabajo que se seleccione.

Algunos profesores (o instructores de capacitación) piensan que, para convertirse en coordinadores de grupo, basta con conocer y aplicar algunas técnicas grupales. Sin embargo, éstas serán inútiles o insuficientes, si no van acompañadas de un cambio de actitud, que se refleje en un nuevo tipo de vínculos que establezcan

**Abal de Hewa, Isabel (2000) “El asesor pedagógico en la formación del docente universitario”, en Elisa Lucarelli (comp.)
El asesor pedagógico en la Universidad. De la teoría pedagógica a la práctica en la formación México: Paidós Educador; 83-108.**

con el grupo y con la tarea.

3.2 c. Características y función del coordinador/asesor/alumno en los procesos educativos.

Capítulo 3

EL ASESOR PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Isabel Abal de Hevia

A mis hijos

En los últimos años, una de las funciones más usuales y significativas del Asesor Pedagógico Universitario (APU) es la formación docente y podría decirse que su ejercicio sufre también las mismas vicisitudes y paradojas que fueron señaladas para caracterizar el desempeño de dicho rol, aunque en el campo de la formación docente adquiere significados matizados, que se expresan en un amplio abanico

que comienza con el consenso común acerca de este quehacer, e incluye también una rica, variada y frecuentemente controvertida conceptualización teórica.

El desempeño de esta función no es tarea simple, y sus alcances merecen una reflexión que permita esclarecer las características del contexto en que se concreta, analizar las concepciones que la nutren, describir las modalidades a través de las cuales se expresa y desentrañar algunas de las problemáticas que la aquejan.

Es la finalidad de este capítulo plantear estos interrogantes y sistematizar algunas de las posibles respuestas que han sido dadas, con la intención de colaborar en la reflexión de esta compleja función. Su estructura comprende:

- antecedentes y características contextuales,
- el rol del asesor pedagógico en la formación del docente universitario,
- concepciones y tendencias de la formación docente,
- modalidades de concreción.

ANTECEDENTES Y CARACTERÍSTICAS CONTEXTUALES

En la universidad de nuestros días todavía sobreviven influencias provenientes de modelos aparentemente perimidos. Algunas estrategias metodológicas testimonian su origen medieval; en la organización burocrática, jerárquica y centralizada se advierte la influencia del modelo napoleónico y aún predomina el academicismo inspirado en el idealismo alemán. Estas tradiciones que la atraviesan tienen un peso fuerte y persistente hasta nuestros días y se expresan, entre otras convicciones, al sostener la innecesariedad de la pedagogía en la educación universitaria.

En el siglo XX, el impacto producido por el desarrollo científico-tecnológico enfatizó aún más la jerarquización del saber disciplinar en la educación superior.

Sin embargo, como emergente de la modernización educativa producida a partir de la posguerra, comienza a desarrollarse la pedagogía universitaria, cuyos orígenes se remontan a finales del siglo anterior. En este largo y sinuoso camino se encuentran numerosos hitos, algunos de los cuales merecen ser mencionados:

- La fundación de las primeras asociaciones de pedagogía universitaria a partir de 1898, “cuyo campo de trabajo es más complejo que el de la didáctica universitaria” (R 1989).
- La preocupación por mejorar la educación en el área de las ciencias de la salud, tanto en América como en Europa, que se expresa desde las primeras décadas de este siglo (Miller, 1966), y que alcanza un punto destacado en 1953, cuando se realiza en Londres la Primera Conferencia Mundial de Educación Médica, “que representa el primer esfuerzo internacional para formar criterio sobre este problema” (Cristoffanini, 1981).
- La capacitación didáctica previa a la iniciación de la docencia universitaria, que señala como pioneros a Canadá y a los Estados Unidos, en la década de los años cincuenta.
- Los programas sistemáticos de formación del personal de educación superior que registra sus primeros desarrollos en Australia (1958), Unión Soviética (1961) y Reino Unido (1963).

En nuestro país y también desde mediados de siglo se advierte esas tendencias:

- En 1958 y bajo el rectorado de Risieri Frondizi, se crea en 1a UBA el Departamento de Pedagogía Universitaria.
- La pedagogía universitaria es reconocida como un nuevo objeto de estudio en algunas universidades nacionales. Así, por ejemplo, en la Universidad Nacional del Litoral se publica la serie “Temas de pedagogía universitaria”, que evidencia esta preocupación y contribuye a difundirla.
- También en estos años nacen los servicios de pedagogía universitaria, que inician acciones sistemáticas destinadas a la formación de los docentes (Lucarelli, 1996). Estos programas surgidos como actividades de extensión, están destinados a apoyar el desarrollo educativo y constituyen un paso significativo, no sólo por el aporte relevante al desempeño docente sino también por el impulso dado a la creación del espacio de las asesorías pedagógicas.

Más tarde, alrededor de los años setenta, las acciones destinadas a la capacitación del docente universitario se multiplican, centrándose en las preocupaciones emergentes del aula y en el empleo de la tecnología educativa, no sólo como recurso de la enseñanza sino como alternativa de formación docente, a través de actividades tales como el autoanálisis basado en el uso de grabaciones (*peer teaching*).

En su devenir histórico, el desarrollo de la pedagogía universitaria estimuló la reflexión sobre el papel de los actores involucrados, dando lugar a numerosos y polémicos aportes teóricos. En este contexto emerge el controversial rol del APU, cuya identidad según ya se ha señalado, es aún confusa. Coordinador, facilitador, mediador, formador, experto, orientador, asesor y otros, son algunos de los nombres que lo designan, otorgándole significados matizados, pero que también señalan cuán difuso y múltiple es dicho rol en el imaginario de la comunidad académica.

En sus inicios, la asesoría pedagógica abrevó teóricamente de dos vertientes significativas, que originariamente estaban destinadas al análisis de los procesos formativos y en otros niveles y contextos y que permitían también conceptualizar otras modalidades de intervención.

De la vertiente anglosajona de comienzos de siglo se toma la idea del educador como mediador y con funciones de orientador (Washburne-Parkhurst-Patri-Reddie-Bradley). Se destaca la importancia del trabajo cooperativo y la necesidad de enfatizar la formación de las aptitudes sociales, e incluso las cualidades “de mando” (*leadership*), estimulando la iniciativa, la autonomía y la adaptabilidad a situaciones nuevas.

En la actualidad, los aportes de esta corriente subrayan la vinculación existente entre pensamiento y acción, otorgándole un singular papel a la investigación y revalorizando los componentes éticos y políticos que condicionan la práctica educativa (Steanhouse, 1987; Carr y Kemmis, 1988; Giroux, 1990; y otros).

La corriente francesa, en cambio, influenciada por los aportes psicosociológicos, asimila al educador con el animador social, capaz de liderar los procesos de transformación y de dar respuestas a los problemas concernientes a la educación

popular (Filloux y otros, 1969; Maisonneuve, 1972; LeBoterf, 1979; Ferry, 1990 y otros).

Originariamente, dichas conceptualizaciones tuvieron particular incidencia en la educación no formal y en los niveles educativos no universitarios ya que, como se señaló, se sostenía que la consideración de los aspectos pedagógicos era ajena, cuando no contradictoria, a la educación superior (Menin, 1992), “aunque dicha contradicción no es más que un fenómeno aparente”.

Sin embargo, en la mayoría de los casos, dichos aportes dieron lugar a variadas investigaciones educativas y reflexiones teóricas críticas que sirven de fundamento a las actuales experiencias de formación del docente universitario. Por otro lado, los cambios producidos recientemente a escala mundial, que obligan a replantear rigurosamente el papel de las instituciones universitarias en los nuevos escenarios, otorgan un nuevo rumbo a la pedagogía universitaria.

La crisis que caracteriza a los sistemas universitarios produce más interrogaciones que certidumbres, y profundiza la necesidad de analizar críticamente todo lo concerniente a la producción y distribución del conocimiento, como también lo relativo a las interrelaciones, difíciles pero necesarias entre docencia, investigación y extensión. Es por eso que en la actualidad la pedagogía universitaria excede el ámbito del aula al que tradicionalmente se intenta limitarla.

EL ROL DEL ASESOR PEDAGÓGICO EN LA FORMACIÓN DEL DOCENTE UNIVERSITARIO

Tal como ya se anticipó, el asesoramiento pedagógico constituye una peculiar modalidad de intervención, que puede caracterizarse como compleja y ambigua (Coria y Edelstein, 1993). Dichas características también se expresan y se entrelazan, aunque con matices diferenciados, en la función formativa llevada a cabo por el asesor pedagógico.

Un encuadre eficaz de la función formativa, según Fernández (1983), “opera a través de situaciones sistemáticamente organizadas y articuladas [...] que incluyen en todas las fases de la acción lo psicológico, lo didáctico y lo organizativo”.

De esta forma y a partir del desempeño del rol de coordinador y facilitador, el asesor pedagógico estimula la integración de los participantes en la experiencia formativa, procurando favorecer “disponibilidad emocional y cognitiva” necesaria para la progresiva autonomía que se desea alcanzar.

Por otro lado, si se toma en cuenta en lugar del tipo de encuadre, el contenido de la formación, se advierte, como lo señala Lucarelli (1996), que remite “a la adquisición de habilidades, conocimientos y modos de relación”, y también “que permite percibir el proceso como de autoestructuración, apelando a la transformación del sujeto, de sus modos de pensar y de sentir, y a la modificación de sus actitudes”. Desde esta visión, la formación da respuestas simultáneas a las demandas sociales y a las necesidades de reestructuración personal.

Si en cambio se toman en cuenta los proyectos de formación que se realizan en diferentes contextos, se advierte que en la actualidad hay una tendencia tímida pero creciente hacia la formación integral del docente universitario, referida tanto a

los aspectos pedagógicos como a aquellos relativos a la disciplina específica en el doble rol de docente e investigador, lo que subraya la complejidad ya señalada.

Sin embargo, numerosos estudios, entre los que se destaca el de Liston y Zeichner (1993), indican cuán marginal es la consideración de los estudios pedagógicos dentro del ámbito universitario, en comparación con el desarrollo de la investigación y la valorización de las carreras de posgrado.

Desde una perspectiva diferente, también en nuestros días hay una tendencia que reconoce la interacción existente entre las múltiples instancias formativas que afectan al desempeño docente (Marcelo, 1989; Barco, 1996) y que subraya la historicidad constitutiva de los procesos formativos, reconociendo entre otras, las siguientes etapas:

- 1) Preformativa: abarca los conocimientos y las experiencias previas a la formación y que han sido vividas especialmente como alumno. Éstas son el soporte de las teorías implícitas y de las representaciones sociales.
- 2) Formación inicial: precede al desempeño docente y comprende la adquisición de los conocimientos, habilidades y actitudes pertinentes.
- 3) Iniciación: abarca los primeros años del ejercicio docente y en algunos casos recibe acompañamiento tutorial.
- 4) Desarrollo profesional: comprende todas las actividades destinadas al perfeccionamiento continuo del docente, a lo largo de su carrera.

Si bien estas etapas están claramente delimitadas en muchos procesos formativos correspondientes a otros niveles, no siempre se observan en el caso de la formación del docente universitario. Esto significaría una ventaja, si se toman en cuenta los numerosos aportes que señalan la inconveniencia de separar el proceso de formación, del desempeño laboral docente. En esta línea, Terhart (1987) señala como problema la escasa incidencia que la formación previa posee para transformar las prácticas educativas. Indica enfáticamente que el período de formación previa no es la fase decisiva, ya que la práctica laboral implica, tarde o temprano, la adhesión a los modelos de actuación usuales, como resultado de la presión que ejercen las condiciones de trabajo docente. También Gimeno Sacristán (1988) lo plantea:

Las propuestas de elevar la profesionalidad a través de la formación inicial operan con el supuesto de que la formación inicial puede producir competencias profesionales que después se pondrán en acción cuando los nuevos profesores se incorporen a su práctica profesional. Si embargo, los estudios sobre la socialización de los profesores destaca con regularidad que la preparación es una tarea de bajo impacto en la configuración de la profesionalidad y que sus efectos son débiles.

En la actualidad es creciente la formulación de programas formativos para los docentes principiantes, es decir, los jóvenes graduados que desean incorporarse a la docencia universitaria. Algunos autores señalan que estas acciones constituyen “una formación inicial de segundo nivel” (Mingorance y otros, 1993) por cuanto poseen características de formación inicial, aun cuando están destinadas a

docentes que ya están en ejercicio en la universidad y que plantean demandas formativas específicas.

La variedad de actores con los que el asesor pedagógico debe interactuar plantea heterogeneidad de exigencias y le otorga un carácter complejo al desempeño. Además, las contradicciones derivadas del diferente posicionamiento institucional o de la diversidad de intereses que lo demandan, subrayan la ambigüedad que dificulta la función formativa y a veces también la obstaculizan.

Además, esta función del asesor pedagógico está afectada por una tensión muy relevante, que deviene de su pertenencia disciplinaria un campo ajeno al del ámbito de la institución en la que él actúa. El desconocimiento de los saberes propios de aquellos con quienes debe interactuar, así como de sus diferentes formas de producción y distribución, constituyen una barrera que el asesor pedagógico deberá superar. El necesario acercamiento a la “otra disciplina” constituye un desafío prioritario de difícil resolución, ya que implica el mutuo reconocimiento, la aceptación y la negociación constante (Pastorino y Hevia, 1990).

Inevitables resistencias de distinto tenor dificultan la integración de los equipos multidisciplinares necesarios para el abordaje de la tarea formativa, que no está establecida ni legalizada de antemano y que, por el contrario, es el fruto de un intento sostenido de construcción, con alto nivel de implicancia personal.

En todos los casos, la formación del docente universitario posee carácter idiosincrásico, dado que se realiza siempre en función de contextos concretos que poseen matrices organizativas y vinculares propias y que de manera explícita o implícita condicionan la acción.

Es necesario tener en cuenta la determinación contextual de todo aprendizaje, por lo que aquello que se aprende queda ligado al contexto en que se ha aprendido. Lo que es muy preocupante, si tomamos en consideración la peculiaridad del contexto escolar, como un contexto artificial, despojado y separado del escenario de la vida cotidiana (Gimeno Sacristán y Pérez Gómez, 1993).

Otra dimensión está dada por el rol del asesor pedagógico en la acción. Desde este punto de vista la formación docente aparece como una función central. La información obtenida en los cursos de posgrado realizados sobre este tema en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA, durante los años 1995 y 1996, permite ratificar dicha centralidad. De las encuestas y evaluaciones realizadas por los 38 asesores pedagógicos participantes, se desprenden las siguientes conclusiones:

- Las *expectativas* planteadas al comienzo señalan claramente que cada participante se asume como formador de formadores, valorizando a priori el intercambio de experiencias que se espera tener como aporte sustantivo para la realización de esta compleja función.
- Esta función se menciona reiteradamente como una *tarea habitual* y pertinente del asesor pedagógico, que se concreta a través de acciones directas (cursos, actividades o programas formales) o a través de acciones indirectamente formativas (apoyo a las cátedras o a docentes, o proyectos innovadores).
- Se explicita que la formación del docente universitario constituye un aspecto nuclear de lo que institucionalmente se espera del asesor pedagógico. Dicha

formación se considera muy valiosa para el logro de la excelencia académica, aun cuando se señala que la promoción de cambios o innovaciones frecuentemente está acotada por las decisiones institucionales, en las que escasamente participa. También se indica que, mientras que en general el APU, en concordancia con los estilos dominantes en la propia formación y con las teorías pedagógicas más innovadoras, intenta cumplir una función transformadora, las demandas más frecuentes suelen enfatizar un rol instrumental que se desea superar. Los testimonios recogidos en el desarrollo del curso ya mencionado, ejemplifican lo que acontece con esta función en la práctica:

- *Una de las actividades primordiales es la organización y desarrollo de propuestas destinadas a la formación de los docentes.*
- *Destinamos mucho tiempo al trabajo pedagógico con los docentes que lo solicitan.*
- *La formación del personal docente se canaliza a través de diversas vías...*
- *La demanda institucional apunta a la realización de cursos, talleres o actividades destinadas a la formación de los docentes, ya que de esta forma se pretende mejorar la oferta educativa.*
- *Al asesor pedagógico se le pide que convalide un modelo educativo y por otro lado se espera que promueva cambios,*
- *Algunas cátedras asumen la importancia de introducir cambios en su estilo de enseñanza, solicitando acciones que lo faciliten.”*
- *Crear espacios de reflexión para trabajar en el mejoramiento del desempeño pedagógico.*

CONCEPCIONES Y TENDENCIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE

En su devenir histórico, los procesos de formación docente han respondido a las necesidades, posibilidades y concepciones predominantes en cada momento, si bien tanto a nivel de las prácticas individuales e institucionales como a nivel del imaginario social, persistieron concepciones y tendencias que supuestamente ya estaban perimidas en las formulaciones teóricas.

Mientras algunas concepciones se consolidaron, otras se plantearon como posibilidades divergentes, con escaso grado de concreción. Como resultado, los encuadres de la formación docente son muy variados y generan una multiplicidad de los modelos o matrices. (Pérez Gómez, 1991; Davini, 1995), que frecuentemente se superponen en las prácticas educativas.

En el caso de la formación del docente universitario, la incertidumbre y el cuestionamiento que caracteriza al momento actual llevan al replanteo crítico de los viejos dilemas:

1. La sobreestimación del saber científico frente a la capacidad para enseñarlo.
2. El peso relativo de las funciones de docencia e investigación con referencia a los criterios de selección, promoción y valoración académica y económica.
3. El compromiso y la motivación institucionales con respecto a dichas funciones.

De las numerosas y crecientes funciones asignadas al docente universitario, han sido la docencia y la investigación las más relevantes y conflictivas, por cuanto lejos de constituir desempeños articulados y complementarios, frecuentemente están escindidas y aun enfrentadas. Si bien el docente universitario dedica buena parte de sus esfuerzos a la enseñanza, se encuentra recompensado especialmente en lo que atañe a la investigación, a tal punto que el desempeño docente generalmente es un factor insignificante para la obtención de cargos, la promoción académica, la recompensa salarial y aun la autoestima y el reconocimiento social. Nadie pone en duda el papel sustantivo de la investigación, pero ello no impide la revalorización de la función docente.

Sin embargo, la articulación entre ambas es necesaria pero resulta problemática, habida cuenta de que cada una de ellas influye en la otra, aun cuando poseen finalidades no siempre convergentes y requisitos formativos peculiares, que a veces se entretajan y otras reclaman una perspectiva de análisis propia.

Considerada en sí misma, la docencia y su proceso de formación y desarrollo constituyen una configuración compleja que incluye gran variedad de problemas y dimensiones, y que ha sido analizada desde diferentes posiciones.

Desde el punto de vista de la cotidianidad, numerosos vocablos contruidos históricamente y anclados en el imaginario docente e institucional, dan cuenta de una variedad de significaciones que a veces se superponen, otras se contraponen, e incluso se utilizan como si fueran indistintas.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española muestra esta situación. Allí se leen entre otras acepciones las siguientes:

- Formar: hacer algo dándole la forma que le es propia.
 - Ajustarse a los moldes.
 - Desarrollar y perfeccionar las aptitudes.
 - Criar; educar, adiestrar.

- Capacitar: hacer apto para determinada cosa.
 - Adquirir aptitud o idoneidad.
 - Desarrollar o perfeccionar una aptitud.
 - Habilitar o facultar para algo.

- Actualizar: convertir algo anticuado en actual.
 - Poner al día.
 - Modernizar.

- Reciclar: someter repetidamente una materia a un mismo ciclo para ampliar los efectos de éste.
 - Transformar para un nuevo uso o destino.
 - Proporcionar formación complementaria para mejorar o cambiar la situación.

Sabemos que la lengua es constituyente de sentido (Follari, 1995). No nos limitamos a usarla, sino que a partir de ella interpretamos la realidad que se nos

presenta. La palabra tiene una importancia radical que es necesario analizar desde otras perspectivas y que permite develar los supuestos y las concepciones subyacentes. En el caso de la formación docente, dichas acepciones están vinculadas a un modelo “disciplinador” que entendía la educación como adaptación a la norma establecida y como posibilidad de homogeneización social, expresada en las diferentes rutinas y rituales escolares.

En este caso, la transmisión de saberes y formas de comportamiento adoptó fórmulas de pretendido alcance universal, que se imponían, sin que su legitimidad fuera cuestionada.

Numerosos aportes señalan la tendencia a configurar sobre la base de tal modelo, el papel del docente y el proceso formativo, partiendo de la concepción homogénea de la realidad social y cultural en una suerte de vinculación isomórfica (Furlan y Remedi, 1989; Pérez Gómez, 1991; Davini, 1995; Diker y Terigi, 1997 y otros).

La función docente se identifica generalmente con las actividades desarrolladas en el aula, desconociendo las dimensiones de práctica social, política e institucional. Este modelo, que inicialmente se inauguró para dar respuesta a los proyectos de integración cultural correspondientes a la utopía civilizadora del siglo XIX, persiste aún diluido en las prácticas pedagógicas y en el imaginario docente.

Por otro lado, distintas concepciones de gran auge en nuestros días interpretan el proceso complejo de la formación docente, desde diferentes perspectivas. En algunos casos, la preocupación está en desentrañar el sentido y el alcance de los procesos formativos, y en ellos se centraliza el análisis. En otros, se toma en cuenta para el análisis el rol asignado al docente, que constituye el elemento clave.

Por último, también las características de las instituciones en las que se desarrollan los procesos formativos permiten acentuar las características del modelo, y aun dar lugar a matrices diferenciales.

La descripción no exhaustiva de dichas concepciones permitirá considerar los supuestos que las fundamentan y la lógica en la que se basan.

Concepciones centradas en el análisis del proceso formativo

En este caso las aportaciones más destacadas pertenecen a Ferry. Ellas permiten distinguir tres modelos o matrices de los procesos formativos:

1. El primer modelo está centrado en las *adquisiciones observables y evaluables*, cuyo dominio asegura la competencia buscada.

En este caso se concibe la formación como instancia preparatoria del desempeño ulterior, en tanto la práctica es considerada como aplicación de la teoría. Habitualmente este modelo se sustentó en el discurso prescriptivo ya mencionado, que indicaba claramente lo que el docente “debía ser” y “debía hacer”, partiendo de una visión homogénea y homogeneizadora de la realidad y de una lógica disciplinadora.

A este modelo corresponden los vocablos vinculados a la formación docente, antes comentados.

2. El segundo modelo se centra en el *proceso de autoconstrucción*, que recupera el valor de los aprendizajes sistemáticos, pero acentúa la significación de la vivencia personal, como requisito para poder enfrentar situaciones complejas.

Se privilegian, en este caso, las experiencias movilizadoras, basadas en el interjuego de rupturas y continuidades. La práctica es concebida como transferencia del saber o del saber-hacer y la teoría es considerada como formalización mediadora de la experiencia práctica, que facilita la revisión de las representaciones vigentes y permite anticipar futuras situaciones.

3. El tercer modelo parte del *análisis de las situaciones vividas*, que se consideran imprevisibles de antemano. Implica un proceso de “desestructuración y reestructuración” continuas, a partir del doble juego de ser simultáneamente observador y actor del propio desempeño.

En este caso, la teoría y la práctica se consideran articuladas, rechazándose tanto la práctica sin referente teórico, como la teoría alejada de la acción, en un intento por superar al mismo tiempo la “teorización de la práctica” y la “aplicación práctica de la teoría”.

Concepciones centradas en el análisis del rol atribuido al docente

Otras aproximaciones para la exploración de los modelos de formación docente, toman en cambio como punto de partida el rol asignado al docente y la lógica sobre la que se sustenta su desempeño.

Desde esta perspectiva, genéricamente se pueden identificar tres matices diferenciales que, respectivamente, consideran al docente como *experto técnico*, *profesional reflexivo o intelectual crítico*. Cada una de estas perspectivas posee abundantes referencias bibliográficas y ha dado lugar a numerosos proyectos de investigación que intentan indagar sus alcances y posibilidades.

El docente como experto técnico

Ésta es la matriz dominante en la tradición educativa, y la base sobre la que se asienta es la racionalidad técnica (Contreras, 1987; Pérez Gómez, 1991; Schón, 1992). La teoría se considera como un conocimiento previo disponible, que procede de la indagación especulativa, y la práctica consiste en la solución instrumental de problemas concretos mediante la aplicación de los saberes adquiridos.

Los estereotipos y visiones prefijadas, que muchas veces caracterizan al rol y a la tarea docente, no son cuestionados.

La racionalidad técnica impone, pues, por la propia naturaleza de la producción del conocimiento, una relación de subordinación de los niveles más aplicados y cercanos a la práctica a los niveles más abstractos de producción del conocimiento, a la vez que prepara las condiciones para el aislamiento de los profesionales y de su confrontación (Pérez Gómez, 1991).

Habitualmente expresa preocupación por la eficacia y la eficiencia de los logros previstos, en conformidad con prescripciones establecidas, sin dejar lugar para situaciones imprevistas o inciertas. Dichos logros se estipulan como resultados estables y definidos que se alcanzan mediante el dominio técnico de los métodos de enseñanza disponibles, que son los que definen qué tan experto es el docente.

El docente como profesional reflexivo

Esta concepción intenta dar respuestas a aquellas situaciones que no se resuelven mediante la aplicación de un repertorio técnico. Intenta resolver los aspectos singulares, inciertos, inestables o novedosos que expresan conflictos de valor (Stenhouse, 1984; Elliott, 1991; Schön, 1992).

El conocimiento no se aplica a la acción sino que está encarnado en ella. Se estimula la reflexión y la confrontación, procurando convertir al docente en un investigador de su práctica, bajo la orientación de valores educativos personalmente asumidos. Se otorga gran significación a las actitudes negociadoras del docente, ya sea entre diferentes intereses o valores, y a su capacidad para mediar en los conflictos.

Un profesional que reflexiona en la acción tiende a cuestionar la del definición de su tarea, las teorías de las que parte y las medidas de cumplimiento por las que es controlado. Y al cuestionar estas cosas, también cuestiona elementos de la estructura organizacional en las que están insertas sus funciones [...] tendiendo a emerger no sólo los presupuestos y las técnicas, sino también los valores y propósitos presentes” (Schön, 1992).

Esta concepción considera la práctica en términos de situaciones problemáticas que subrayan la necesidad de la reflexión como base de la actuación profesional. No hay separación entre el pensar y el hacer; la práctica reflexiva integra necesariamente las consecuencias que desencadena y el contexto en el que se inscribe, que habitualmente se reduce al aula.

El docente como intelectual crítico

Esta concepción reconoce al docente como intelectual transformador, que problematiza la visión global de la educación y sus fundamentos (Liston y Zeichner, 1993; Elliott, 1991; Giroux, 1993; Smyth 1991).

Sin renunciar a la práctica consciente y reflexiva, intenta dar cuenta del significado de dicha reflexión, a partir del cuestionamiento de papel del docente en la producción y reproducción de la vida social cuya transformación se procura. Supone el compromiso con el bien común y la búsqueda de la emancipación individual y social. Implica una revisión crítica de los condicionamientos institucionales e ideológicos y la participación transformadora.

Dejar que cada enseñante individualmente reflexione sobre su práctica es pasarles a ellos un instrumento que muchas veces se les volverá en contra en la

búsqueda desesperada de qué es lo que va mal en la enseñanza. Etiquetando el problema de esta manera (esto es: que los docentes sean más reflexivos sobre su enseñanza), lo hemos aislado de forma elegante. Retratar los problemas a los que se enfrentan las escuelas como si se debieran a una falta de competencia por parte de los docentes y como si fueran resolubles por individuos, es desviar eficazmente la atención de los problemas estructurales reales que están profundamente incrustados en las desigualdades sociales, económicas y políticas (Smyth, 1991).

En el ejercicio de la función docente, este modelo propicia la adopción de modalidades autogestivas que estimulen la autonomía del docente y que amplíen su responsabilidad y las posibilidades efectivas de transformación. Los principios éticos y el compromiso social se constituyen en dimensiones fundamentales tanto del ejercicio de la docencia como de los procesos formativos que la sustentan.

Lo que se desprende del análisis de este modelo que considera al docente como intelectual crítico, es que tanto la comprensión de los factores sociales e institucionales que condicionan la práctica educativa, como la emancipación de las formas que dominan el pensamiento y la acción, no son procesos espontáneos que se producen “naturalmente” por participar en un proceso formativo.

Requieren, en cambio, una construcción deliberada en consonancia con las tendencias sociales que aspiran a una sociedad más justa y también reclaman una orientación de la práctica que supere los planteos meramente reivindicativos.

El breve recorrido realizado por las concepciones más relevantes permite comprender la complejidad del proceso de formación y todas sus implicancias. Los modelos identificados han predominado históricamente y, con diverso grado de explicitación, sobreviven en nuestros días, ya sea a nivel de las prácticas, de las controversias o de las representaciones sociales.

En algunos casos, podría señalarse que la reflexión sobre las limitaciones surgidas dio lugar a una búsqueda que generó planteos superadores. Cualquiera sea el caso, constituyen el soporte de la problemática de la formación docente.

Anclaje institucional de la formación docente

No es novedoso señalar que las diferentes concepciones de la formación docente son idiosincrásicas, es decir, se expresan de diversa manera según las características del contexto institucional en el que se desarrollan.

La docencia como desempeño no puede ser definida sólo descriptivamente, esto es, a partir de lo que acontece realmente en las aulas, ya que en todos los casos la práctica está sustentada por principios teóricos de gran carga simbólica y anclada en tramas institucionales complejas.

Subrayar la importancia de las concepciones subyacentes, debe hacer perder de vista las condiciones reales en las que el ejercicio de la docencia se concreta, y que frecuentemente son encubiertas o soslayadas.

En la actualidad, el trabajo docente, cualquiera sea el nivel educativo del desempeño, ha sufrido un empobrecimiento progresivo que se manifiesta a nivel técnico, simbólico e ideológico. En concordancia con lo planteado, las instituciones educativas comienzan adecuar su organización a criterios de secuencia y

jerarquía, que favorecen el control externo de la tarea docente, al hacerla dependiente de las decisiones tomadas por especialistas y al separar las fases de concepción y de ejecución. En este caso, la función docente queda relegada al cumplimiento de las prescripciones externamente establecidas y se pierde de vista el conjunto de la tarea y su autogobierno.

Se favorece así la rutina y se limita, y aun se impide, la reflexión individual y grupal necesarias para la formación. Esta situación también se expresa en el polémico reclamo de los docentes destinado a que se reconozca su profesionalismo. En este fenómeno debe advertirse el intento de evitar la creciente descalificación y de recuperar el sentido ético de su trabajo.

Desde otra perspectiva y ya en referencia al nivel Superior, los procesos formativos muestran su pertenencia a matrices diferenciadas (Hevia, 1996), según se trate de procesos desarrollados en la universidad o en instituciones no universitarias comúnmente denominadas instituciones terciarias.

La denominación *educación superior no universitaria* implica una categoría residual y, por ende, su heterogeneidad interna está contenida en la propia definición. [...] la verdadera educación superior ha sido siempre identificada con la universidad, o mejor dicho, con las carreras largas tradicionalmente implementadas en el país a través de las universidades, por lo que las carreras cortas de nivel postsecundario vienen a ser algo así como caminos menores, opacados por el prestigio de las modalidades clásicas y destinados a determinados sectores de la población (Cano, 1985).

Una primera observación en este sentido se refiere a la necesidad de evitar las viejas e inútiles competencias, mediante el reconocimiento mutuo y el trabajo conjunto, dado que dichas instituciones no son antitéticas ni excluyentes. Pero, en la realidad, ellas están distanciadas y aun enfrentadas, respondiendo a matrices formativas ya asumidas como propias. En la universidad, el dominio del conocimiento especializado ocupa un lugar central, que se expresa en el papel altamente valorizado que se otorga a la investigación y en la complementaria desvalorización de las funciones docentes.

Paradójicamente, en la práctica educativa no se advierte esta preocupación por la excelencia, por cuanto siguen vigentes las estrategias de enseñanza tradicionales, genéricamente basadas en la exposición, y las innovaciones son escasas.

La formación de profesores para la enseñanza media, cuyos planes incluyeron un fuerte acento en las disciplinas de la especialidad y donde las asignaturas pedagógicas ocuparon un lugar secundario en bloques no articulados con los contenidos disciplinarios ha sido, lamentable es decirlo, el modelo imperante en la formación universitaria (Barco, 1994).

La desvalorización de la formación docente en la universidad, según lo atestiguan numerosas investigaciones internacionales, lamentablemente resulta habitual.

Es muy difícil que los profesores universitarios participen de esfuerzos dirigidos al desarrollo del programa que los aparten de sus propias áreas de conocimiento.

Esto es muy comprensible, habida cuenta de que las instituciones valoran ante todo las becas y las ayudas para la investigación (Liston y Zeichner, 1993).

Por otro lado, la apertura teórica a diferentes líneas de pensamiento, el interés por la reelaboración crítica de las mismas, la conformación de equipos de investigación, la tendencia progresiva a realizar acciones interdisciplinarias e interinstitucionales, la modalidad de socialización abierta y la provisión de cargos por concursos públicos en función de criterios de evaluación externo son condiciones muy valiosas que resguardan la vida académica de la universidad y que contribuyen a definir su estilo formativo. Hay, sin embargo, una gran distancia entre los aspectos teóricos y prácticos de la formación, acompañados de valoraciones que privilegian a los primeros sobre los segundos.

Por oposición, las instituciones terciarias desarrollan sus propuestas formativas de acuerdo con un patrón diferente.

El primer rasgo que se destaca es la segmentación de la formación según el nivel de los destinatarios, que produce un efecto de mimetización con éstos, y que frecuentemente le otorga al proceso un carácter simplificado y hasta pueril, que contribuye a desvalorizar la formación.

La característica señalada se inscribe en un debate más amplio que alude a un punto clave de la formación: la relación de teoría y práctica ya mencionada. En estas instituciones dichos aspectos aparecen habitualmente aislados y desarticulados, lo que dificulta la integración, la reconstrucción situacional de ambos saberes y su contrastación.

En cuanto al clima relacional, priman las relaciones personalizadas, favorecidas por el estilo escolarizado que poseen y que con tribuyen a aumentar el efecto de mimetización ya mencionado.

También se observa distanciamiento entre las disciplinas pedagógicas y las específicas de cada carrera, lo que favorece la atomización de la formación.

En cuanto al papel otorgado a la investigación, suele ser poco relevante y sólo ocasionalmente constituye un componente de la formación, lo que ratifica la diferenciación ulterior de funciones entre docentes e investigadores y la consiguiente jerarquización de los últimos sobre los primeros.

En los procesos formativos llevados a cabo por ambos tipos de institución (universitaria y no universitaria) las condiciones de ejercicio del rol suelen presentar un tratamiento marginal o son desatendidas, aunque, sin embargo, atraviesan y determinan toda la formación,

También en ambos casos, tanto los jóvenes adultos destinatarios de la formación, como los docentes en ejercicio, son escasamente convocados para brindar aportes para la transformación de la cultura y de la organización de las instituciones formadoras, y para enriquecer la redefinición del rol docente.

Por último, para ambas instituciones el ámbito laboral docente continúa distanciado del proceso formativo, ya que se lo considera genéricamente como un campo de aplicación de lo aprendido.

MODALIDADES DE CONCRECIÓN

Las modalidades mediante las cuales se concretan los procesos formativos varían históricamente. Hace unas décadas, la formación incluía un repertorio de propuestas altamente estructuradas, que fueron paulatinamente dando paso a otras más abiertas y participativas. Este cambio recoge, entre otras, la influencia rogeriana que las cuestionó e incluso señaló la inutilidad de los procesos sistemáticos.

La nueva perspectiva contribuyó a desvanecer la formación de carácter técnico, y dio mayor lugar a la iniciativa personal y grupal, estimulando la creatividad y, en algunos casos, por tergiversación de los planteos, alentando la improvisación. Ya en nuestros días, los procesos formativos plantean la necesidad de integrar la acción y la reflexión en un intento de construcción conjunta y horizontal, que aprovecha una rica gama de posibilidades entre las que se encuentran talleres, seminarios, grupos de reflexión, trabajos en equipo, pasantías, residencias, alternancia, laboratorios, actividades de extensión y otras. Sin embargo, y a pesar de la variedad de alternativas, los procesos de formación son hoy ampliamente cuestionados.

Existe actualmente consenso en el sentido de que la formación docente está atravesando una grave crisis y que las instituciones tradicionales oferentes de tal formación, requieren cambios de fondo y la constatación de que, frente a un aparato escolar deficiente, tanto la formación inicial como la capacitación en servicio pasan a tener una función meramente compensatoria y remedial (Coraggio y Torres, 1997)

La tendencia a aceptar la necesidad de la formación pedagógica de los docentes en el nivel universitario es nueva pero creciente, sin dejar de reivindicar por eso el valor, en el más alto nivel, de los conocimientos de la propia disciplina. Sobre esta base, y en consonancia con lo que ocurre en el resto de América y en Europa, a partir de la década del sesenta aparecen numerosas y variadas propuestas de formación, destinadas en su mayoría a los docentes en servicio y, últimamente, a los jóvenes graduados que desean incorporarse a la función docente universitaria.

Esta situación acarrea nuevos debates entre los que se pronuncian a favor de una formación ocasional y aquellos otros que aspiran a una formación sistemática e integral. Sin embargo, una idea orienta la discusión: no se trata de transformar a todos los docentes universitarios en pedagogos, sino de brindar la formación necesaria para el desempeño de la función docente.

El siguiente cuadro permite sintetizar las tendencias predominantes en la formación universitaria, a nivel de la práctica:

<i>Modalidades</i>	<i>Tipos</i>	<i>Características</i>
Explícitas	<ul style="list-style-type: none"> • Actividades informales (cursos, talleres...) • Programas formales 	<ul style="list-style-type: none"> • Demandas puntuales • Duración breve • Múltiples dimensiones educativas. Carácter sistemático e integral • Duración amplia
Incidentales	<ul style="list-style-type: none"> • Apoyo pedagógico a cátedras y / o docentes • Promoción y / o desarrollo de innovaciones 	<ul style="list-style-type: none"> • Resolución de problemas emergentes o situaciones críticas • Acciones esporádicas • Experiencias pedagógicas diferentes de lo habitual • Formación continua

En general, las acciones informales van dirigidas a resolver problemas específicos de los sectores demandantes, por lo que pueden considerarse de carácter asistencial o remedial. Dichas propuestas tienden a solucionar situaciones emergentes, sin que impliquen necesariamente una jerarquización de los ejes a abordar, o una contextualización de éstos, que las constituyan en un plan orgánico de formación.

Sin embargo, no deben ser desestimadas, ya que en muchos casos son un primer paso hacia la formación sistemática que ofrecen los programas formales y habitualmente representan la posibilidad de consolidación de éstos. En cuanto a los programas formales estos constituyen un avance significativo, pues ordenan y sistematizan las acciones dentro del contexto específico, privilegiando el proceso formativo global sobre las urgencias parciales.

Por último, merecen una reflexión adicional las modalidades formativas que se han denominado incidentales. El apoyo pedagógico a cátedras y/o docentes, tiene como finalidad primaria contribuir al mejoramiento del proceso educativo, pero también implica una modalidad de formación de doble alcance. Por un lado, el proceso formativo tiene como destinatarios a los docentes que demandaron el apoyo, pero por otro afecta indirectamente a los alumnos mediante las transformaciones producidas en el proceso educativo. Estas modificaciones inciden tanto en el nivel de las condiciones objetivas del aprendizaje, como en las percepciones que se internalizan.

Si se toma en cuenta que la cátedra universitaria constituye una instancia habitual para el reclutamiento y la formación de los futuros docentes, las actividades de apoyo mencionadas adquieren potencialidades formativas de gran significación.

En cuanto a las innovaciones educativas, representan una modificación del desempeño habitual, una ruptura con lo cotidiano, cuya concreción implica también un proceso de formación.

La formación en lo cotidiano es continuidad e integración, funciona en términos de adaptación. En cambio, la ruptura es discontinuidad, lo que significa dejar de pensar en lo que he pensado y dejar de pensar en lo que ha pensado y dejar de pensar como he pensado. Para realizarse, la ruptura requiere pensar lo cotidiano de una manera no cotidiana, es decir, pensar en lo impensable [...] este ejercicio de develamiento establece una idea básica para la formación, que se refiere al tiempo de duda, confusión, indagación creación. Este es el tiempo de formación por excelencia, aun cuando es vivido con la tensión que resulta de toda situación desestructurante (Carrizales, 1991).

Así consideradas, las innovaciones suponen cambios en las formas de pensar, de sentir, de percibir y de actuar. Es decir, implican la adquisición de un nuevo *habitus*, que involucra a todas las dimensiones educativas y que afecta a todo el grupo laboral. Es por esta razón que constituyen en sí mismas, alternativas formativas de gran relevancia, aunque también de gran complejidad y difícil concreción.

Se trata no sólo de saber qué es lo que se desea cambiar o implantar sino también de cómo operar el proceso de cambio. Se hace necesario además de una teoría acerca del cambio, contar con una teoría sobre el cambiar [...]. Un proceso de cambio, que no se limita a metabolizar las nuevas propuestas reduciéndolas a una versión levemente modificada de lo anterior, requiere comprensión acerca de las modificaciones que seguramente la implantación del proyecto obligará a efectuar en el plan en su versión primera. Al compromiso con el proyecto se debe sumar la flexibilidad de la mentalidad abierta para cambiar los cambios. Es necesario contar con mecanismos para procesar los conflictos y negociar su resolución, ya que ellos son inevitables en un proceso de transformación (Camilloni, 1996).

En el relevamiento realizado acerca de las acciones del asesor pedagógico en su desempeño, se enumeran gran variedad de modalidades y dispositivos destinados a la formación del docente universitario. Predominan los cursos, los talleres, las jornadas y los grupos de reflexión, el apoyo a cátedras y/o docentes y también el seguimiento de innovaciones. En algunas ocasiones, estas acciones van dirigidas a los docentes en servicio; en otras, constituyen propuestas formativas para los aspirantes docentes y con menor frecuencia están destinadas a los docentes de otros niveles educativos vinculados con la universidad. Con frecuencia estas múltiples modalidades se complementan y enriquecen mutuamente.

Por último, es necesario señalar que el desarrollo de las modalidades mencionadas favoreció el reconocimiento del APU y generó la creación de comisiones, áreas o departamentos pedagógicos destinados a llevarlas a cabo.

En la actualidad existe una amplia gama de propuestas formativas en la mayoría de las universidades, cuyo análisis comparativo es una tarea pendiente.

BIBLIOGRAFÍA

- Barco, S. (1996): "Nuevos enfoques para viejos problemas en la formación de profesores", en Camilloni, A. y otros, *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Camilloni, A.W. de y otros (1996): *Debates pendientes en la implementación de la Ley Federal de Educación*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- Cano, D. (1985): *La educación superior en la Argentina*, Buenos Aires, FLACSO - CRESALC/UNESCO
- Carr, W. (1990): *Hacia una ciencia crítica de la educación*, Madrid, Laertes.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988): *Teoría crítica de la enseñanza*, Barcelona, Martínez Roca.
- Carrizales, R. C. (1991): *El filosofar de los profesores*, México, UAS.
- Contreras, J. (1987): "De estudiante a profesor. Socialización y aprendizaje en las prácticas de enseñanza", *Revista Educación*, n° 282, España.
- Coraggio, J. L. y Torres, R. (1997): *La educación según el Banco Mundial*, Buenos Aires, Miño y Dávila Editores.
- Coria, A. y Edelstein, G. (1993): "El pedagogo en la universidad: un discurso posible", *Pensamiento Universitario*, n° 1, Buenos Aires.
- Cristoffanini, A. (1981): "Tendencias actuales en la educación médica", Chile, Universidad Austral de Chile.
- Davini, M. C. (1991): "Modelos teóricos sobre formación de docentes en el contexto latinoamericano", *Revista Argentina de Educación*, n° 15, Buenos Aires.
- (1995): *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*, Buenos Aires, Paidós.
- Delorme, Ch. (1985): *De la investigación pedagógica la investigación-acción*, Madrid, Narcea.
- Diker, G. y Terigi, F. (1997): *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*, Buenos Aires, Paidós.
- Elliott, J. (1991): "Actuación profesional y formación del profesorado" *Cuadernos de Pedagogía*, n° 191.
- Fernández, L. (1983): "Asesoramiento pedagógico institucional", *Revista Argentina de Educación*, n° 3, Buenos Aires.
- Fernández Pérez, M. (1989): *Hacia la construcción crítica de una didáctica universitaria*, España, Hispagraphis.
- Ferry G. (1990): *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*, México, Paidós.
- Filloux, J. C. y otros (1969): *Pedagogía y psicología de los grupos*, Buenos Aires, Nova Terra.
- Follari, R. (1995): *Práctica educativa y rol docente*, Buenos Aires, REI-Aique.
- Furlan, A. y Remedi, V. (1989): *Aportaciones a la didáctica de la Educación Superior*, México, UNAM-ENEP.
- García, M. C. (1989): "Introducción a la formación del profesorado", Sevilla, Universidad de Sevilla, mimeo.
- Gimeno Sacristán, J. (1988): "Modelos de profesionalización docente y cambio educativo", Valencia, Universidad de Valencia, mimeo.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. (1993): *Comprender y transformar la enseñanza*, Madrid, Morata.

- Giroux, H. (1990): *Los profesores como intelectuales*, Barcelona, Paidós.
- (1993): *La escuela y la lucha por la ciudadanía*, México, Siglo XXI.
- Hevia, I. A. de (1997): “Matrices diferenciales en la formación docente superior”, ponencia presentada en la III Jornada de Investigación Educativa “Los aportes de la investigación a los desafíos de la didáctica”, Buenos Aires, Instituto Superior del Profesorado “J. V. González”
- Kemmis, S. (1988): *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*, Madrid, Morata.
- Le Boterf, G. (1979): *La investigación participativa como un proceso de la educación*, Crítica, UNESCO.
- Liston, P. y Zeichner, K. (1993): *Formación del profesorado y condiciones sociales de la escolarización*, Madrid, Morata.
- Lucarelli, E. (1996): “La carrera docente en las universidades nacionales”, *Cuaderno de Investigación N° 13 -IICE-* Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.
- Maisonneuve, J. (1972): *La dinámica de los grupos*, Buenos Aires, Nueva Visión.
- Menín, O. (1992): *Pedagogía y universidad*, Rosario, Homo Sapiens.
- Miller, G. (1996): “Formación del profesor de medicina”, *Cuadernos Médico-Sociales*, n° 1, Chile.
- Mingorance, P.; Mayor Ruiz, C., y Marcelo C. (1993): *Aprender a enseñar en la universidad*, Sevilla, GID Universidad de Sevilla.
- Pastorino H. y Hevia, I. A. de (1990): “El asesor pedagógico universitario en la práctica: la experiencia de la Facultad de Ciencias Veterinarias de la UBA”, Buenos Aires, Cátedra Didáctica de la Enseñanza Superior, Facultad de Filosofía y Letras-UBA.
- Pérez Gómez, A. (1991): *Calidad de la enseñanza y desarrollo profesional del docente*, Madrid, CIDE.
- Röhrs, H. (1989): “La idea de la universidad en el presente”, *Revista Educación*, vol. 40, Alemania, Instituto de Colaboración Científica de Tubinga.
- Schön, D. (1992): *El profesional reflexivo*, Paidós, Barcelona.
- Smyth, J. (1991): “Una pedagogía crítica de la práctica en el aula”, *Revista de Educación*, n° 294, Madrid.
- Steanhouse, L. (1984): *Investigación y desarrollo del currículo*, Madrid, Morata.
- (1987): *Investigación y desarrollo del currículum*, Madrid, Ediciones Morata, 2a. ed.
- Stritter, J. y Hain, P. (1979): “Medical Education Advances”, *Journal of Medical Education*, n° 52, Chicago.
- Terhart, E. (1987): “Formas de saber pedagógico y acciones educativas o ¿qué es lo que forma en la formación del profesorado?”, *Revista de Educación*, n° 284, Madrid.

Krichesky Marcelo (1999) “Orientación y tutoría en los sistemas educativos. Traducción y cambios en la gestión educativa”; en Marcelo Krichesky (coord.) Proyectos de orientación y tutoría. Enfoque y proyectos para el cambio en la escuela. Buenos Aires: Paidós; 49-63

3.2. d. Características y funciones del coordinador/asesor/alumno en los procesos Educativos.

ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Tradiciones y cambios
en la gestión educativa

Marcelo Krichesky

El campo de la orientación educativa tiene un desarrollo académico y de práctica profesional con diferente impacto y tradición en los sistemas educativos de Estados Unidos, Europa y América Latina a partir de las décadas del '60 y del '70.¹ En este capítulo se desarrollará un análisis global de los diversos enfoques teóricos y metodológicos sobre la orientación escolar que son objeto de debate técnico-profesional y de revisión en las instituciones educativas. Además, se abordan nuevas perspectivas para la orientación y tutoría en el marco de transformaciones educativas y propuestas que propician una mayor articulación con el currículo escolar.

1. CONCEPTOS Y ENFOQUES DE LA ORIENTACIÓN ESCOLAR

Actuales análisis en torno de la orientación vocacional nos plantean una perspectiva multidisciplinar (con aportes de la psicología, la sociología y la pedagogía), por lo cual su función en la escuela se orienta a la promoción de aprendizaje de los alumnos centrados en el conocimiento progresivos de sí mismos, ordenando sus necesidades e intereses, reconociendo la influencia de los demás, conocimientos y ensayos sobre distintos roles sociales y laborales.¹⁰ Desde esta perspectiva, la *orientación vocacional* aparece estrechamente relacionada con la orientación ocupacional. Mientras que la orientación vocacional se desarrolla a partir del descubrimiento y análisis reflexivo de la propia historia y experiencia de vida, la orientación ocupacional resulta de trabajar con información

¹ La gestión de estrategias de orientación en los sistemas educativos se inicia en la década del 60. El proceso y la modalidad de incorporación presentan características comunes por su enfoque psicosocial. Véanse Bisquerra (1996) y Rodríguez Moreno (1995).

¹⁰ Véanse al respecto Gelvan de Veinstein (1994) y Müller (1995).

pertinente respecto de roles, objetos, herramientas, técnicas y estrategias para efectivizar lo vocacional (Gelvan de Veinstein, 1994).

Entre los sucesivos enfoques y estrategias de trabajo que se han desarrollado en los sistemas educativos, han sido dominantes aquellos con una tendencia psicológica y clínica. Dichos enfoques son propios de la década del '50 y su traslado a la escuela se realiza a partir de la estrategia del counseling,³ desde la cual la orientación escolar aparece sesgada hacia la atención individualizada y hacia las problemáticas de aprendizaje y/o vocacionales. A partir de los '60 y hasta los '80 se produjo un progresivo interés por la atención a grupos (group counseling). Este cambio de estrategia presenta una transformación en la forma de entender el proceso vocacional pasando de la consulta de tipo clínico a un enfoque centrado en el desarrollo personal, con influencias de las teorías del desarrollo de carrera.⁴

En los '80, la formación para el trabajo se incorpora en los países desarrollados como uno de los ejes prioritarios para el desarrollo de estrategias de orientación en las escuelas. Resulta notorio cómo en el transcurso (le la llamada "década perdida", el impacto del desempleo juvenil y de las nuevas estructuras de transición económica han influido en el mercado laboral y en el enfoque de los servicios de la orientación vocacional de los países de Europa centrados en la vinculación con el mundo del trabajo a partir de pasantías y/o experiencias intensivas en ámbitos laborales.⁵

Actualmente se identifican ciertas tendencias básicas de la orientación en su articulación con el currículo escolar, emergentes en la mayoría de los casos a partir de procesos de transformación curricular y una nueva configuración institucional de los sistemas educativos. Las propuestas tradicionales han presentado una relación fronteriza con el currículo escolar dirigida a la resolución de problemas de rendimiento escolar obstaculizadores del aprendizaje. En esta forma de vinculación, la orientación estuvo en la "frontera" y, en ciertos casos, en un lugar de externalidad respecto de la propuesta de enseñanza y de gestión. Como superación de estos enfoques y su estilo de gestión institucional, las actuales propuestas de orientación y tutoría intentan otorgar un nuevo sentido a la orientación en tanto proceso que impregna toda la propuesta de enseñanza y favorece los mecanismos de apropiación de los contenidos en el aprendizaje individual y grupal. Al estar interrelacionada con el proceso de aprendizaje, la orientación comienza a ser una función propia del equipo docente y, por lo tanto, de sus objetivos y estrategias pedagógicas en el aula y en la escuela.

³ Los objetivos de este modelo clínico se dirigen a conseguir en los sujetos una máxima satisfacción y eficacia en las actividades escolares y profesionales, con la perspectiva de planificar actividades viables para el logro de los objetivos y proveerse de información para la toma de decisiones.

⁴ Dichas teorías, provenientes del campo empresarial, entienden la orientación desde una concepción holística y la "carrera", como la secuencia de roles del sujeto a lo largo de la vida. Esto incluye la ocupación, la educación, la familia, el tiempo libre y la comunidad. Véanse Super (1975) y Gysbers (1984).

⁵ La implementación de programas de transición de la Comunidad Europea durante esta década ha exigido no sólo la acogida de jóvenes desempleados, sino también el perfeccionamiento en la calidad de la educación y de la formación profesional para desarrollar en ellos actitudes de flexibilidad y movilidad. Véase Rodríguez Moreno (1994).

2. EXPERIENCIAS DE REFORMA EN LOS SISTEMAS EDUCATIVOS

Transformación curricular y su incidencia en las estrategias de orientación

En los sistemas educativos existe en la actualidad una tendencia a iniciar la función de orientación lo antes posible, desde el comienzo de la secundaria inferior (Cariola y Labarca, 1994). Estos cambios se encuentran estrechamente vinculados al desafío en los '90 de articular políticas públicas que garanticen calidad y equidad; es decir, favorecer trayectorias escolares con más años de escolaridad y con aprendizajes significativos para la población escolar, en este caso adolescente. Esta temprana aparición de la función orientadora se relaciona con tres fenómenos propios de la nueva configuración de los sistemas educativos: su carácter comprensivo, el desarrollo de competencias y el desafío de garantizar una mayor retención de los alumnos en el sistema.

Las características de las reformas comprensivas asociadas al desarrollo curricular de un tronco común de conocimientos amplios y básicos pueden generar mayor tiempo para la toma de decisiones y facilitan mejores oportunidades de seguir aprendiendo y conocer en las distintas especialidades por las que los alumnos podrán optar posteriormente y con mayor profundidad según cuáles sean sus intereses. Este principio de mayor homogeneidad y amplitud del currículo de la educación básica genera un conjunto de problemas necesarios de resolver pedagógicamente respecto de una progresiva diferenciación que experimentan los púberes y los adolescentes, la cual se desarrolla no sólo por las características sociales y personales o por los conocimientos ya adquiridos, sino también por los nuevos intereses que éstos han suscitado en sus procesos de escolarización.

Las nuevas dimensiones del currículo escolar estructurado sobre una base de competencias básicas permitirían fortalecer la propia función docente en su carácter orientador y promover, a partir de sus prácticas de enseñanza, el aprender-haciendo. Las competencias⁶ son capacidades complejas que se ponen en juego en una multiplicidad de situaciones y ámbitos de la vida, que integran y articulan conjuntos de saberes de distinta naturaleza y características (conceptual, procedimental y actitudinal). En tanto conocimiento en acción, la formación de competencias implica comprender que saber algo no es haber recibido solamente información sino también interpretarla, relacionarla con otros conocimientos y desempeñar acciones utilizando estos y adaptarlas a diferentes circunstancias.

Al extender la obligatoriedad educativa a diez años, los sistemas educativos se encuentran interpelados frente al desafío de favorecer trayectorias escolares de los adolescentes con mayor permanencia en las escuelas, por lo cual la orientación se constituye en una necesidad y una función favorecedora de dichos procesos de democratización interna y de retención. En los sistemas educativos existen diferentes alternativas para gestionar

⁶ Acerca de la formación de competencias en los sistemas educativos véanse entre otros, los trabajos de Coll (1987, 1990 y 1992), Braslavsky (1993), Filmus (1993), Tudesco (1993), Duschatsky (1995), Jacinto (1997) y Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (1998).

3. PROYECTOS DE ORIENTACIÓN Y TUTORÍA EN LA GESTIÓN INSTITUCIONAL

Innovaciones para su desarrollo en el sistema educativo argentino

En el sistema educativo argentino, y particularmente las secundarias que han contado con equipos profesionales especializados, la orientación escolar se ha desarrollado a partir de estrategias y proyectos vinculados a la atención sobre problemáticas de aprendizaje y de orientación vocacional. Esta se desarrolla, en la mayoría de los casos, a partir de brindar información y generar espacios de reflexión acerca de los diferentes intereses y opciones de estudios terciarios o universitarios que tienen los jóvenes al concluir sus estudios. A partir de la gestión del Proyecto 13 durante la década del 70¹⁰ y otras iniciativas institucionales públicas y privadas, se han desarrollado en el sistema educativo regímenes tutoriales que intentan cambiar los estilos de relación pedagógica, instalando nuevos criterios educativos. La función de tutoría se fundamenta en la importancia del conocimiento de cada grupo escolar si se desea tener una educación más adaptada a las necesidades y dificultades de los alumnos. Además, se propone el mejoramiento de las condiciones de aprendizaje, lo cual implica orientar a los alumnos en lo concerniente a problemas de estudio o conductas personales o relacionales (Del Regno, 1997).

Análisis y evaluaciones de estas experiencias realizados por sus mismos protagonistas, como así también estudios provenientes del ámbito universitario,¹¹ señalan que, a pesar de las previsiones de espacios y tiempos para el desarrollo de un trabajo de tutorías con los alumnos, las escuelas no siempre disponen de condiciones para la concreción de la tarea y que esta función no cuenta con la capacitación, el aval y el reconocimiento suficiente desde sus actores para su desarrollo. En consecuencia, el rol del tutor resultaría difuso, sujeto en gran parte a las características institucionales y de personalidad del docente que se hace cargo de dicha función.

En la actual transición y cambio de la propuesta curricular y organizativa del sistema educativo de los '90 se promueve desde el ámbito del Estado un nuevo enfoque de la orientación y tutoría, entendido como una función pedagógica del tercer ciclo de la EGB que contribuya a dar respuesta a las prioridades pedagógicas de la escuela y al mejoramiento de los aprendizajes de los alumnos de 12 a 15 años. Su función se materializaría a partir del desarrollo de proyectos pedagógicos que ofrezcan la posibilidad de priorizar el aprender-haciendo, o sea trabajar con la experiencia y el desarrollo de procesos de conceptualización de la práctica que permitan la formación de competencias. En este sentido, se concibe la planificación por proyectos como una metodología que permite poner el acento en el hacer, privilegia la reflexión del alumno sobre sus propios procesos de

¹⁰ El Proyecto 13, que surgió con la ley 18.614/70 con modificaciones de las leyes 19.514/72 y 22.416/81, impuso una modificación de la organización pedagógica a partir de implementar un régimen de profesores de tiempo completo o parcial con obligaciones de clase y extractase y la gestión de tutorías con los alumnos.

¹¹ Cátedra de Psicología General y Psicología Psicoanalítica, carrera de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, UBA (1993-1997).

aprendizaje, prevé la participación de personas y organizadores de la comunidad y promueve innovaciones en las prácticas de evaluación y recuperación de los aprendizajes que apunten a evitar la exclusión de los alumnos y garantizar la calidad de los aprendizajes.

Esta nueva perspectiva tiene un sentido innovador en la escuela si propicia una relación activa con el currículo real y favorece mayores y mejores vinculaciones entre las demandas y necesidades del sujeto pedagógico, los procesos de enseñanza y los nuevos desafíos de la gestión institucional (Véase Ortega, 1997; Martínez, 1997, y Ministerio de Cultura y Educación de la Nación, 1997).

De esta manera, estos proyectos pueden contribuir a:

- Asistir a los alumnos y el trabajo docente en los procesos de transición por 7° grado, 1er y 2° año o tercer ciclo de la EGB, para garantizar los diez años de obligatoriedad educativa y generar mayores posibilidades de retención de los estudiantes que quedaban históricamente excluidos del sistema.
- Facilitar un mejor análisis y comprensión de las posibilidades y las opciones que los adolescentes pueden tomar en cuanto a la continuidad de los estudios y/o trabajos, teniendo en cuenta que las elecciones se construyen social y culturalmente y están fuertemente influidas por el origen social y las experiencias vitales de los alumnos.
- Promover el desarrollo de nuevas propuestas pedagógicas centradas en el desarrollo de competencias, elaborando para esto proyectos grupales e institucionales que estimulen la innovación y el continuo involucramiento de los actores en el quehacer educativo y comunitario. sus estrategias de orientación escolar. Algunas de estas alternativas de gestión resultan inherentes al desarrollo curricular (por ejemplo: España, Portugal, Alemania, Dinamarca, Japón).⁷ En estos casos, las actividades más comunes de los programas de orientación centrados en la transición del alumno de una escuela a otra, o de un ciclo de enseñanza a otro de mayor complejidad curricular, consisten en visitas a otras instituciones, reuniones informativas con padres, asistencia a clases regulares de dichas instituciones o nuevo ciclo. Todas estas actividades están pensadas para dar a los preadolescentes y sus familias la oportunidad de tomar decisiones inteligentes, basadas en una información exacta y amplia sobre sí mismos y los programas escolares de su comunidad (Hardgreaves, 1988).

La experiencia española constituye actualmente una referencia importante para analizar la institucionalización de estos proyectos en las escuelas. En la reforma de 1970, en la que se instala una EGB de ocho años y un bachillerato de tres años, existía un curso de orientación universitaria (COU) con un año de duración y cuatro especialidades⁸ que tenía la finalidad de efectuar la transición entre la

⁷ En Japón todas las escuelas cuentan por ley con un profesor de preparación para la vida activa (PPVA), encargado de la orientación académica y vocacional. En Alemania, a partir de los 70, se denomina etapa de orientación a los dos primeros años de secundaria, incluyendo un profesor orientador con una carga horaria semanal. En Dinamarca, las asignaturas de orientación educacional y vocacional y de experiencia laboral resultan obligatorias. En Cuba, se presenta una estructura que combina servicios externos, propuestas curriculares y actividades extraprogramáticas.

⁸ Dichas especialidades eran: científico-tecnológica, biosanitaria, ciencias sociales y humanidades, y lingüística.

secundaria y la universidad. En 1990, y en el marco de la segunda reforma española (LOGSE: seis años de educación primaria: cuatro años de educación secundaria obligatoria, y dos años de bachillerato), se considera que no se justifica un curso completo de orientación, transformando esta propuesta en una acción propia de la función docente. A partir de esta reforma se especifican contenidos⁹ y propuestas para la acción tutorial.

Algunos estudios que analizaron empíricamente el nuevo sistema de tutorías observaron ciertos procesos de conservación e innovación respecto de acciones tutoriales que se venían realizando previamente a la reforma.

La conservación aparece en el desempeño del rol de los tutores para la atención de problemáticas de indisciplina y/o conflictos grupales. Las innovaciones que propulsaría esta nueva acción tutorial se observarían en un mayor reconocimiento del papel del tutor por parte de profesores y padres para mejorar los niveles de rendimiento escolar, la elección profesional y la articulación con la enseñanza (Ortega, 1996). Otras investigaciones realizadas respecto del proceso de transformación actual y del rol del tutor en las escuelas españolas (Gimeno Sacristán, 1996) consideran que al año de haberse implementado dichas acciones tutoriales no existía un impacto significativo en la cultura escolar y en el vínculo que se genera con los alumnos. Se reveló que sólo para un 30 % de alumnos el tutor representa una figura alternativa a la del profesor y con quien se puede desarrollar un vínculo de mayor confianza para exponer problemas personales. No obstante, lo que también se observó es que este vínculo resultaba más favorable al finalizar la primaria que durante el primer año del bachillerato.

Este tipo de resultado y análisis nos indica que la función de orientación y tutoría resulta compleja en su desarrollo y que cobra una cierta particularidad de acuerdo con el nivel de enseñanza y la transición a la escuela secundaria. Parecería que en la escuela secundaria es donde la acción tutorial asume mayores problemáticas en su desarrollo debido al estilo de gestión pedagógica balcanizada y las condiciones institucionales que puedan garantizar el trabajo en equipo docente. Uno de los desafíos actuales en la gestión de estos proyectos reside en aprovechar de forma apropiada las posibilidades que puede ofrecer el proyecto curricular institucional para integrar la orientación desde una perspectiva curricular (Bisquerra, 1996). No obstante, sabemos que entre las prescripciones curriculares y la práctica docente existe un complejo proceso de resignificación dado por aspectos individuales, profesionales e institucionales que condicionan el quehacer docente. Aquí reside uno de los aspectos que le dan complejidad a estas acciones, lo cual requiere de alternativas pedagógicas que le otorguen sentido y una cierta integración con los procesos de enseñanza y la gestión institucional.

En el desarrollo de estos objetivos, los proyectos de orientación y tutoría enriquecen la función pedagógica de la escuela, integrando acciones con significativa incidencia en el desarrollo curricular. En el próximo punto nos

⁹ Los contenidos funcionales y organizativos incluyen aspectos de la integración grupal a la organización escolar; los contenidos informativos refieren a información para tomar decisiones personales o realizar opciones para su futuro. Los contenidos formativos u orientadores refieren a la adquisición de un mayor autoconocimiento y autocomprensión, prevención ante la delincuencia, droga, sida y participación y convivencia en la escuela. Los contenidos técnico-metodológicos facilitan el aprendizaje, con metodología y acciones para mejorar la comprensión disciplinar.

detendremos en el aspecto de la gestión y coordinación de estos proyectos, que de acuerdo con su estilo va a favorecer o no dicha incidencia y articulación con la propuesta curricular e institucional.

4. LA COORDINACIÓN ESPECÍFICA DE PROYECTOS

Controversias y acciones para el trabajo en equipo

Los proyectos de orientación y tutoría se desarrollan, fundamentalmente, para mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. En este sentido, su coordinación constituye un aspecto complejo a resolver en la gestión curricular de cada escuela. Reconociendo esta vinculación con el currículo, algunas de las preguntas que deberíamos hacernos serían: ¿es necesario que exista algún miembro del equipo docente que asuma el rol de tutor? o, por el contrario, ¿el equipo docente puede asumir la función orientadora?

Las experiencias ya realizadas en nuestro ámbito indican que no resultan suficientemente exitosas en la medida en que sólo partan de una programación específica de un profesor/tutor sin la participación del equipo docente. Por el contrario, parecería que las acciones tutoriales no impactan en la calidad de los aprendizajes y en la gestión institucional si no forman parte de una planificación y de un trabajo colectivo del equipo docente. Además, es cierto que al identificar al equipo docente como responsable de la coordinación de estos proyectos, se corre el riesgo de diluir la coordinación operativa y la puesta en marcha, considerando especialmente las condiciones salariales e institucionales de trabajo que experimentan los docentes, la cultura profesional balcanizada y las posibilidades limitadas de realizar un proyecto en conjunto

Al respecto podríamos precisar algunos criterios de gestión institucional que faciliten el desarrollo de alternativas para la coordinación de estos proyectos, a la vez que sitúen su papel mediador en relación con las necesidades del sujeto pedagógico, el currículo y la institución escolar. En primera instancia, podríamos hablar de un proceso de diseño y gestión a cargo del equipo docente y de una coordinación específica de los proyectos de orientación y tutoría, quedando el trabajo directo con los alumnos a cargo de una *coordinación específica* de estos proyectos. De acuerdo con la característica de los proyectos, en la coordinación pueden participar diferentes actores institucionales de manera rotativa (profesores, maestros, alumnos mayores, preceptores, cuerpo directivo), según cada institución, situación pedagógica y temática que se aborde con los alumnos.

En segunda instancia, la coordinación específica de estos proyectos se caracteriza por su carácter *mediador* entre los diferentes actores institucionales, sus demandas, necesidades específicas y la gestión curricular que se propicie en el aula y en la escuela. En estos procesos de mediación se promueven cambios conceptuales y actitudinales con el manejo del conflicto entre diferentes actores. En oposición al estilo competitivo de los procesos tradicionales de negociación y su derivación en ganadores o perdedores, la mediación favorece un estilo de trabajo cooperativo (Frigerio, Poggi y otros, 1992) y un acuerdo satisfactorio que

contempla los diversos intereses en lugar de que resulte la imposición o la determinación de quien aplica la norma (De Alcaro, 1998), Proyectos realizados sobre mediación en instituciones educativas (con importantes antecedentes en Estados Unidos y Canadá, y algunos proyectos realizados en nuestro país¹² nos enseñan que constituyen prácticas complejas vinculadas con la negociación entre partes y/o la resolución de conflictos grupales y/o institucionales, con la potencialidad de favorecer mejores procesos de convivencia en la escuela a la vez que prevenir situaciones de violencia en otros ámbitos (Ianni y Pérez. 1998), De acuerdo con el estilo de gestión institucional y la “coherencia expresiva” (Schvarstein, 1998) las experiencias sobre mediación escolar constituyen, en algunos casos, actividades aisladas o. por el contrario, resultan un dispositivo innovador para iniciar procesos de transformación en los estilos de trabajo cooperativo que asume la escuela y sus actores para la resolución de conflictos y el desarrollo de proyectos educativos compartidos. En los proyectos de orientación y tutoría, la mediación se relaciona tanto con una tarea de “facilitación y asistencia continua a los alumnos en su tránsito por el ciclo y los procesos de convivencia, participación y su orientación futura al término del ciclo”, como también con la contextualización, y seguimiento de los aprendizajes escolares. Esta mediación resulta compleja por los múltiples interlocutores (docentes, directivos, familias, instituciones comunitarias, alumnos, etcétera) y los campos de intervención (Ortega, 1994) de la coordinación de estos proyectos en la gestión escolar, como el psicosocial, el sociodinámico, el curricular-institucional y el comunitario.

- *El ámbito psicosocial* refiere a la relación que tiene el tutor con cada alumno en el nivel individual y el conocimiento de su historia familiar, social, trayectorias escolares previas, su integración y convivencia en el grupo y en la escuela, sus procesos de aprendizaje y las decisiones que van tomando al término del ciclo en relación con el estudio y/o el trabajo.
- *El ámbito sociodinámico* refiere a la relación del tutor con el grupo-aula y el conocimiento de las dinámicas propias y cambiantes que adoptan los grupos de aprendizaje en el transcurso del año y del ciclo en lo referente a la integración, los procesos de aprendizaje, la comunicación grupal, el desarrollo de fenómenos de estereotipos, mecanismos de exclusión y discriminación social y sexual en los grupos, los procesos de convivencia, participación y la atención a fenómenos crecientes de violencia que acontecen en las escuelas secundarias.
- *El ámbito curricular-institucional* refiere al trabajo de identificación de prioridades pedagógicas, la dinamización y seguimiento de procesos de aprendizaje que desarrolla la coordinación específica de estos proyectos en acciones concretas con los alumnos y el equipo docente. Esto requiere de

¹² A partir de los años '80 se han desarrollado programas en escuelas sobre mediación y negociación. Por ejemplo: Conflict Resolution Resources for School and Youth (CCRC, 1982, Resolving Creatively Program (1985). En la ciudad de Buenos Aires, en 1997, se desarrollan experiencias de mediación con supervisores, directivos, docentes y alumnos de 6° y 7° grado, con la inclusión actual de escuelas secundarias. Véanse Girard (1997), Horowitz (1988), De Heredia (1988).

espacios y tiempos institucionales en los que la coordinación específica de estos proyectos trabajen junto con los demás profesores, docentes y equipo de conducción. Además constituye el valor agregado de esta propuesta, ya que pueden vincularse los procesos pedagógicos y los proyectos institucionales y evita la atomización de proyectos o bien que resulten sólo una respuesta a demandas coyunturales y cambiantes.

- *El ámbito comunitario* refiere al trabajo con las familias¹³ de los alumnos, con instituciones cercanas a la escuela y con otras propia de la sociedad civil que trascienden la vida cotidiana de los adolescentes (medios de comunicación, empresas y microemprendimientos, gremios, partidos políticos, movimientos sociales, organizaciones no gubernamentales, servicios de salud, etcétera) para facilitar el desarrollo de competencias sociales y la formación de la ciudadanía. Este abordaje nos ofrece la oportunidad de incluir la problemática de la diversidad sociocultural, la exclusión social, y de encontrarle el sentido a problemáticas actuales no restringidas al contexto inmediato de los alumnos pero con cierto impacto en las experiencias vitales y sociales de ellos.¹⁴

El trabajo de mediación del profesor o del maestro que asuma la coordinación de estos proyectos da cuenta de que la coordinación de la orientación y tutoría constituye una acción que debe construirse paulatinamente partiendo de su historia y sus características organizacionales, el perfil y las prácticas profesionales de sus docentes y directivos y la visión institucional acerca de la calidad y la equidad de la enseñanza y el aprendizaje, las necesidades socioeducativas de los adolescentes, la gestión curricular y el cambio.

A continuación se presenta un breve esquema que permite dar prioridad a las diferentes actividades que realiza la coordinación de estos proyectos.

Funciones principales de la coordinación de proyectos de orientación y tutoría

- Resulta un nexo con los demás docentes que tienen a cargo el mismo grupo de alumnos, generando mayores posibilidades de afianzamiento de un proyecto curricular institucional y la articulación interna de la propuesta pedagógica en el ciclo.

¹³ El vínculo con las familias facilita el conocimiento de las relaciones afectivas de los alumnos y las expectativas de los padres. Es necesario considerar la diversidad de estructuras familiares, sus condiciones de vida y experiencias vitales. Véase Neufeld y otros, 1996.

¹⁴ Existe una serie de experiencias sobre el aprendizaje en servicio y el trabajo comunitario en las escuelas, por las cuales los estudiantes aprenden y desarrollan una participación activa brindando servicios y atendiendo problemáticas de la comunidad. Proporcionan opciones para aplicar, en situaciones concretas, conocimientos y habilidades que ha aprendido en la escuela; contribuyen a desarrollar un sentido de responsabilidad civil; introducen a los estudiantes a la realidad del mundo laboral. En la Argentina, estas experiencias se desarrollan con significativa presencia en el sistema educativo.

- Promueve el seguimiento personalizado de los alumnos, detectando conflictos y procesos que puedan derivar en instancias de fracaso escolar y/o alejamiento del ámbito escolar.
- Asiste en la vinculación del conocimiento aprendido con las habilidades y experiencias individuales y grupales.
- Asiste a los alumnos para que puedan elaborar sus proyectos de vida.

Estas funciones se enriquecen y complejizan aún más en la vida cotidiana escolar gracias a la trama social con formas heterogéneas de existencia institucional (Ezpeleta, 1991) que se desarrolla a partir de prácticas de reproducción, negociación y apropiación cultural, disputas de poder e intereses de los diferentes actores, formas particulares de promover el acceso y la circulación de la información, la organización y gestión de los recursos materiales y humanos, y apreciaciones divergentes en torno a los grupos de alumnos y los procesos de transformación educativa, etc. Contrariamente a la homogeneidad atemporal, propia de los análisis estructuralistas y reproductivistas, la heterogeneidad es una de las notas básicas de la vida cotidiana escolar (Ezpeleta, 1986). en la cual las acciones de orientación y tutoría no resultan ajenas sino que forman parte de la práctica pedagógica e institucional.

El desafío será considerar cómo estos nuevos proyectos, en tanto innovaciones que ingresan al terreno escolar, participan de la cristalización, de estructuras rutinarias y burocráticas de la escuela, y de una cultura pedagógica ajena a las necesidades de los alumnos y a los cambios científico-tecnológicos o, por el contrario, enriquecen el espacio escolar con propuestas que nos ayudan a transformar la enseñanza, el tránsito de los adolescentes por el sistema y la capacidad de aprendizaje de las propias instituciones educativas.

5. A MODO DE SÍNTESIS

Luego del análisis sobre las tradiciones y los cambios existentes en las propuestas de orientación en el sistema educativo, resulta conveniente delimitar, en lo posible, los alcances y las diferencias conceptuales de la orientación respecto de la tutoría, aunque a partir del desarrollo de proyectos que coexistan en la misma práctica. La *orientación* resulta un proceso de ayuda técnica en el que se acompaña y orienta al adolescente para favorecer decisiones reflexivas, autónomas y críticas en diferentes aspectos de su vida escolar y social. La tutoría, ligada en sus orígenes con un rol de contención y protección,¹⁵ constituye una *modalidad* de relación pedagógica e institucional que puede llevar a cabo un docente, un asesor pedagógico, un miembro del equipo de conducción, etcétera.

Para el desarrollo de una acción tutorial se requiere un buen conocimiento de los alumnos: sus ideas previas, lo que pueden aprender, los niveles de motivación, hábitos, actitudes, valores frente al estudio. Requiere como condición el desarrollo

¹⁵ La palabra tutor aparece en castellano en el segundo cuarto del siglo XV con el significado de “el que cuida y protege a un menor o a otra persona desvalida”. Véase Ortega (1996).

de un proceso de empatía con el otro,¹⁶ ya que es simultáneamente puente y canal de transmisión de sugerencias, inquietudes y propuestas que se van recogiendo en las relaciones de trabajo con otros miembros (maestros, profesores, preceptores, equipo de conducción). (Véase Sánchez Sánchez y otros, 1997.)

En estas relaciones sociales que se desarrollan con los diferentes actores también se ponen en juego procesos de negociación y mediación¹⁷ que constituyen instancias de cooperación en vista de la resolución de conflictos con el objetivo de ayudar a las partes en disputa a identificar sus intereses y resolver sus diferencias. En el marco de estos procesos de mediación y negociación, la acción tutorial favorece una mejor calidad de la enseñanza tanto en la organización institucional de la escuela como en la tarea cotidiana en el aula. Calidad en el sentido de una mayor interrelación de la enseñanza, las prácticas evaluativas, las necesidades educativas de alumnos y su diversidad cultural (Maruny I Curto, 1989).

La singularidad de los proyectos de orientación y tutoría se expresa en el propio ámbito escolar, a partir de las características de los equipos docentes, las condiciones de organización institucional y los proyectos pedagógicos. Estas dimensiones definirán un abanico y una diversidad de propuestas y acciones de trabajo. Por estos motivos, la gestión de estas acciones requiere de un triple nivel de reflexión (Rué, 1994) por parte de docentes, directivos, supervisores y/o especialistas de equipos técnicos en apoyo escolar/psicopedagógico. Estos procesos de reflexión pueden desarrollarse en la práctica con un alcance individual, grupal o institucional. *Individual*, en el sentido de apropiarse del significado educativo de la orientación como parte del trabajo docente de una determinada área o materia e introducir, de manera explícita, este componente en alguna de las actividades de aprendizaje. *Del equipo educativo* del año o ciclo, para fijar prioridades de acuerdo con las diferentes áreas curriculares, organizar y coordinar las acciones entre sí y con los alumnos. De la *institución* en su conjunto, involucrando al equipo de conducción en el trabajo con la orientación y tutoría como nexo y eje que favorezca un mejor proceso de enseñanza y posibilite un seguimiento de las trayectorias escolares.

Estos tres procesos de reflexión no resultan excluyentes entre sí. Por el contrario, el desarrollo de estos tres niveles o alcances de reflexión sobre la orientación y tutoría potencian el desarrollo pedagógico de los proyectos y garantizan mejores posibilidades de involucramiento del equipo docente y de conducción en su organización y su gestión.

En el próximo capítulo avanzaremos en el problema de cómo se elaboran y formulan estos proyectos en las instituciones, considerando tanto los aspectos estratégicos para su gestión como los contenidos que le otorgan sentido pedagógico en la escuela.

¹⁶ La empatía entre sujetos resulta una condición relevante para propiciar una acción tutorial y de orientación. Supone apertura y comprensión del adulto respecto del adolescente, involucramiento afectivo y flexibilidad en la revisión de los propios esquemas conceptuales y de acción. Véase Repetto (1977).

¹⁷ Respecto a la mediación y la resolución de conflictos en las organizaciones, véase Girard y Koch (1977).

HARASIM, Linda, Starr Rosanne Hiltz, Murria Turoff y Lucio teles (2000). “6. La enseñanza en la Red” y “7. El aprendizaje en la Red”; en Redes de Aprendizaje. Guía para la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Gedisa; 197-244.

3.3 Características y funciones del coordinador/asesor/alumno en los procesos educativos asociados al uso de las nuevas tecnologías informáticas.

6

La enseñanza en red

La comunicación informática ofrece a los educadores oportunidades y desafíos extraordinarios. Profesores e instructores con años de experiencia en la docencia explican que las redes informáticas promueven la interacción de alta calidad y el intercambio que constituyen el meollo de la educación. Puede haber un contacto estrecho y diario entre el estudiante y el profesor y entre los alumnos, sin importar su apariencia, su ubicación ni el grado de confianza en sí mismos.

Las redes de aprendizaje ofrecen la oportunidad de un intercambio fértil de información e ideas en el que todos los estudiantes pueden participar de forma activa, aprender los unos de los otros y del profesor. Debido a que en el medio escrito las personalidades quedan al descubierto y debido a que el grupo comparte un mundo de conocimientos que han construido en colaboración y que constituye su experiencia única, a menudo nace una sensación fuerte de camaradería. El hecho de que sus compañeros vean sus contribuciones proporciona a los estudiantes una fuerte motivación para hacer un trabajo del que estén orgullosos. Otro factor que mejora la calidad de la participación es que los alumnos pueden dedicar mucho tiempo a reflexionar antes de hacer sus aportaciones. Estas características de los cursos en red, junto con el acceso ampliado y democrático, resultan por lo general en una contribución en forma de materiales por parte de los alumnos mucho mayor de lo que podrían aportar en una clase cara a cara a partir de lo primero que les viniera a la cabeza. Tanto el profesor como los alumnos aprenden de las contribuciones que hace el grupo. La docencia en red es una experiencia intelectual verdaderamente placentera.

Sin embargo, a menos que el profesor facilite las actividades en red con pericia, pueden desarrollarse problemas graves. Una conferencia puede convertirse en un monólogo al estilo de una lección tradicional y recibir muy pocas respuestas. Puede convertirse también en una montaña desorganizada de información que resulte confusa y abrume a los participantes. Incluso puede fracasar a nivel social y convertirse en una simple lista de nombres carente de identidad colectiva.

Este capítulo explora las técnicas que pueden usarse a fin de que la CEI tenga más probabilidades de convertirse en una experiencia social e intelectual placentera y enriquecedora para todos los participantes y de reducir la

probabilidad de que surjan problemas. Estas técnicas se pueden aplicar a la enseñanza en red con independencia del modelo elegido para el curso así como del nivel o el tipo de educación.

6.1. El papel del profesor

La enseñanza mediante redes informáticas altera la relación entre el instructor, los alumnos y el contenido del curso. A diferencia de la actividad tradicional de clase, en donde el profesor dirige la instrucción, dirige las lecciones, da pie a las intervenciones y marca el ritmo de la clase, el aprendizaje en grupo en red está centrado en el alumno y requiere un papel distinto para el profesor, más cercano al ayudante que al encargado de impartir lecciones. El profesor planifica las actividades, pero luego respeta el desarrollo de la conversación y ofrece orientación cuando se necesita en vez de ajustarse estrictamente al temario o el programa planificados de antemano.

El profesor proporciona una serie de estructuras de grupo que permiten a los alumnos resolver un problema o llevar a cabo una tarea, buscar estrategias por sí mismos y evaluar sus soluciones. Aun que el profesor tiene que estar presente, la red le permite desempeñar un rol de ayudante y observador manteniéndose en segundo plano. El énfasis tiene que estar en el propio proceso intelectual del alumno y en el aprendizaje en colaboración.

La naturaleza colectiva y asincrónica del medio democratiza el acceso y anima a los estudiantes a intervenir. Por lo general los alumnos deben aportar la mayoría del material de las discusiones. El conjunto de alumnos suele hacer entre diez y dos veces más comentarios que el profesor. Los alumnos que llevan a cabo una porción mayor de contribuciones son a menudo quienes logran un mayor éxito. El papel del profesor cambia en muchos sentidos en el entorno en red. Una clase impartida totalmente en red requiere una planificación adicional debido a que el conjunto de actividades deben prepararse antes del primer día. En este sentido, la clase en red se parece a la enseñanza a distancia, en la cual el profesor o moderador debe enviar todos los materiales del curso a los alumnos antes de que empiecen las clases. A menudo pueden introducirse y adaptarse en red informaciones nuevas, perspectivas nuevas o cambios en el diseño del curso. El temario existente puede ampliarse o modificarse incorporando referencias a acontecimientos actuales o añadiendo información nueva.

Los maestros de escuela tienen un papel extraordinario en los entornos en red cuando combinan la enseñanza cara a cara con actividades en red. En esta situación el aula en red no es un sustituto sino una mejora de las actividades escolares. Para el profesor, la logística de las actividades en red se convierte en un aspecto esencial a tener en cuenta: ¿cómo hay que vincular las actividades rutinarias de la clase con las tareas en red? ¿Qué tareas en red pueden complementar mejor los programas académicos? ¿Cómo tienen que organizarse los alumnos para participar en la clase en red? Las respuestas a estas preguntas pueden variar enormemente dependiendo de la asignatura y del modelo educativo usado por el curso en red. Antes de elegir uno de los muchos cursos en red, los profesores deben de obtener información acerca de la variedad de modelos y métodos educativos que pueden servir de base a sus actividades. Una vez han

identificado el que se ajusta a sus necesidades, el paso siguiente es contactar con ese proyecto e integrarse en la clase en red que elijan.

6.2. Preparar el escenario

Al inicio de la actividad de un curso en red o de un proyecto que integre aulas en red, los alumnos se pueden sentir confusos y reticentes y tal vez perciban el ordenador como un entorno muy frío para la comunicación humana. Puede preocuparles su capacidad para navegar por el sistema, encontrar el sitio al que se supone que han de ir y descubrir qué han de hacer allí. La tarea del profesor consiste en crear un entorno cálido y acogedor que los atraiga de inmediato y les dé confianza proporcionándoles direcciones claras y estructuras de apoyo.

A todos los participantes a los que se invita hay que enviarles un mensaje personal, darles la bienvenida a la clase en red y felicitarlos por haberse conectado en red con éxito. El primer mensaje tiene que invitarlos a responder, estimulando de esa manera la interacción y proporcionando una manera para que el profesor supervise quién ha accedido con éxito al sistema. Un mensaje subsiguiente puede describir brevemente la conferencia o el tema inicial y su propósito e incluir instrucciones explícitas sobre cómo acceder a la conferencia. (No hay que dar nunca por sentado que la gente lee el manual de instrucciones o recuerda lo que se le dijo en la sesión de formación cara a cara).

El profesor debe establecer de forma clara la clase de participación que se espera en las actividades en red y dar instrucciones a los participantes. La conferencia puede empezar con un comentario de apertura que declare con claridad el tema de la conferencia, el programa (el temario o conjunto de unidades a tratar), y la participación que se espera de los estudiantes (volumen, frecuencia, tipo de comentarios, etc.).

El segundo comentario en una conferencia nueva puede especificar las actividades de la semana e incluir una petición simple, como por ejemplo, «Como respuesta a este comentario presentaros y explicad cuáles son vuestros deseos y expectativas para este curso». El tercer comentario puede recapitular algunas ideas importantes de las lecturas de curso o cintas de vídeo y pedir la respuesta a una pregunta importante. También son posibles otros modelos, como poner el curso en marcha con un debate.

Un tipo valioso de pregunta que puede hacerse al principio de un curso (y también a lo largo del mismo) es la petición de ejemplos concretos sobre cómo los alumnos han observado en sus experiencias personales las teorías y conceptos tratados en las lecturas o lecciones. Estos ejemplos, cuando se comparten, ayudan a los estudiantes a vincular la teoría con los ejemplos reales y los ayudan a usar las ideas que están aprendiendo para entender su entorno.

Desde el inicio, hay que estimular a los alumnos para que se respondan entre ellos así como a los comentarios y cuestiones que ha aportado el instructor. Para ayudar a asegurarse de que los participantes leen y contestan mutuamente sus comentarios, el instructor puede servir de ejemplo. Si el comentario de un alumno no ha recibido respuestas, el profesor puede ofrecer alguna, en forma de mensaje privado, en el seno de la conferencia o mencionando el comentario en el resumen de la sesión o una nota de hilvanado.

Al final de la primera semana, todos los alumnos tienen que entender que comparten la responsabilidad de responder a los mensajes. El profesor puede promover la participación reconociendo el esfuerzo de los estudiantes para aprender cómo funciona el sistema y para participar de forma regular, activa y meditada. Asignar calificaciones a las participaciones de los alumnos es un buen modo de proporcionar motivación y hace que pronto sean los estudiantes quienes toman la iniciativa de participar. Un profesor que responde a todo reduce las oportunidades de participar de los estudiantes y pronto el centro de la conferencia se traslada de los alumnos al profesor. El profesor tiene que esperar pacientemente a que los alumnos respondan y no apresurarse a llenar el silencio. A medida que se acerca la hora límite, las respuestas irán llegando.

6.3. Supervisar y estimular la participación

Empezar tarde o con mal pie puede afectar negativamente el progreso del alumno durante el curso. La supervisión es esencial, sobre todo al principio del curso. El moderador tiene que asegurarse de que todos los alumnos se han sumado a la conferencia y seguir su actividad en la conferencia una o dos veces por semana. Los sistemas de conferencia suelen proporcionar alguna clase de registro de actividades o herramientas para el seguimiento y mostrar cuál es el avance de cada persona en la conferencia. A un estudiante que se haya quedado rezagado o no haya hecho ninguna contribución durante un período considerable se le puede enviar un mensaje privado para animarle a participar. Si no responde, el profesor puede intentar ponerse en contacto con él por teléfono (o por carta) para averiguar cuál es el problema, ayudar en caso de dificultades técnicas y restablecer las expectativas de participación activa.

La participación activa, promovida entre otros factores por la atmósfera y el diseño del curso, es básica para que el curso en red tenga éxito. Las siguientes técnicas han demostrado ser eficientes (Davie, 1989; Feenberg, 1993; Harbour et.al., 1990; Johnson-Lenz y Johnson-Lenz, 1990):

1. Crear una atmósfera informal, cálida, de bienvenida y apoyo. Mucha gente tiene miedo a presentar algo por escrito que tenga errores. Explicar que la conferencia es privada y que solamente se admiten lectores externos por consenso unánime de la clase. Establecer la norma de que cualquier otra aportación que no sean los ejercicios de clase se consideran «conversaciones por escrito» y no publicaciones formales. La gramática y la ortografía no tienen que ser perfectas. Los participantes pueden leer y formar electrónicamente una especie de pacto o acuerdo, por ejemplo: «A fin de crear una comunidad de aprendizaje segura, cooperativa y vital..., acordamos tener una actitud confidencial acerca de las aportaciones ajenas, participar con regularidad e informar al grupo de cuándo vamos a ausentarnos por cualquier razón. También acordamos escucharnos entre nosotros con atención y de forma amistosa» (Johnson-Lenz y Johnson-Lenz, 1990:312).
2. Dejar clara la participación que se espera. Puede establecerse en forma de cantidad mínima de conexiones semanales (dos o tres son la expectativa

común) y de número mínimo de aportaciones o «mensajes» con que cada alumno ha de contribuir cada semana (p.ej., tres o cuatro mensajes por semana son cifras normales para las expectativas de participación mínima). Para mostrar que la participación es importante se le pueden asignar calificaciones.

3. No impartir lecciones. Una presentación larga, elaborada y basada en el texto puede producir silencio. Si se usan e-lecciones, que sean cortas, vayan al grano e incluyan comentarios abiertos y preguntas interesantes para fomentar la discusión. Lo más habitual es ofrecer alguna situación o hecho relacionado con las lecturas de curso o resumir brevemente alguna cuestión tratada en las lecturas, seguida por dos o tres preguntas para ser discutidas que sean interesantes, quizás controvertidas, y a las que se pueda responder con diversos ejemplos o puntos de vista. El uso de discusiones o seminarios dirigidos por los estudiantes puede resultar muy efectivo.
4. Servir de modelo para las respuestas. Sobre todo en el primer ejercicio, todas las contribuciones tendrían que responderse en un tiempo de veinticuatro horas, tal vez en forma de respuesta individual o comentario «de hilvanado» (integrador). Sin embargo, las respuestas del profesor deben limitarse para procurar que la participación sea igualitaria y las discusiones se centren en los alumnos. Después de la primera semana, esperar un día o dos antes de responder a comentarios y estimular a los demás para que respondan primero. Contribuir una vez cada dos o tres días.
5. Estimular a los alumnos para que se respondan y se feliciten entre ellos. Un medio para hacer esto es redirigir la pregunta de un alumno a otro alumno, especificando los nombres. Por ejemplo: «John, tu pregunta es muy importante. Jane y Ed, ¿qué pensáis vosotros del tema?». Ya sea en la conferencia de grupo o en los mensajes privados, pedirle a los alumnos que respondan a cuestiones concretas, basándose en el conocimiento de sus intereses y experiencias.
6. Reafirmar positivamente las contribuciones a las discusiones y reafirmar negativamente el silencio. Sobre todo en las primeras semanas, hacer comentarios sobre las contribuciones de los alumnos a las conferencias (p.ej., «Jane, eso está muy bien pensado. A mí no se me había ocurrido») o enviar mensajes privados para elogiar las contribuciones especialmente buenas, sugerir referencias u otros recursos para desarrollar las ideas o informaciones aportadas, o sugerir cómo llevar las contribuciones más allá. Enviar también mensajes privados a los que no participan, señalando que no han participado de forma reciente y recordándoles que han de tomar parte activa.
7. Cerrar la discusión con una síntesis o hilvanado del tema (escrita por el profesor o bien por los alumnos). Modificar o aclarar toda pregunta que no sea operativa. Si la discusión no marcha bien, examinar con atención la transcripción para averiguar el problema. ¿Acaso los alumnos no han entendido la pregunta? ¿Acaso no era interesante o resultaba demasiado concreta? Puede resultar útil un comentario posterior para clarificar o

modificar la pregunta o solicitar que haya discusión. En general, es mejor mantener muchas y variadas discusiones que intentar sacar demasiado partido de un solo tema de discusión. Si la discusión parece agotarse, introducir un comentario a modo de resumen o cierre y pasar a un tema nuevo.

8. Solicitar meta-comunicación. Pedir a los participantes que expliquen qué les parece el curso, las normas y procedimientos sugeridos en la discusión de grupo. Modificar estos procedimientos si al grupo le parece aconsejable.
9. Usar teléfono, fax o correo electrónico para asegurarse de que las actividades están bien coordinadas. No hay una sola manera de comunicarse y todas las opciones pueden explorarse.

6.4. Formar grupos

El tamaño y la composición de los grupos en red varían según cuáles sean sus actividades. Los grupos o equipos pueden trabajar de forma conjunta durante períodos distintos de tiempo, tal vez desde una semana hasta un semestre. Los grupos pueden estar conectados mediante redes locales o globales.

La formación del grupo puede llevarla a cabo el profesor, los alumnos o bien pueden usarse ambos métodos. A veces tiene mérito permitir que sean los alumnos quienes elijan su grupo, pero a menudo el proceso de auto-selección en red resulta demasiado complicado. Los sistemas de correo electrónico y conferencia informática todavía no ofrecen herramientas para facilitar la formación de grupos, y la naturaleza asincrónica del medio puede crear problemas para el alumno que intente organizar un grupo. La simple tarea de unirse a un grupo puede acarrear problemas, sobre todo si hay una fecha límite para el trabajo en grupo y un límite al tamaño de los grupos. Un estudiante puede no saber que el grupo está lleno y perder días intentando establecer contacto con alguno de sus miembros, o bien un participante potencial puede acordar irse con otro grupo y después pasar un tiempo sin conectarse. La frustración y el tiempo que se pierde intentando constituir un grupo pequeño puede poner en peligro la conclusión de la tarea.

Elegir a los alumnos de cada grupo puede evitar esta clase de frustraciones organizativas, sobre todo cuando los individuos no se reúnen cara a cara y hay que cumplir fechas límite. Los grupos pueden organizarse de acuerdo con diversos criterios, como los intereses comunes, la amistad o criterios de heterogeneidad.

Otra estrategia para facilitar la formación de grupos es anunciar las tareas y el tamaño de los grupos una o dos semanas antes de empezar las actividades. Se puede invitar a los alumnos a formar sus propios grupos y enviar un mensaje al instructor confirmando la integración del grupo antes de una fecha límite. Los que para entonces no hayan formado grupos son asignados por el instructor.

Las conferencias mediante subgrupos o listas de correo también son valiosas para la discusión si el tamaño de la clase es «excesivo». Qué es exactamente un tamaño excesivo depende de cuántas contribuciones se esperen de cada alumno por semana. Las conferencias y las discusiones suelen funcionar mejor en grupos de quince a veinticinco miembros, mientras que los equipos de dos a cuatro

personas son efectivos para proyectos de grupo complejos. Es aconsejable tener un espacio para comunicarse con la clase en pleno y espacios se parados para las discusiones y ejercicios.

6.5. Asignar roles y responsabilidades

Una vez se han formado los grupos, el profesor tiene que decidir si asigna roles y responsabilidades dentro del grupo. Asignar y promover roles en el grupo suele ser aconsejable en clases totalmente en red, dadas las dificultades logísticas que pueden tener lugar. Aunque el trabajo en grupo es difícil en cualquier contexto, la naturaleza asincrónica y basada en el texto del trabajo en red puede acarrear dificultades de coordinación. Los alumnos pueden perder tiempo y energías identificando y asignando roles o no prever en absoluto la necesidad de esos roles. Los roles asignados por el profesor ayudan a los estudiantes a preparar las tareas con antelación y a invertir su tiempo de forma más eficaz. Cuando el trabajo en red complementa las clases cara a cara, los alumnos pueden formar equipos en el aula.

Hay diversos roles que pueden impulsar el trabajo en red en grupo. Un papel genérico es el de coordinador, que se encarga de completar las tareas y se asegura de que el trabajo se lleva a cabo de forma ágil y a tiempo. Otro rol es el de editor, cuya responsabilidad consiste en recibir las distintas partes del ejercicio en red escritas por los miembros del grupo, editarlas en forma de una sola pieza coherente y enviar el producto final a un espacio específico de la conferencia. Las actividades relacionadas con la realización de una tarea específica tienen que distribuirse entre los diversos miembros, teniendo en cuenta la carga adicional que constituye el hecho de ser coordinador o editor.

Si se asignan roles, el profesor puede considerar la posibilidad de asignarlos de forma rotativa en los distintos ejercicios, a fin de dar les a los alumnos ocasión de llevar a cabo funciones distintas y adquirir habilidades no solamente técnicas sino también de liderato.

6.6. Moderar y asistir en los procesos de grupo

La naturaleza de los sistemas en red (sobre todo de la conferencia informática) es particularmente útil para que los profesores asuman el papel de asistentes. Una vez el curso ha sido diseñado, los procedimientos y la estructura se han establecido y los alumnos empiezan a integrarse en los proyectos y discusiones, el papel del profesor es observar, supervisar, asistir y suministrar información cuando sea oportuno (el Apéndice 6 ofrece extractos anotados de un curso en red). La supervisión requiere responder a situaciones problemáticas, como bloqueos de la discusión, abandono por parte de estudiantes, cuestiones relativas a la dinámica del grupo o informaciones erróneas que necesiten corregirse. Por ejemplo, los alumnos pueden entender mal o citar mal una información. Un profesor que promueve el pensamiento crítico muestra a los alumnos cómo asumir el hábito de señalar mutuamente los errores de hecho o de razonamiento. Sin embargo, si un alumno no señala la información errónea con presteza, es el profesor quien puede intervenir para aclarar o corregir esas declaraciones. Además, el instructor debe asegurarse de que los alumnos integran las diversas ideas o informaciones que se

aportan a la discusión de un tema y que hay una transición clara entre una discusión o actividad y la siguiente.

El aprendizaje en red en grupo es una oportunidad para ver lo que han aprendido los alumnos y cómo entienden y aplican los conceptos. Los alumnos en clases tradicionales suelen tener pocas oportunidades para participar de forma activa en las discusiones, mientras que los alumnos de actividades de grupo en red tienen que participar y expresar sus ideas para estar presentes. La presentación de ideas en red permite al instructor ver cómo los alumnos interpretan intelectualmente e integran los contenidos. La supervisión de las actividades del grupo tiene que llevarse a cabo de forma no obstructiva para no entorpecer la dinámica del grupo ni el proceso de descubrimiento y aprendizaje. Los alumnos puede participar también en las tareas de supervisión, pero si hace falta ayuda o no se corrige una idea incorrecta, es el profesor quien tiene que intervenir y aclarar la información o las tareas.

6.6.1. Coordinar la interacción

Al establecer las orientaciones y expectativas para el aprendizaje conjunto, los profesores tienen que ordenar las tareas y actividades y sincronizar la interacción de forma periódica. Esto supone hacer que el grupo inicie un módulo de forma conjunta, señalar el final y conseguir que el grupo se desplace conjuntamente a una nueva actividad o materia. Un mecanismo útil para lograr esto es abrir y cerrar (no permitir más aportaciones) una conferencia distinta para cada módulo del curso. Unos cuantos días antes de cambiar de módulo, el instructor notifica su intención para que los participantes tengan tiempo de introducir sus últimas consideraciones sobre el tema.

6.6.2. Programar la interacción

El método más eficaz para conseguir que los participantes se ajusten al ritmo del curso es poner un límite al tiempo que una conferencia o actividad en red permanece abierta y accesible para los alumnos. Algunas opciones son los seminarios en red que se abren durante una semana y luego se cierran para que no haya más aportaciones (Harasim, 1989, 1993b), o programar lecturas y cuestiones a discutir solamente durante la primera mitad de una semana y un cuestionario en red accesible solamente durante la segunda mitad (Hilts et al., 1990). Los proyectos en colaboración son otra técnica para programar la interacción dado que los alumnos tienen que trabajar juntos para completar una tarea en una fecha específica. Las aplicaciones del sistema pueden favorecer la programación estableciendo materiales o actividades a los que los alumnos solamente puedan acceder si cumplen determinados requisitos previos. (Johnson-Lenz y Johnson-Lenz, 1990 ofrecen ejemplos de estos requisitos sacados de cursos de superación personal).

6.6.3. Organizar la interacción

Debido a que el tiempo y el lugar no constituyen un criterio natural para las discusiones en red, a menos que se den instrucciones explícitas, puede no estar claro cómo se relaciona cada mensaje nuevo en relación con los anteriores. De hecho, a veces ni siquiera está claro a qué se refiere un mensaje, a menos que se conozca su relación con los mensajes anteriores. Además, a veces los participantes se confunden acerca de lo que tienen que enviar a cada sitio y envían sus mensajes a una conferencia que no es la correcta.

Muchos sistemas proporcionan herramientas que aclaran el hilo de la discusión. Por ejemplo, puede haber una herramienta de res puesta, gracias a la cual las respuestas a un mensaje determinado puedan ir adjuntas al mismo en la transcripción (p.ej., la primera respuesta al comentario 8 de una conferencia puede llevar la cifra 8.1). Además, el sistema puede preguntar si el mensaje va asociado o relacionado con otros. Si el autor introduce esta información, luego se pueden buscar automáticamente los vínculos entre mensajes. Cuando estas herramientas están disponibles, el instructor/moderador tiene que servir como modelo de su uso y pedir de forma explícita a los alumnos que también los usen. En caso contrario, el instructor tiene que servir como ejemplo de cómo hacer referencias que pongan el mensaje en contexto al principio de cada aportación relacionada con otra previa (p.ej., «Respondiendo al comentario de Genny sobre la cuestión 8...»).

Casi todos los sistemas proporcionan una aplicación de búsqueda por palabra clave o por tema. Esto es importante dado que permite a los alumnos revisar la transcripción, recuperar las notas que quieren volver a leer, organizarlas y vincular cuestiones relacionadas. Una vez más, el instructor no solamente tiene que servir como modelo del uso correcto de la búsqueda de palabras o temas, sino que ha de pedir de forma explícita a los alumnos que especifiquen palabras clave y referencias a notas previas.

Colocar un mensaje en la conferencia incorrecta es un error sorprendentemente común. A veces los estudiantes envían mensajes bastante privados a conferencias de clase. Cuando ocurren estos errores, el mensaje tiene que borrarse de la ubicación incorrecta y colocarlo en el sitio al que pertenece. Una manera de hacerlo, que funciona en todos los sistemas, es copiar el archivo, enviarlo al autor con la explicación de lo que ha pasado y luego borrar el archivo. De este modo, el autor obtiene una copia para reenviarla al destinatario o conferencia correcta.

6.6.4. La metacomunicación

Los encargados de ayudar y moderar en las conferencias juegan un papel importante en la iniciación y la promoción de metacomunicación, es decir, comunicación sobre la comunicación. Este concepto incluye solicitar aclaración sobre un comentario poco claro, calmar a los participantes descontentos, sugerir cambios en los procedimientos de la conferencia y cosas por el estilo. En general, la metacomunicación pretende remediar problemas de contexto, normas, programa, claridad, irrelevancia, mala educación y sobrecarga de información (Feenberg, 1989).

6.6.5. Hilvanado

Cuando se hacen muchos comentarios y aportaciones sobre un tema dado, el instructor necesita resumirlos y orientar la discusión subsiguiente. Un buen mensaje de hilvanado alude a ideas e información concreta aportada en comentarios previos. Identifica puntos de acuerdo y desacuerdo, proporciona una visión general mediante la interpretación de la discusión y le da al grupo una idea de sus logros y de adónde tiene que dirigirse a continuación. El comentario puede terminar con sugerencias para la discusión posterior o bien puede señalar de forma explícita el final de la cuestión y pedir que la discusión se traslade a un tema nuevo. El hilvanado lo puede llevar a cabo el profesor, un moderador de entre los alumnos o cada alumno en particular para resumir lo aprendido sobre un tema o cuestión.

6.6.6. Conferencias de clausura

Cuando una discusión se ha estancado o la atención se ha desplazado en gran medida a otros temas, puede ser buena idea cerrar la conferencia. Normalmente el moderador clausura la conferencia y da las gracias a los participantes. Hay que recordar a los alumnos mediante mensajes de correo que la conferencia está a punto de terminar. A veces esto resulta en un chaparrón de aportaciones de última hora.

Debido a que la memoria del ordenador es un recurso limitado, las conferencias cerradas suelen borrarse, normalmente en tres fases: primero, se notifica a los participantes que la conferencia está a punto de terminar y que se ha puesto un plazo límite para los comentarios de hilvanado. Tal vez una semana más tarde, el moderador la tiene que convertir en una conferencia de sólo lectura y anunciar que se mantendrá de este modo durante una o dos semanas adicionales. Esto da ocasión a los miembros de descargar y guardar todo lo que quieran conservar. Después de un tiempo apropiado, el moderador puede borrar la conferencia del sistema.

6.6.7. Cuestiones socio-emocionales

La mayoría de profesores promueven la controversia y el pensamiento crítico, pero los alumnos pueden sentirse insultados si se critican sus aportaciones. Hay que estimular a los alumnos para que digan algo positivo sobre una contribución determinada antes de criticarla. Además, si se da el caso, las críticas tienen que sugerir maneras de corregir el error señalado. Otras situaciones donde puede haber reacciones emocionales intensas por parte de los participantes incluyen las bromas o la ironía cuyo sentido humorístico no se entiende debido a que faltan la expresión facial y el tono de voz, o el enfado cuando alguien siente que se le ha hecho una observación insultante. Los alumnos se pueden enfadar mucho y responder con un contraataque mordaz. Esto puede llevar a un intercambio de insultos, llamado «incendio», si el moderador u otros participantes no distienden el ambiente.

Por lo general los estallidos socio-emocionales pueden prevenirse o resolverse dejando bien claras las normas de la ciberetiqueta —la etiqueta de las comunicaciones y la interacción social en la red— y actuando como modelo de conducta educada y considerada. Hay sistemas que han formalizado estas normas de conducta aceptable en la red y sus participantes pueden perder sus privilegios de acceso si se violan. Al promover activamente la ciberetiqueta, el moderador contribuye a construir la comunidad de alumnos.

El trabajo en red es una experiencia nueva y los usuarios pueden beneficiarse de una serie de criterios que les orienten sobre cómo trabajar con el proceso de conferencias. La ciberetiqueta de clase debe explicitar los requerimientos y normas de la participación en clase en relación a la dinámica del grupo y la escritura en la red.

6.7. Establecer normas y valorar los resultados

Las estructuras motivacionales tienen que estar vinculadas a los requerimientos o normas que el instructor establece sobre la cantidad y calidad de la participación. Algunos alumnos participan de forma activa por simple placer. Sin embargo, otros son más pragmáticos y suelen hacer preguntas como « ¿Esto cuenta? » o « ¿esto tiene nota? ». Por lo general la respuesta a estas preguntas tiene que ser «sí». Si la participación en las redes de aprendizaje se presenta como una tarea puramente voluntaria, accesoria y sin calificar, los estudiantes más pragmáticos no participarán nunca. Las fórmulas de calificación se contemplan como el paradigma de lo que es importante de un curso. Si el profesor presenta las actividades de aprendizaje en red como algo tan tangencial al curso que no recibe calificaciones, los estudiantes también lo verán como algo sin importancia.

Los requerimientos de participación se pueden establecer en términos de frecuencia de conexión, número y longitud de las aportaciones de los alumnos y plazos de entrega. El aprendizaje de grupo se basa en la aportación y la interacción activas por parte de los alumnos, y la lectura pasiva no debe aceptarse como única forma de participación. De esta manera, se suelen establecer normas relativas al número y la duración mínimas de contribuciones esperadas. Las normas se basan en factores como la naturaleza de la actividad, el nivel de estudios y el acceso al ordenador. En la clase elemental, por ejemplo, los alumnos pueden redactar mensajes de grupo una o dos veces por semana. En los cursos acreditados en red a nivel de licenciatura o de certificación profesional, una norma frecuente es que se espera que todos los estudiantes hagan un mínimo de dos a cuatro comentarios semanales en las conferencias de clase. Todos los comentarios deben tener una longitud de menos de dos pantallas. Todo lo que sea más largo tiene que presentarse en un formato que permita la descarga para su lectura sin conexión.

Otra norma que se usa con frecuencia es que los alumnos deben participar por lo menos tres veces por semana (una vez para leer e-lecciones y saber cuál es el ejercicio o tema de la semana, otra vez para llevar a cabo su aportación o respuesta y al menos otra vez para responder a cuestiones que aporten los demás). Si el temario detallado y los materiales escritos de curso se distribuyen por adelantado y se siguen con rigor, leer esos materiales y usarlos para preparar

el ejercicio puede reemplazar la primera de estas sesiones. Si la participación es menor a dos veces por semana, la discusión puede estancarse y los participantes frustrarse por el retraso en la recepción de las respuestas de sus compañeros.

La frecuencia de participación requerida puede variar según el diseño del curso y el diseño de un módulo particular. Por ejemplo, el trabajo intensivo de grupo en ejercicios o debates puede requerir una participación diaria a fin de reducir el tiempo que se pasa esperando respuestas o contribuciones, y de este modo maximizar el éxito. Los diseños de curso que se construyen alrededor de tutorías pueden requerir conectarse una sola vez por semana para una sesión larga en que se explican los avances al tutor y se recibe la respuesta sobre el informe o el envío de la semana anterior.

El profesor tiene que reconocer y premiar la participación en clase. Esta puede vincularse a las calificaciones y convertirse de forma explícita en parte de la nota de curso. Hemos visto casos en que se adjudicaba desde el 10 hasta el 50 por ciento de la nota de curso a la cantidad y calidad de la participación en las discusiones en red. Esto se puede llevar a cabo asignando una nota semanal a la participación, o bien los alumnos pueden empezar con una nota de participación de clase de 100 a la que se le van sustrayendo puntos cada semana en que su participación no cumpla los mínimos requeridos.

Para completar tareas o ejercicios específicos, es esencial que se establezcan plazos límite al inicio de la actividad en red. Resulta útil para que los alumnos se administren el tiempo el que haya una regularidad en esos plazos. Por ejemplo, el curso puede organizarse en módulos de una semana y el plazo límite para terminar cada módulo puede ser el domingo a medianoche. Los ejercicios o cuestionarios que se entreguen tarde pueden no aceptarse o se puede imponer un castigo a los retrasos.

Se puede poner nota a la calidad del trabajo en red de varias maneras. Una alternativa al juicio del profesor como único criterio es la calificación por parte de los compañeros. Por ejemplo, si un equipo de estudiantes hace una presentación, parte de su nota puede determinarse por el número de preguntas y respuestas que su presentación recibe de otros estudiantes. Estas reacciones son una medida de lo interesante y relevante que resulta su material, y asimismo motiva a los estudiantes a ayudarse respondiendo de forma activa a las contribuciones de sus compañeros. Otra opción es darle al coordinador del grupo un número de puntos para asignar y transferirle la responsabilidad de asignar los créditos de acuerdo con el valor de las contribuciones de cada miembro del grupo al producto final.

El desafío más grande puede ser poner nota a los trabajos de grupo o en colaboración; la literatura especializada sobre el trabajo en grupo cara a cara ofrece muchos métodos distintos. El profesor tiene que decidir unas cuantas cuestiones básicas. ¿Deben recibir todos los miembros del equipo la misma nota o hay que asignarla a cada miembro individual, basándose en la cantidad y calidad de las contribuciones de los miembros, además de en la calidad del trabajo final del equipo? A los alumnos puede parecerles injusto que todos los miembros del equipo reciban la misma nota si no han contribuido del mismo modo. Se pueden usar varias técnicas para evaluar la calidad de las contribuciones de cada miembro del equipo. Una es que el instructor supervise las conferencias de trabajo

del grupo. De este modo, el nivel y calidad del trabajo de cada miembro puede ser evaluado por el instructor y usado para decidir si alguno de los miembros del grupo debe recibir una nota más alta o más baja de la que se asigna al conjunto del equipo. Otro método es que los grupos de alumnos elijan alguna clase de líder que sea quien determina parcialmente las notas que reciben los miembros. Por ejemplo, en las organizaciones simuladas formadas en el taller de gestión empresarial de Enrico Hsu (1992), los «directivos» recibían un presupuesto no de dólares sino de puntos que usaban para motivar y premiar a los «empleados». La evaluación del líder de los estudiantes del grupo en red pasa entonces a formar parte relevante de la nota total del curso. Por último, hay que animar a los alumnos para que resuelvan los problemas internamente e informen al profesor solamente si se producen infracciones graves. Los participantes en el grupo pueden adjudicar una nota a cada miembro o adjudicarla de forma colectiva a la persona o personas que no ha compartido el trabajo de los demás, basándose en el nivel de participación.

Hay que tratar con cuidado el tema de los exámenes para asegurarse de que los estudiantes en red son calificados en las mismas condiciones que se crean para los exámenes en el campus. Por lo general, los programas de educación a distancia han diseñado prácticas para los alumnos por correspondencia que se pueden aplicar a quienes estudian por medio de CEI. Una práctica que funciona bien es designar a un supervisor. Cada alumno tiene la responsabilidad de identificar a una persona cualificada que supervisa su examen: alguien empleado en el departamento de personal, un alcalde o incluso un sacerdote o rabino. Los exámenes se envían al supervisor con instrucciones sobre el tiempo máximo permitido, el período durante el cual el examen debe ser entregado y consideraciones especiales como por ejemplo si el alumno puede tener calculadora o apuntes. El supervisor firma el examen para certificar que fue realizado bajo vigilancia, lo mete en un sobre, firma el sello y lo devuelve al profesor o a la oficina de educación a distancia. Los supervisores suelen tomarse muy en serio sus responsabilidades y este método, en combinación con el uso de preguntas para desarrollar que hacen muy difícil las trampas, parece funcionar bien.

6.8. De profesor a ayudante

El aprendizaje en red permite a los estudiantes asumir gran parte de la responsabilidad de su educación. Sin embargo, requiere una atención regular (a menudo diaria) por parte del profesor, y por esta razón en las actividades en red son cruciales los mecanismos para reducir el volumen de trabajo y la exigencia potencial de tiempo. La solución es ver la comunidad de aprendizaje como si fuera una verdadera comunidad académica. Aunque el profesor es el experto y asesor principal, solamente ejerce de ayudante del proceso de aprendizaje colectivo. Desde el principio de la actividad de curso los alumnos en calidad de individuos o en grupo tienen que asumir la responsabilidad de investigar los temas, crear elecciones y cuestiones a discutir. Pueden compartir las funciones de moderador de las discusiones sobre cuestiones iniciadas por los alumnos o incluso sugerir series de preguntas posibles para los exámenes basadas en los materiales que

presentan. Además, se les puede asignar de forma rotativa la responsabilidad de resumir o hilvanar los temas tratados. Estos mecanismos evitan que el profesor se sienta abrumado por el trabajo que implica la enseñanza en red y constituyen prácticas pedagógicas positivas. Una de las mejores maneras de que un alumno entienda un tema es que tenga que organizarlo y simplificarlo para presentárselo a los demás.

Los expertos visitantes pueden compartir la tarea de presentar el material de curso o dirigir las discusiones sobre alguno de los temas. Los profesores pueden colaborar sirviendo regularmente como «profesores visitantes» en los cursos en red de sus colegas, o bien se puede traer de visita a expertos ajenos al centro o al entorno universitario. Alumnos de posgrado o profesores adjuntos pueden ejercer de «tutores» o «correctores» de grupos pequeños de alumnos, para aliviar al profesor en su trabajo, como se hace con frecuencia en las clases tradicionales de la universidad.

Las redes de aprendizaje también constituyen un buen mecanismo para incorporar el trabajo voluntario de antiguos alumnos del curso del centro o de miembros de la comunidad que quieren trabajar con estudiantes en calidad de mentores. Estos mentores pueden establecer una relación en red con alumnos individuales para ayudarlos y aconsejarlos. A menudo los alumnos que han terminado un curso en red se lo han pasado tan bien que no quieren «irse». Se les puede asignar roles como ayudantes en los semestres siguientes, a cambio de seguir teniendo acceso al sistema. Por ejemplo, se los puede hacer jueces de debates, asesores de proyectos de grupo en red, moderadores en espacios sociales como el Café de Estudiantes o asesores técnicos que respondan los mensajes que llegan a la conferencia de Ayuda.

Para que sea efectivo el aprendizaje en colaboración y centrado en los alumnos, los participantes tienen que aprender a ver el desarrollo de su discusión como una fuente de datos. Los comentarios se convierten en una base intelectual de ideas e información sobre la cual trabajar y no en una simple información para ser leída y dejada de lado.

Para facilitar esta percepción de la transcripción de la conferencia, uno de los primeros ejercicios de curso puede requerir que los alumnos revisen y organicen los materiales presentados hasta el momento, tal vez a modo de ejercicio en grupos pequeños. El instructor puede elegir tantos temas o cuestiones como grupos pequeños haya y asignarle a cada grupo la tarea de revisar, reorganizar y resumir brevemente las principales contribuciones relacionadas con el tema, en forma de es quema con referencias al número de aportaciones y los autores. Luego añaden «cuestiones sin resolver» que puedan requerir más discusiones. Estos informes hay que enviarlos a la conferencia de clase.

6.9. El problema de los laboratorios

En algunas asignaturas, como química, biología o física, los ejercicios prácticos en laboratorios pueden resultar cruciales para de mostrar conceptos o fenómenos básicos. Limitarse a describir un experimento con palabras es un sustituto inadecuado. Entre las so luciones alternativas que se han aplicado a este problema están las simulaciones informáticas, las cintas de vídeo, los kits de

experimentos caseros y los acuerdos para usar instalaciones existentes en la comunidad local del alumno.

No hay muchas simulaciones informáticas de leyes científicas. La Cornell Medical School ha desarrollado simulaciones informáticas para la formación de médicos que pueden ser útiles en los programas de licenciatura. Por ejemplo, se puede diseccionar virtualmente a una rana simulada en vez de a una rana real. Cuando se planea un curso que normalmente tiene secciones de laboratorio, lo primero que hay que hacer es investigar si hay materiales adecuados de instrucción asistida por ordenador para que los alumnos puedan comprarlos igual que compran libros de texto.

Si hay que presentar demostraciones dentro del curso, pueden grabarse en vídeo ejercicios de laboratorio como por ejemplo reacciones químicas y enviarse por correo a los estudiantes. La cinta puede describir y demostrar la reacción o fenómeno en cuestión. En red, se puede pedir a los alumnos que expliquen cómo y por qué ha ocurrido el fenómeno.

Si se consideran necesarios experimentos prácticos, una opción es diseñar un kit casero que se venda y se envíe al alumno junto con el temario y el resto de materiales. La British Open University ha creado muchos de estos kits para usarlos en cursos de materias como electrónica. Normalmente los kits se usan en varios cursos del programa académico y se pueden enviar de vuelta para reciclarlos cuando el alumno haya terminado sus estudios.

Otra posible solución es integrar una sección en el campus dentro de los cursos que requieran laboratorios. Esta es una de las estrategias que usa la British Open University, cuyos alumnos suelen llevar a cabo un par de estancias en el campus de una o dos semanas en verano durante su licenciatura. Los componentes intensivos de laboratorio pueden ser una de las actividades que se lleven a cabo durante esas estancias en el campus. Puede haber un «fin de semana de laboratorio» a mitad de curso, durante el cual se pueden llevar a cabo muchos ejercicios de laboratorio.

Si ninguna de las alternativas explicadas parece factible ni adecuada, se pueden establecer convenios para usar en préstamo o alquilar laboratorios de institutos o universidades situados en lugares razonablemente cercanos a los alumnos del curso durante un semestre concreto. Esta es la alternativa que da más trabajo, porque no solamente hay que recopilar listas detalladas de instrucciones y suministros (como en el caso de los kits caseros), sino que el instructor debe hacer contactos personales y confiar en la cortesía profesional para negociar el préstamo de instalaciones con colegas de la otra punta del país o del mundo. En un curso con alumnos de distintos países, el préstamo de instalaciones y laboratorios puede combinarse con la idea del fin de semana en el campus y las secciones intensivas de laboratorio pueden tener lugar en ubicaciones diversas.

6.10. Facilitar los cursos en red: instrucciones prácticas

El concepto fundamental de la enseñanza en red es asistir al aprendizaje en colaboración, no impartir un curso de forma prefijada, rígida y unidireccional.

- No impartir lecciones. Una serie de contenidos elaborada y coherente pero larga a menudo provoca el silencio. Usar comentarios breves que sean abiertos e inviten a la respuesta.
- Ser claro sobre lo que se espera de los participantes, para el curso en su conjunto y para cada módulo, ejercicio o período del mismo.
- Ser flexible y paciente. Guiar la conversación pero no dominarla.
- Ofrecer respuestas. Sobre todo al principio de un curso o actividad en red, asegurarse de que se responde a todos los comentarios. Si nadie más hace ningún comentario, responder mediante un mensaje o mencionar el comentario del autor.
- No sobrecargar. No aportar más que un comentario largo al día, o menos si los estudiantes están contribuyendo de forma activa. Es más probable que se lean y se aprecien varias aportaciones breves que una sola y larga.
- Supervisar y promover la participación. Leer con frecuencia el informe de actividades que ofrece el sistema. Enviar mensajes privados a aquellos que se estén quedando rezagados o estén leyendo pero no escribiendo nada. Si no se han conectado durante una semana o más y no responden a estos mensajes, llamarlos por teléfono, ayudarlos con sus problemas y sugerirles maneras en que pueden contribuir.
- Para los ejercicios, organizar grupos pequeños y asignarles tareas. Si la clase es demasiado grande para tener un solo espacio de discusión sin sobrecargar a los participantes, dividirla en dos o más grupos de discusión.
- Ser un ayudante del proceso educativo. Asegurarse de que los participantes entiendan y observen una ciberetiqueta correcta, sin insultar a nadie y sin desviarse del tema. Promover la metacomunicación y hacer sugerencias para mejorar la experiencia de todos los participantes.
- Escribir comentarios de hilvanado cada semana o dos semanas, o bien elegir a individuos o grupos de individuos para que asuman esta tarea de resumir y orientar la discusión.
- Organizar la interacción. Las actividades domésticas electrónicas incluyen trasladar o borrar elementos que ya no pertenezcan a una conferencia en concreto y organizar y demostrar el uso de palabras clave, referencias concretas y asociaciones entre elementos para mostrar las relaciones.
- Establecer normas y convenciones de ciberetiqueta y promover la metacomunicación sobre cualquier cosa que esté causando que la experiencia educativa resulte menos útil o placentera.
- Establecer normas claras de participación y procedimientos para calificar el trabajo en red que recompensen la participación positiva.
- Elegir a individuos o grupos pequeños para que actúen como profesores o moderadores durante partes del curso.
- Cerrar y borrar las conferencias agotadas por etapas, dando a los participantes ocasión de guardar los mensajes que quieran conservar.
- Adoptar un método flexible de integración del programa académico en las redes globales. Las materias del programa se verán afectadas por la diversidad de opiniones procedentes de distintas partes del mundo. El mejor método consiste en estar abierto a los cambios y aceptar perspectivas nuevas sobre cuestiones diversas.

7

El aprendizaje en red**7.1. Perfil del alumno: ¿quién logra el éxito?**

Participar con prontitud y frecuencia en las clases en red es la clave del éxito para el alumno. Una característica afín es tener una actitud positiva. Un curso en red es como un viaje de exploración por el mundo del conocimiento. Igual que en los viajes oceánicos, una de las atracciones principales es la oportunidad de interactuar con completos extraños que se convierten en compañeros de viaje.

Para los neófitos en la red, la mayor barrera es vencer las inhibiciones a la hora de comunicarse a través de este medio. Las discusiones que tienen lugar pueden parecer extrañas al principio debido a que el estilo de escritura predominante no se parece al modo en que se suele enseñar a escribir ejercicios. Algunos usuarios se adaptan rápidamente al medio y sin esfuerzo aparente de aclimatación. Otros necesitan tiempo para coger el ritmo. Muchos recién llegados a una red invierten de diez a veinte horas solamente para leer el discurso en red y ver cómo los demás se comunican antes de arriesgarse a decir algo. Como humanos, somos naturalmente reacios a los cambios en los modos de comunicación que nos son familiares. Esto quiere decir que los recién llegados se sentirán incómodos y que el hecho de que en red sea uno mismo quien toma la iniciativa de participar su pondrá un pretexto para postergar el esfuerzo de iniciación. Los que dirijan un programa de enseñanza en red tienen que estar al corriente de qué alumnos son usuarios novatos y alertar a los profesores acerca de esos individuos. Hay que preocuparse de vigilar si están siguiendo el curso y pueden hacer falta mensajes privados para promover su participación. Los neófitos no tienen que sentirse reticentes a la hora de pedir ayuda y orientación sobre sus primeros pasos. Saber que estas cuestiones son el mejor pretexto para entablar una comunicación social informal en los espacios de conferencia es crucial para acomodarse al medio.

Uno de los pocos estudios sobre los factores asociados con las notas y las evaluaciones subjetivas de los alumnos en el aprendizaje en red mostró que, igual que en otros modos de aprendizaje, los alumnos mejor preparados son quienes destacan (Hiltz, 1993). El factor asociado más importante se podía observar en los resultados de las pruebas de aptitud en matemáticas obtenidos por los alumnos en el SAT (la prueba que llevan a cabo los alumnos de secundaria de Estados Unidos antes de entrar en la universidad). Sin embargo, incluso los alumnos con notas muy bajas fueron capaces, en líneas generales, de aprobar los cursos impartidos en redes de aprendizaje y sus evaluaciones subjetivas eran incluso más favorables que las de los alumnos con resultados ligeramente superiores en las pruebas de aptitud. Resumiendo, aunque la preparación académica ciertamente ayuda en el entorno de aprendizaje en red, como en cualquier otro entorno, el usuario no tiene que ser un genio para disfrutarlo o usarlo de forma adecuada.

Los alumnos explican que las redes de aprendizaje presentan muchas ventajas. Por ejemplo, les dan oportunidad de revisar y releer lo que ya se ha dicho con la frecuencia que les haga falta para entenderlo y retenerlo. Pueden tomarse el

tiempo que haga falta para reflexionar sobre lo que están leyendo y decidir qué cuestiones preguntar o con qué comentarios contribuir a la discusión. Nadie en la clase puede observar cuánto tiempo le ha costado a un alumno pensar o emitir una respuesta, un rasgo que le confiere al alumno lento una igualdad virtual de la que no suele disfrutar en las clases cara a cara. La libertad de tomar uno mismo la iniciativa, sin embargo, lleva consigo la responsabilidad de esforzarse en contestar. Debido a la tecnología, es demasiado fácil postergar para mañana lo que habría que hacer hoy. Algunos sistemas tienen aplicaciones para recordar a los alumnos que no se han mantenido al día de los ejercicios y discusiones o que se están quedando rezagados. Como mínimo el instructor debe tener una aplicación de búsqueda que le permita detectar a quienes no están haciendo el debido esfuerzo de participación.

La experiencia informática previa, la mecanografía e incluso el hecho de que el idioma que se usa en el curso en red sea la lengua materna del alumno no tienen importancia relativa en los resultados de los cursos en red (Hiltz, 1993). La razón principal es que los alumnos pueden trabajar a su propio ritmo y tomarse el tiempo que necesiten para leer, redactar y corregir sus respuestas. Por ejemplo, los alumnos que participan en cursos en inglés que no tienen el inglés como lengua propia aseguran que el sistema de clases en red presenta ventajas concretas. Pueden leer las intervenciones varias veces a fin de entenderlas, consultar diccionarios y luego hacer borradores de sus respuestas, corregirlos y enviarlos. El resultado es que pueden participar a un nivel más equitativo con los alumnos de habla inglesa en una clase en red que en un curso tradicional.

Todos los alumnos, independientemente de su preparación, se benefician de la oportunidad de participar a su propio ritmo, que les permite investigar y reflexionar con mayor profundidad acerca de un tema de interés. Por esta razón los buenos estudiantes a menudo aseguran que aprenden más en el entorno en red. Un estudiante licenciado envió un mensaje al final del curso diciendo que en cursos anteriores se había aburrido tanto que había considerado la posibilidad de abandonar la universidad. La comunidad de aprendizaje en red fue la primera experiencia que tuvo en la universidad que logró estimularlo, entusiasmarlo y convencerlo de que quería completar su carrera.

Los factores que marcan la diferencia en el éxito de los alumnos en los cursos en red son la accesibilidad, la actitud, la motivación y la autodisciplina para participar con regularidad. La práctica de la ciberetiqueta y el estilo de las comunicaciones hacen que la experiencia sea más placentera. También hace falta un método sistemático para recordar, organizar y revisar los archivos de texto a medida que se acumulan.

7.2. Acceso y uso regular

Lo ideal es que cada estudiante tenga ordenador personal, módem e impresora para poder acceder en cualquier momento. Esto es especialmente cierto en el caso de la enseñanza para adultos, pero también de los estudiantes en edad escolar. Los alumnos de cursos en red carentes de materiales que les faciliten el acceso necesitan reservar horas para usar equipos comunitarios, como por ejemplo aulas de ordenadores en centros académicos o lugares de trabajo.

En las escuelas públicas, a menudo los ordenadores no están disponibles en horario extraescolar cuando los edificios están cerrados. Cualquier comunidad que decida instalar esta tecnología para la enseñanza pública o para adultos debe proporcionar también acceso desde otro lugar, como la biblioteca pública. La accesibilidad durante veinticuatro horas es la situación ideal de quienes cuentan con equipo en sus casas. Sin embargo, para una gran parte de nuestra sociedad, esa sigue siendo una solución demasiado cara.

La interacción en red tiene que ser interesante y divertida. Nadie puede disfrutarla ni aprovechar las ventajas de interactuar con los compañeros si no hay bastante tiempo para leer, reflexionar y disfrutar lo que hay en pantalla. Cuando llega la fatiga, hay que llevar a cabo una pausa, un paseo o cualquier otra actividad que permita descansar a los ojos y la mente. Aunque las pausas a mitad de sesión para evitar la carga psicológica pueden resultar beneficiosas, una vez que el usuario elige intervalos regulares para participar en red, tiene que mantenerlos. Quedarse rezagado por no haberse conectado en varios días es la antesala del fracaso en el aprendizaje en red.

Un estudio sobre el uso del sistema Caucus de conferencias en la Facultad de Empresariales de la Lancaster University en Inglaterra (Hardy et al., 1991) incluye extractos de entrevistas con alumnos que inciden en esta idea. El programa de dos años usa la CEI como vehículo principal para el trabajo en grupo y las tutorías, complementado con talleres en el campus que se celebran tres veces al año. La mayoría de alumnos contaban con PC's en sus casas y no tenían dificultades para encontrar momentos adecuados para participar. Para aquellos que confiaban en acceder desde su lugar de trabajo, la participación regular y en última instancia el éxito y la satisfacción con el programa resultaban más problemáticos. Téngase en cuenta el contraste entre las experiencias de dos alumnos. A Maggie le pareció que el sistema le permitía mantenerse en contacto a diario con los demás miembros de su comunidad de aprendizaje: «Me siento bastante conectada con la otra gente (...) Si quiero puedo leer lo que ellos aportan cada día (...) Puedo combinármelo con mi vida diaria bastante bien (...) No tengo que sentarme ni guardarme nada para más tarde. Si se me ocurre una idea la introduzco de manera bastante inmediata. También obtengo respuesta con bastante rapidez». Maggie podía conectarse mediante un ordenador en su lugar de trabajo y conseguir tiempo para participar durante la jornada. Sin embargo, a otra alumna, Jenny, le resultaba mucho más difícil usar el equipo en su lugar de trabajo. Se quedó rezagada en el curso y nunca llegó a recuperar el ritmo. Dependía de un equipo informático compartido que estaba muy solicitado durante el día y tenía que quedarse hasta tarde por las noches o volver el fin de semana para encontrar una terminal vacía: «Conseguí coger el ritmo cuando descubrí que podía acceder al sistema desde el Technology Information Center. Empecé a ir los sábados y los domingos por la mañana porque no podía encontrar sitio los días entre semana (...) Usaba la sala de estudio para la formación del personal, que es muy pequeña, y eso quería decir que tenía que hacer cola, y a medida que pasaba el día pensaba que no con seguía encontrar sitio entre semana».

7.3. Interacción y apoyo entre compañeros

Las redes de aprendizaje hacen énfasis en el aprendizaje en colaboración y la participación activa. Las siguientes son las claves para los alumnos.

- Entrar en la conferencia o discusión de clase y descargar todo el material (no leído).
- Introducir comentarios nuevos y/o respuestas a los comentarios ya existentes (en algunos sistemas son dos operaciones distintas).
- Editar o modificar los comentarios ya escritos.
- Hacer una lista de los miembros de la clase, determinar su identidad y sus progresos en relación con la participación (algunos sistemas proporcionan listas de miembros que indican la posición de la persona en la discusión).
- Enviar mensajes privados al instructor y a los demás alumnos.
- Encontrar otras actividades de conferencia o discusión relacionadas con el programa educativo y/o con las relaciones sociales entre participantes.
- Establecer discusiones privadas para el trabajo en grupos pequeños.

El equipo básico para acceder consta normalmente de un PC, un módem y un paquete de software de comunicaciones. Además, normalmente los usuarios tienen software de procesamiento de textos para preparar sus ejercicios e informes. En este entorno, tienen que aprender las siguientes clases de operaciones:

- Conectarse a la red a través del software de comunicaciones y del acceso telefónico del que se disponga.
- Ser capaces de descargar texto de la red y copiarlo en los ficheros locales de un PC. La mayoría de paquetes de comunicaciones tienen una serie de aplicaciones y protocolos para que esto sea una tarea relativamente fácil. Sin embargo, ocasionalmente hay que saber convertir el formato interno del texto en la red al estándar ASCII para eliminar los formatos ocultos (los caracteres de control invisibles) que no significan nada para el PC o interfieren con su funcionamiento.
- Ser capaces de convertir texto producido en el procesador de textos al estándar ASCII o algún otro formato estándar como el RTF (Rich Text Format) para enviarlo a la red a fin de presentarlo. Una vez más el envío puede llevarlo a cabo el software de comunicaciones.

Algunos sistemas de redes pueden suministrar su propio paquete de comunicaciones para su uso en el ordenador personal, lo cual automatiza buena parte de las operaciones. Automatiza, por ejemplo, la descarga de todos los mensajes nuevos y facilita la revisión a las velocidades de pantalla más elevadas posibles en un PC. Hay una gama de protocolos estándar distintos y formatos de datos, que no hace falta que el alumno intente entender. Es importante saber con qué protocolos y formatos puede trabajar la red y adaptar el software de comunicaciones al de la red. Los operadores de la red tienen que suministrar la información básica. En caso contrario, los proveedores de servicios pueden ofrecer la información.

En algunos cursos técnicos puede hacer falta enviar e intercambiar ficheros binarios con otros participantes. Los ficheros binarios son la clase de datos que pueden albergar programas ejecutables y diversos tipos de gráficos. Los productos de las típicas hojas de cálculo suelen adoptar la forma de ficheros binarios. La mayoría de redes actuales admiten la transferencia de ficheros binarios de ocho bits. El software de trabajo en red proporciona un espacio para almacenar en red estos ficheros para su descarga.

Tal vez uno de los aspectos más importantes de esta tecnología sea aprender cómo se almacena la información en el sistema, ser capaces de buscar y recuperar información útil y de almacenar lo escrito de un modo que resulte de fácil acceso para los demás. La mayoría de sistemas presentan al usuario cualquier mensaje nuevo en cuanto llega. A medida que el tamaño de una conferencia aumenta hasta tener centenares o millares de mensajes, cada vez se vuelve más importante poder retroceder y encontrar de forma selectiva mensajes antiguos. Es conveniente que quienes dirigen el programa educativo y el profesor proporcionen alguna clase de orientación para este proceso. Un enfoque típico es proporcionar una serie de palabras clave que sirvan habitualmente para clasificar los mensajes.

La mayoría de sistemas de aprendizaje a distancia (si no ahora, sí en un futuro próximo) proporcionan acceso a Internet y a un mundo muy extenso de materiales y servicios que pueden usarse como base para programas educativos diversos. En esencia, hay tres tecnologías distintas que tanto el alumno como el profesor deben aprender gradualmente a dominar: el PC y su software, el sistema de comunicaciones en grupo y el software de redes como por ejemplo el de Internet. La suerte es que no hay que aprender todas las aplicaciones disponibles de una sola vez. Los que dirigen programas educativos tienen que transmitir a los alumnos los conocimientos mínimos sobre el sistema que hay que aprender para iniciar el proceso de enseñanza.

7.4. Internet: una comunidad y fuente de recursos internacional

La red de Internet tiene una larga historia y muchas encarnaciones previas. Hace menos de una década el número de usuarios estaba oficialmente por debajo de 10.000 y se componía básicamente de expertos en informática. Hoy la red ha crecido varios miles de veces y conecta casi todos los centros universitarios del mundo occidental, así como muchas organizaciones de investigación, no lucrativas y empresariales y sistemas de escuelas públicas. Está creciendo tan deprisa que los usuarios tienen dificultades para mantener al día su conocimiento del alcance y los recursos de la red.

Una organización que desee unirse a Internet paga una tarifa mensual basada en su tamaño y en el tipo de organización. También alquila una línea de datos de alta velocidad al nodo más cercano existente en la red a fin de poder conectarse a Internet. Asimismo, la institución usa sus ordenadores para proporcionar una pasarela desde Internet hasta los ordenadores de su organización que vayan a estas disponibles para la red. La red troncal (líneas de datos de alta velocidad y de larga distancia) está financiada por el gobierno de Estados Unidos, pero esa financiación está disminuyendo de forma gradual y serán las organizaciones que

la usan las que tendrán que hacer pagos mayores a fin de aportar esos fondos. Aunque no es probable que este cambio frene el momento actual de crecimiento, sí puede tener cierta influencia en los servicios que se ofrecen.

Cada organización afiliada a la red decide qué servicios (p.ej., bases de datos) desea ofertar. Hasta el momento hay una gama abundante de servicios ofertados por centros universitarios, agencias gubernamentales y laboratorios. Hay literalmente millares de recursos alternativos en materia de bases de datos y aplicaciones diversas dirigidas a las comunicaciones de grupo. Además de estos servicios públicos, también se puede usar la red para llegar a cualquier ordenador de una organización en que el usuario tenga una cuenta de cliente. Esto quiere decir que el usuario de una organización con sede en San Francisco puede usar una base de datos desde un ordenador en Inglaterra sin pagar gastos telefónicos. Incluso antes de que existiera esta oferta de bases de datos públicas, era típico de muchos estudiantes universitarios de informática intercambiar cuentas de alumnos con sus colegas de distintas universidades a fin de probar sistemas no disponibles en sus centros respectivos.

Aunque Internet ofrece unos beneficios potenciales tremendos a sus usuarios (ya sean alumnos o profesores), también hay problemas. Uno de ellos es que no existen directorios de usuarios de la red, a pesar de lo cual los usuarios tienen que conocer la dirección de la red para poder enviar un mensaje o fichero. Un segundo problema es que el envío de mensajes o el intento de acceder a un sistema puede fallar cuando cientos de ordenadores están apagados o sin conexión debido a tareas de mantenimiento. Resulta complicado hacer saber al usuario que un mensaje no ha llegado a su destino o informarle cuando falla el acceso a un sistema. La mayoría de gente que intercambia mensajes tiene la costumbre de enviar un mensaje de vuelta aunque solamente sea para hacer saber al remitente que ha recibido su mensaje. Por último, puede que los cambios en la oferta de recursos por Internet no se actualicen lo bastante deprisa, con lo cual, y debido a la enorme velocidad con que todo está creciendo, saber qué hay de nuevo y qué ha dejado de estar disponible acaba resultando bastante complicado. Algunos críticos afirman que los usuarios de Internet obtienen lo que pagan y que estos problemas son consecuencias lógicas de un sistema gratuito. La verdad es que esta red es la más grande de todas las que han existido de este tipo y estamos afrontando el típico problema de búsqueda de información en una totalidad enorme de recursos que cambia tan deprisa que resulta difícil mantener la información actualizada.

Cualquiera que use Internet tiene que considerar que está participando en un enorme experimento internacional sobre el libre flujo de información y la puesta en común de recursos informáticos. Es necesario este punto de vista por parte del usuario para superar algunos de los problemas de aprendizaje y dificultades a la hora de usar Internet. En cierta medida tendría que ser tarea para quien ofrece el servicio educativo resolver los problemas de uso de Internet proporcionando información específica y orientación sobre los recursos disponibles para el curso que está llevando a cabo el alumno. Este método puede ayudar a resolver el problema de saber qué buscar y dónde.

En efecto, el crecimiento de Internet y la amplia variedad de bases de datos está resultando en la creación de una biblioteca virtual internacional. Muchas

instituciones han puesto en red las bases de datos que contienen las existencias de sus propias bibliotecas de manera que los alumnos puedan saber dónde se encuentran ciertas publicaciones periódicas y libros antes de salir de casa a buscarlos. A continuación ofrecemos una descripción de los servicios principales que existen en Internet y que los alumnos deben conocer.

7.4.1. Telnet

Telnet es el equivalente de un paquete de software de comunicaciones en la red. Cuando un usuario se conecta a la red, primero se conecta a un ordenador de una ubicación local. Para conectarse a través de Internet con otro ordenador situado en otra parte, el usuario ejecuta la aplicación Telnet, que se encuentra en todos los sistemas vinculados a Internet; por ejemplo, telnet eies.njit.edu. En este caso «eies.njit.edu» es la dirección del ordenador y/o el software al que el usuario intenta conectarse. En este caso, indica el ordenador que alberga el EIES (Electronic Information Exchange System) del New Jersey Institute of Technology, situado en la sección educativa de Internet. El usuario que cruce una frontera internacional normalmente tiene que añadir la abreviatura estándar del país al que se dirija (p.ej., .ca en el caso de Canadá). De este modo, el usuario tiene que conocer la dirección en la red del sistema que quiere utilizar. A menos que sea un servicio público, necesita tener una cuenta en ese sistema, que normalmente se compone de un identificativo de entrada y una contraseña confidencial.

Hay otras funciones integradas en Telnet que permiten conectarse para comunicarse indistintamente con ordenadores locales y remotos. Asimismo, el sistema anfitrión establece un carácter especial para poder abandonar la conexión de Telnet.

7.4.2. El File Transfer Protocol

El File Transfer Protocol (FTP) es una aplicación que permite trasladar ficheros desde un ordenador de la red a otro. En muchos casos, cuando un usuario solicita a un sistema de correo convencional o de comunicaciones de grupo que envíe algo a una dirección de la red, lo que hace el paquete de aplicaciones es poner en marcha el FTP para que lleve a cabo esa tarea. Sin embargo, a veces el usuario puede encontrar un archivo de texto almacenado en formato ASCII, o bien un programa binario o gráfico almacenado en formato binario, y querer traerlo de vuelta al ordenador anfitrión. Introducir el comando «ftp» inicia un programa que permite que se ejecuten comandos para manipular esos archivos, como por ejemplo:

```
ftp > get 'nombre de archivo de origen' 'nombre de archivo de destino'
```

```
ftp > put 'nombre de archivo de origen' 'nombre de archivo de destino'
```

Esta operación es similar al comando 'copy' en un sistema operativo DOS. Los comandos mostrados sirven respectivamente para obtener un archivo de un ordenador remoto y traerlo a un ordenador anfitrión y para llevar un archivo del ordenador anfitrión hasta un ordenador remoto. FTP tiene otros comandos, como por ejemplo decirle al sistema qué clase de fichero se usa para ir al directorio

correcto donde el fichero está localizado. El usuario sale de FTP con el comando 'quit'.

Cuando uno trata con un fichero de texto y el fichero se visualiza en una pantalla (las funciones de FTP 'get' y 'put' no muestran el fichero que se traslada), el usuario también puede usar la función 'capture' en un buen paquete de comunicaciones para crear un archivo de PC que englobe lo que se muestra en la pantalla. Aprender a manejar ficheros en un ordenador personal es probablemente el mejor modo de aprender cómo se usa FTP en la red.

7.4.3. Archie

Archie es una aplicación informática de uso público que está disponible en una serie de ordenadores de diversas áreas del país y del mundo. El usuario tiene que conocer la dirección de un ordenador donde esté instalado Archie en calidad de servicio público. Archie crea índices de ficheros disponibles en Internet que los usuarios pueden descargar porque son públicos. Estos ficheros pueden ser programas, diagramas, texto o cualquier otra cosa. En 1993 había más de un millar de ordenadores y millones de ficheros en los índices de Archie.

El usuario puede ir a Archie y conectarse. Si el sistema no lo rechaza debido a límites de capacidad, se le permite conectarse sin contraseña, que es lo que define una utilidad pública en Internet. Luego el usuario indica a Archie el tipo de búsqueda que desea llevar a cabo (p.ej., buscar una secuencia de texto exacta, una expresión de UNIX, o una sola parte del texto buscado). Archie permite buscar nombres de archivos o búsquedas basadas en índices descriptivos, que se componen de palabras clave asociadas con ficheros.

Dado que no hay estándares rigurosos acerca de claves o nombres de programas, una búsqueda mediante Archie puede ofrecer resultados bastante imprecisos. Debido a esto y a la gran demanda que sus citas Archie, existe la posibilidad de aprender a usar el correo electrónico para enviar peticiones de búsqueda a un sistema anfitrión provisto de Archie, esperar y recibir el resultado de la búsqueda en forma de mensaje. Esta es probablemente la manera más eficaz de usar Archie. Los proveedores de enseñanza tienen que dar a los usuarios ejemplos específicos y relevantes de cómo usar este servicio.

7.4.4. Encontrar a otros usuarios

Un usuario que conozca el nombre de la persona a quien busca y en qué ordenador está el sistema anfitrión de esa persona puede usar la herramienta 'finger' para encontrar el nombre exacto (el nombre y apellidos completos y la dirección del servidor). Muchos sistemas anfitriones no activan la herramienta 'finger' porque les preocupa la posibilidad de que usuarios externos busquen identificativos para entrar sin autorización en el sistema.

La herramienta 'Who is' es un antiguo intento de desarrollar unas páginas amarillas que data de la época en que el sistema era ARPANET. Hoy en día es un listado de gente que trabaja en Internet y lleva a cabo investigación relacionada con el tema.

La Lista de Usuarios de USERNET contiene los nombres y las direcciones de correo electrónico de todos los individuos que han hecho aportaciones a los grupos de noticias de USERNET. Cualquiera que use material de alguno de estos grupos de noticias puede usar esta aplicación para encontrar direcciones de correo electrónico.

En el futuro veremos la introducción del Servicio de Directorio X.500, un estándar internacional para unas páginas amarillas que con tengan todas las direcciones electrónicas con finalidades comerciales. Tiene la siguiente forma: País.Organización.ubicación.persona. Más allá de esto, las especificaciones se vuelven bastante complejas, pero se pueden desarrollar versiones más fáciles de manejar para usos específicos. El X.500 resultará impresionante debido a su alcance. Sin embargo, carecerá de la utilidad fundamental de permitir encontrar a otros usuarios con intereses y preocupaciones fundamentales.

Este límite y la falta de cobertura total son obstáculos importantes para el ejercicio de las comunicaciones personales. Cualquiera que quiera usar el correo electrónico tiene que conocer la dirección del destinatario.

Los estudios sobre redes humanas han demostrado que el aumento en la conciencia de productividad al usar redes depende de la cantidad de gente nueva a quien el usuario conozca en la red. Si uno solamente se comunica con quienes ya conoce, la red no le parece tan productiva como si conoce a otros usuarios cuyas ideas y puntos de vista le resulten de interés. Por tanto, una limitación importante del potencial de Internet es la falta de servicios adecuados para que la gente contacte y se llegue a conocer entre sí.

7.4.5. El correo electrónico en Internet

Probablemente el elemento más usado de cualquier red actual es la posibilidad de enviar un mensaje a otros usuarios. El sistema anfitrión cuenta con una instalación específica de software para el envío de mensajes y suministra instrucciones para usar esa aplicación. Las funciones mínimas que tiene que proporcionar una herramienta de correo son: recibir y ordenar el correo, permitir que el usuario visualice la lista de mensajes viejos y nuevos y elija qué quiere ver, permitir que el usuario conteste mensajes individuales y descargue información, y eliminar los mensajes que ya no se necesitan de la lista de correo.

En la aplicación local de correo electrónico puede haber integrada una aplicación para la comunicación en grupo. Esto quiere decir que dentro de la interfaz de la aplicación para comunicación en grupo, el alumno puede usar el mismo editor y la misma interfaz para crear, revisar y leer comunicaciones con el fin de manejar correo de Internet tal como se usa para la clase electrónica. Este es el método idóneo.

Quienes suministren una cuenta en un sistema anfitrión para la clase electrónica tienen que especificar la dirección de Internet.

7.4.6. Noticias en la red

Existe software diseñado para ayudar en la lectura de recopilaciones de noticias especializadas. Todo grupo de noticias es como un tablón de anuncios electrónico

donde todos los interesados en los temas de ese tablón están incluidos en la lista de direcciones de correo a fin de recibir todas las novedades de ese grupo. Actualmente esta es la manera principal de ponerse en contacto con un grupo de personas que compartan unos mismos intereses. Los proveedores de servicios pueden proporcionar una interfaz sencilla o suministrar ejemplos meticulosamente preparados de cómo conectarse a los grupos de noticias de interés.

Los grupos de noticias se integran en una jerarquía de nombres, igual que los ficheros. Por ejemplo, rec.music.folk quiere decir que se trata de un grupo con finalidades recreativas, interesado en la música y sobre todo en la música folk. Los encabezamientos relativos a nodos principales son en la actualidad los siguientes:

comp informática
 news relativo al servicio de noticias
 rec recreo
 sci cuestiones científicas
 soc cuestiones sociales (p.ej., política)
 alt cuestiones alternativas
 talk temas controvertidos, sobre los cuales discutir
 misc cualquier otra cosa (p.ej., ofertas laborales).

Hay un número enorme y creciente de grupos de noticias locales que no forman parte oficial de la jerarquía de USENET, muchos de ellos patrocinados por grupos profesionales como por ejemplo biólogos, profesores de enseñanza pública o ingenieros eléctricos. Estos grupos mantienen discusiones y envían artículos para quienes estén interesados. Los grupos de noticias mejor organizados tienen individuos que hacen de moderadores o editores, escriban el material y dejan fuera lo que no pertenece a la actividad del grupo de noticias.

La trampa más habitual para los usuarios novatos de estos grupos es la facilidad con que uno puede unirse a centenares de grupos y pasar cantidades enormes de tiempo leyendo numerosos mensajes al día. Los usuarios tienen que limitarse a los grupos que reflejen sus necesidades e intereses. Menos de cinco es un buen límite.

7.4.7. Gopher, WAIS y WWW

Se han diseñado tres sistemas para intentar solucionar el problema de encontrar material de interés para el usuario de Internet: Gopher, Wide Área Information Servers (WAIS) y el World Wide Web (WWW). Gopher funciona como un sistema de catalogación mediante tarjetas en una biblioteca, WAIS es un sistema de clasificación a gran escala y WWW es un método hipertextual de organizar la información disponible. Además, hay otros métodos actualmente en desarrollo. Mejorar los sistemas de búsqueda de información en Internet seguirá siendo uno de los principales desafíos durante los próximos años.

Gopher empezó como paquete de comunicaciones en la University of Minnesota (sede de los Golden Gophers). Su función principal es «buscar» («go for») cosas. Se compone de una serie de menús jerarquizados que pueden ser bastante grandes y tener una profundidad considerable. Una vez el usuario ha elegido una

serie de opciones hasta especificar cuál es el objeto que quiere encontrar, Gopher puede recuperarlo si es un fichero de texto o explicar cómo hacerlo usando Telnet. Aprender cómo funciona el sistema Gopher es cuestión de invertir unas cuantas horas en explorar los menús. Los proveedores de servicios deberían ofrecer instrucciones sobre como buscar material de interés.

WAIS no es tanto un menú como un índice que permite a los usuarios buscar materiales. Una vez más, el proveedor tiene que explicar al usuario dónde está ubicado el servicio WAIS. Se trata de un servicio orientado básicamente al manejo de documentos. La clasificación mediante índices es más difícil de usar que la organización mediante menús, pero una vez se entiende este sistema de búsqueda y se percibe la naturaleza de las palabras clave usadas en el índice, el usuario tiene una probabilidad más alta de recuperar un volumen grande de material. En el sistema de menú, en cambio, hay una probabilidad considerable de que el material de interés pueda encontrarse en una rama de los menús que el usuario no ha tomado. Por otro lado, si los menús están bien diseñados, hay una mayor probabilidad de conseguir material sobre el tema requerido. Es decir la precisión de los resultados puede ser mas elevada en el método de menús.

El método mas reciente y el que esta creciendo mas deprisa es World Wide Web. Se trata de un método descentralizado en donde el sistema anfitrión tiene normalmente una interfaz WWW y el usuario puede emplear el anfitrión local para que lleve a cabo la búsqueda. Cada anfitrión local es responsable de poner a disposición mediante el software WWW toda la información o ficheros que quiera ofrecer para acceso público. Todo se lleva a cabo mediante vínculos de hipertexto que pueden estar situados en medio del texto que se esta examinando. Estos vínculos pueden conducir a material situado en cualquier parte de la red. Cuando el usuario entra en WWW, normalmente va a un índice maestro (alfabético) suministrado por el anfitrión local o por CERN, creador del software que sirve de base a WWW.

Cuando el usuario busca materiales en WWW, el material se en vía desde su ubicación originaria hasta el anfitrión y la interfaz. Alguien que solicite un material de otro continente puede notar simplemente que ir a la siguiente pantalla lleva un poco más de tiempo que de costumbre. Una sola pantalla de vínculos hipertextuales puede abarcar diez países distintos. De hecho, una gran cantidad de los servicios mencionados más arriba pueden encontrarse en WWW.

WWW es el más flexible de los métodos de búsqueda actuales, pero sufre un problema que ha perjudicado la mayoría de las aplicaciones del hipertexto: el peligro de perderse en la red de hipertextos. Cuando uno trabaja con hipertexto y con el continuo entramado de vínculos, acaba perdiéndose porque no hay ningún modo efectivo de visualizar todo el árbol de ramificaciones. Se trata de un sistema muy potente y versátil, pero cuesta un poco aprender a usarlo.

Todos estos sistemas dependen de que otros usuarios introduzcan los materiales y los vinculen de forma correcta a los menús de Gopher, los índices de WAIS o los vínculos hipertextuales de WWW. La enorme mayoría de este trabajo no lo llevan a cabo bibliotecarios profesionales, cualificados para clasificar la información para que otros la usen, sino personal técnico, que puede llevar a cabo un trabajo bastante deficiente de clasificación de la información que está fuera de su terreno. Este problema tiene más perspectivas de empeorar que de mejorar. En última

instancia, Internet necesitará un sistema que ponga la clasificación de información en manos de profesionales de esa área de conocimientos y proporcione herramientas para la integración más activa de bibliotecarios y documentalistas. En consecuencia, es importante que los alumnos de un curso pongan en común sus exploraciones de los materiales y servicios de Internet y expliquen a sus compañeros qué métodos de búsqueda han proporcionado material productivo y útil y cuáles han llevado a callejones sin salida. Explorar Internet tiene que ser una tarea cooperativa y los instructores tienen que promover que se lleve a cabo de este modo.

7.5. Interacción y apoyo entre compañeros

Los alumnos de redes de aprendizaje no solamente son responsables de su propia educación sino también de ayudar a la de los demás. Tienen que:

- Leer y responder a comentarios de compañeros y no solamente prestar atención a lo que dice el profesor.
- Concentrarse en las cuestiones que aparecen. Cuando se lee algo, pensar: « ¿Qué sé yo de este tema?» « ¿Qué pienso de ese punto de vista?» Luego tomar apuntes sobre la cuestión, buscar información adicional relevante si es necesario y escribir la respuesta.
- Considerar todos los mensajes que se reciben como estímulos posibles para contribuir a una conversación. Relacionar conceptos de las lecturas o ejemplos de la experiencia práctica para ilustrar o apoyar ideas.

Una de las ventajas principales de las redes de aprendizaje es la oportunidad que ofrecen a los estudiantes para trabajar de forma conjunta. El aprendizaje en colaboración significa que los alumnos están expuestos a una amplia gama de puntos de vista y que los miembros del grupo pueden suplementar la perspectiva de uno señalando omisiones o errores lógicos. El aprendizaje en grupo y las obligaciones que implica pueden no resultar familiares ni cómodos al principio. Los alumnos pueden no estar acostumbrados a hablar en clase o tener miedo de que alguien se burle de sus ideas. Pueden carecer de experiencia o tener miedo del trabajo en grupo y les puede parecer difícil cooperar con otros alumnos en lugar de trabajar por su cuenta. Una actitud positiva y una conducta considerada generalmente ayudan a que todos los alumnos se conviertan en miembros productivos del grupo en el entorno de red.

La CEI ofrece toda una batería de trucos electrónicos que permiten a los alumnos superar algunos de los principales obstáculos a la participación. No hacen falta dotes de oratoria en público, interrumpir ni ser locuaz; se pueden eludir con rapidez los encuentros desagradables u hostiles, y no es necesaria la presencia física (Grint, 1989:189). A pesar de estas protecciones potenciales para los alumnos tímidos o inseguros, muchos siguen teniendo miedo de contribuir, sobre todo si son principiantes en una clase con otros alumnos que tienen experiencia con el medio. Sin embargo, los alumnos suelen prestar mucho apoyo a sus compañeros. No se espera que nadie ofrezca un artículo académico completo sobre el tema cada vez que contribuye con un mensaje. Por lo general, el medio

se parece más a una conversación por escrito que a un artículo académico. Los alumnos y profesores describen las conversaciones en red como «hablar con los dedos».

Por otro lado, todas las aportaciones son leídas por otras muchas personas, de modo que hay que ser claro sobre lo que se quiere decir. Una consideración básica es ser breve e ir al grano. Los alumnos que divagan son una carga para sus compañeros.

Además de las discusiones de clase, los instructores suelen establecer grupos de alumnos para trabajar de forma conjunta en varios ejercicios de un curso en red, tal vez en grupos de escritura en colaboración, en donde los alumnos se proporcionan mutuamente críticas constructivas de sus textos, o grupos de estudio para repasar los materiales antes de un examen. Los alumnos individuales también pueden tomar la iniciativa de encontrar compañeros y formar un grupo (primero hay que consultar al profesor para asegurarse de que ésta le parece una forma aceptable de trabajo).

En cualquier grupo pequeño, la productividad o la efectividad está ligada a la cohesión del grupo, que aumenta con la interacción social amistosa: llegar a conocer a los miembros del grupo, aportar interacción positiva, poner humor en los mensajes y evitar cualquier comentario o broma que pueda resultar insultante. El grupo que se lo pasa bien trabajando de forma conjunta termina trabajando más y mejor.

Los miembros del grupo cuentan con que sus compañeros hagan la tarea que les corresponde, y todo el equipo puede fracasar si todos los miembros no hacen su parte. Si un miembro del grupo «desaparece» o no hace su parte, hay que enviarle mensajes o llamarlo por telé fono con buen humor para estimularlo a que regrese al redil.

Hsu (1992) explica que el «director ejecutivo» de una de las empresas simuladas en su Virtual Management Laboratory simplemente desapareció. Los demás miembros del grupo enviaron un «informe de desaparición» y llevaron a cabo un «juego de detectives» humorístico para «encontrarlo». La presión de los compañeros, llevada a cabo con buen humor y no de forma insultante, hicieron que el líder desaparecido regresara eventualmente a su «empresa» en red, que en adelante tuvo buenos resultados. Si esta clase de estrategia no funciona, el grupo tiene que reorganizarse para reasignar el rol del miembro desaparecido. Todo esto hay que comunicarlo al profesor.

Las redes de aprendizaje hacen a los alumnos más responsables de su actuación y de la de sus compañeros. Esto puede extenderse a la participación en la adjudicación de notas. En un método de trabajo en grupo, al grupo de alumnos se le pide que elija un líder con autoridad para llevar a cabo el reparto final de trabajo entre los miembros. Normalmente el instructor adjudica la misma nota a todos los miembros del grupo de trabajo por el producto final del grupo. Sin embargo, en este método es el líder del grupo el que tiene potestad para elevar o bajar las notas de los miembros individuales del grupo, siempre que el promedio del conjunto del grupo sea igual a la nota adjudicada por el profesor. Un ejemplo es un ejercicio en que cada miembro de la clase tenía que encontrar un artículo técnico importante y hacer una recensión. Luego todos los miembros de las clases ordenaron las recensiones en base a su utilidad y el profesor usó la ordenación

resultante para adjudicar las notas. Este método requiere una herramienta para votar calificaciones distintas dentro del software de conferencias.

Una consecuencia de ver el trabajo ajeno es conseguir cierta comprensión del proceso de calificación y de la ecuanimidad relativa del profesor. Algunos problemas que los alumnos tienen con las notas y con la apreciación de la imparcialidad se deriva de la imposibilidad de comparar su trabajo con el de los demás.

Todo alumno que vaya a estar de viaje o no disponible en red por cualquier razón durante un período tiene que informar al instructor y a los demás miembros del grupo sobre la ausencia inminente y la fecha planeada para el regreso a fin de evitar que los demás pierdan el tiempo esperando una respuesta que no va a llegar o intentando llamar para averiguar por qué está ausente del trabajo en grupo.

A veces los alumnos que están experimentando dificultades personales graves no son capaces de afrontar las obligaciones hacia su grupo de cara a una tarea o ejercicio en concreto. Tienen que alertar de inmediato al profesor indicando que no están en condiciones de contribuir o de tomar parte activa en la discusión de grupo durante un período específico de tiempo.

7.6. Ciberetiqueta

La ciberetiqueta (etiqueta de la red) se refiere a las normas de uso para una conducta respetuosa en la red. Las instrucciones relativas a la ciberetiqueta se suelen enviar al principio del curso en red, o tal vez se reparten en el Café o Centro de Estudiantes donde todos los alumnos se reúnen. De no ser así, las siguientes recomendaciones son útiles para mantener buenas relaciones con otros usuarios del mundo en red.

7.6.1. Ciberetiqueta y dinámica de grupos

La ciberetiqueta relacionada con la dinámica de grupos abarca cuestiones relacionadas con la creación y el mantenimiento de una sensación de comunidad en red. La creación de un clima positivo puede reducir el nerviosismo que conlleva comunicarse en red y contribuir a un ambiente académico placentero. El ambiente se puede construir a partir de los siguientes recursos:

- Usar los nombres propios o apodos de los participantes
- Responder a los mensajes con rapidez
- Usar frases de apoyo (p.ej., «¡Buena idea!» o «Gracias por las sugerencias»)
- Comentarios personalizados
- Evitar comentarios hostiles o cortantes y nunca usar lenguaje incorrecto, sexista o racista
- Usar el humor
- Promover la cooperación ofreciendo asistencia y apoyo a los demás participantes y compartiendo las ideas

Ningún alumno debe hacer nunca comentarios hostiles o burlones sobre la contribución de otro alumno. Las respuestas críticas pueden encajarse en un contexto de un reconocimiento de valores positivos en cuyo seno se lleven a cabo sugerencias de mejora o áreas de desacuerdo. Por ejemplo, «Bob, tus ideas sobre las madres de alquiler me parecen muy interesantes. Sin embargo, ¿has pensado en el siguiente argumento, que se opone a tu conclusión...?»

Hay gente a quienes les gusta insultarse mutuamente por pura diversión, ya menudo se trata de un juego para situarse siempre por encima del otro. En algunos sistemas pueden crear una conferencia privada con el fin de insultarse mutuamente, y cualquiera que quiera probar sus capacidades para el insulto puede entrar en esa conferencia privada cuando le apetezca. Siempre hay una línea muy delicada entre lo que a alguna gente le gusta discutir y lo que resulta ofensivo para otros. Los operadores de una red no tienen que imponer la censura si los interesados en tratar una cuestión concreta quieren formar grupos de discusión restringidos. Hace poco, un famoso servicio comercial censuró la discusión de un grupo de personas que creían que nunca existió el Holocausto. A algunos usuarios la discusión les pareció ofensiva. A otros lo que les pareció ofensivo fue la reacción del servidor. En estas situaciones, no hay ninguna solución que satisfaga a todos los participantes. La política fundamental debería ser que el operador de cualquier aplicación de comunicaciones clarificara su política sobre la censura.

En Estados Unidos hay ciertos tipos de comunicación que son ilegales: enviar amenazas o transmitir información con propósitos criminales (p.ej., números de tarjetas de crédito). Si se producen quejas sobre esta clase de comunicaciones, el operador del servicio tiene todo el derecho y también cierta obligación de informar del problema a las autoridades y prohibir el uso del sistema por parte de sus autores. Sin embargo, no está claro si los operadores pueden vigilar las comunicaciones de los usuarios relativas a esa clase de actividades. Actualmente no existen leyes al respecto, pero los operadores deben explicar con claridad su política sobre lo que piensan hacer y no hacer en esta materia. Algunas agencias legales han intentado establecer que muchas herramientas de comunicación en grupo (p.ej., los tableros de anuncios) son publicaciones y por tanto son responsables de cualesquiera comunicaciones ilegales que puedan tener lugar. Si esto fuera cierto, los operadores de las aplicaciones tienen que supervisar todas las comunicaciones que tengan lugar. En última instancia, esta cuestión tiene que resolverse en los tribunales.

El uso del humor puede ser delicado. A veces se percibe como sarcasmo o burla y no como algo divertido. Uno de los símbolos más usados en red es la «cara sonriente colocada de lado», que quiere decir «es broma». Incluir símbolos o frases entre paréntesis (p.ej., :-), que quiere decir «ja, ja») puede ayudar a mostrar el tono emocional y a prevenir malentendidos. Sin embargo, es esencial para una buena ciberetiqueta la consideración cuidadosa del mensaje, el tono, el contenido y la toma en consideración de la sensibilidad del lector.

Todos los usuarios han de tener en cuenta que a menos que haya pistas explícitas, a los lectores les costará mucho discernir cuándo uno está bromeando o enfadado. La facilidad que da el sistema para responder de inmediato puede provocar que un usuario «responda de forma precipitada y se arrepienta

después», de una forma que puede molestar a otros usuarios. El uso de algunas de las convenciones de ciberetiqueta que se están desarrollando puede ayudar a aclarar las intenciones y transmitir mensajes de forma más adecuada.

En las discusiones del material de curso, es importante que los alumnos transmitan matices como el grado de confianza que tienen en un punto de vista en particular. Resulta una información importante siempre que puedan darse interpretaciones distintas de los conceptos. Las pistas paralingüísticas resultan útiles («Estoy bastante convencido de esto» o «Estoy confuso; ¿qué creéis que es lo más apropiado?»). Todos los usuarios tienen que hacer saber a los demás alumnos si están de acuerdo o en desacuerdo con lo que se dice, ya que nadie puede ver si están asintiendo. Las votaciones pueden suministrar una perspectiva general de las reacciones de la clase a un concepto que admita puntos de vista distintos. La detección y revelación explícita de los desacuerdos es de gran utilidad para orientar la tarea de asistencia del profesor.

7.6.2. Ciberetiqueta y organización de mensajes

Dado que todas las discusiones, debates e interacciones de una conferencia informática se basan en el texto, el establecimiento de una serie de instrucciones para la escritura de mensajes puede favorecer el flujo de comunicación.

Palabras clave de los mensajes

Los usuarios tienen que ayudar a la clasificación de los mensajes estableciendo una o más palabras clave que funcionen como encabezamiento del contenido del mensaje. Si se responde a un mensaje previo, el autor tiene que especificar de forma explícita a qué mensaje, de manera que el lector pueda acudir al mismo si le hace falta (p.ej., «Respondiendo al mensaje 14 de Pat sobre las manzanas»). En algunos sistemas, la producción de respuestas se lleva a cabo de forma automática (p.ej., el mensaje 20.5 es la quinta respuesta al comentario 20). Las palabras clave y asociaciones explícitas ayudan a crear una ordenación y a establecer vínculos conceptuales.

Longitud de los mensajes

La tecnología actual sufre el problema de las «ventanas pequeñas». La mayoría de pantallas despliegan solamente unas veinticinco líneas de texto. Además, la mayoría de gente no tiene pantallas de alta resolución. En consecuencia, resulta tedioso y fatigoso para la vista leer mensajes largos en red que ocupan varias pantallas. Por tanto, los mensajes deben tener una extensión máxima. Para la discusión de clase, una o dos pantallas por mensaje deberían ser una extensión adecuada. Si un mensaje es más largo, el texto principal debería ofrecer únicamente un resumen o sumario y algún método que permita a los participantes visualizar, descargar o imprimir el texto completo si lo desean y cuando lo deseen.

Título o resumen del mensaje

Otro mecanismo de utilidad para clasificar los mensajes es colocarles un título de tal manera que uno pueda ver un listado de todos los títulos y pueda elegir los mensajes que le interesan. Los títulos tratan de establecer lo idiosincrático de un

mensaje determinado en una sola frase, mientras que las palabras clave establecen las relaciones entre varios mensajes relacionados. Son dos objetivos distintos que tienen que guiar a alumnos y profesores en el uso de ambas herramientas.

Mensajes concretos

Un mensaje tiene que incluir una idea y ejemplos de la misma. Esta norma para hojear hace que las referencias posteriores sean más claras y fáciles de seguir. Si hay dos ideas, debería haber dos mensajes distintos.

Presentación visual

Hay que presentar los mensajes de modo que resulten fáciles de leer. Por ejemplo, el espaciado doble o usar solamente mayúsculas son técnicas que dificultan la lectura. Incluir saltos de párrafo es útil para la presentación visual. También lo son las sangrías y los esquemas. Si el sistema no proporciona una función automática de justificación del texto, los usuarios tienen que ocuparse de dejar un margen lo más igualado posible a la derecha. La posibilidad de ver listas de mensajes en forma recortada —por ejemplo, ver solamente el título y las palabras clave— ayuda a hojear.

Tono del mensaje y errores tipográficos

Las discusiones en red pueden considerarse hablar con los dedos en lugar de escritura formal. Los mensajes breves y espontáneos que se envían a las discusiones en red no tienen que inhibirse debido a la preocupación por la gramática formal o los errores tipográficos. Mientras los mensajes resulten legibles, es el flujo de ideas lo que importa. La semántica ha de dominar sobre la sintaxis. Mientras el contenido sea claro, los problemas menores de gramática y ortografía se pueden ignorar. Sin embargo, los ejercicios que se presentan en red tienen que estar bien escritos, corregidos y formateados.

Para mensajes más largos, los estudiantes han de tener cuidado de usar una ortografía, una gramática y un formato correctos, a fin de que los demás no tengan dificultades de comprensión. Aunque el mensaje suele ser informal y se aceptan unos cuantos errores tipográficos, los mensajes largos llenos de problemas gramaticales o ideas inconexas suponen una barrera para los demás. Los compañeros no pueden entender ni aprender de los mensajes mal desarrollados o desorganizados.

En el caso de los mensajes de más de una pantalla o de varios párrafos de longitud, puede ser más rápido componerlos en un procesador de textos, pasarlos por la herramienta de corrección ortográfica y leerlos antes de enviarlos. En cualquier caso, siempre hay que revisar el borrador entero del mensaje antes de enviarlo a la discusión para ver si se ha borrado alguna línea sin darse cuenta o si hacen falta más párrafos o más correcciones ortográficas para hacerlo más claro.

La introducción de vínculos hipertextuales entre mensajes permite una mayor creatividad en la construcción de documentos no lineales que representen la perspectiva hilvanada de una clase que trabaja colectivamente para explorar un área de conocimiento concreta. Algunos instructores usan las aportaciones hechas por alumnos de clases previas para desarrollar el material del que

disponen de cara a clases futuras. Por ejemplo, un profesor mantiene un archivo en red con todas las reseñas de artículos especializados lleva dos a cabo por estudiantes de clases de años anteriores con el objeto de que las clases futuras puedan usarlos para hojearlos y encontrar lo que tienen que leer para sus proyectos sobre temas específicos. El añadido de herramientas compositivas asociadas al hipertexto se suma a la utilidad que tienen estos vínculos para construir itinerarios horizontales (por tema y subtema) a través de ficheros muy extensos (millares de reseñas de artículos)

7.6.3. Más allá de la ciberetiqueta qué hacer y qué no hacer

- Es fundamental demostrar cortesía en la red. Más todavía, muchos moderadores de conferencias y operadores de sistemas de tableros de anuncios electrónicos suministran advertencias previas relativas al uso de cualquier forma de comentarios insultantes o calumniosos en espacios públicos que resulten en detrimento del usuario.
- Usar nombres verdaderos en las cuentas de usuario puede ser importante para crear la comunidad y la confianza en ese entorno nuevo y un tanto extraño. Los seudónimos y el anonimato, si se usan, tienen que estar restringidos a determinadas tareas.
- A quienes no participen en las conferencias no hay que darles acceso a ninguna de ellas (ni en pantalla ni en forma impresa) sin el consentimiento de todos los participantes y conferenciantes. Los mensajes privados nunca tienen que pasarse ni mostrarse a otras personas sin permiso del autor.
- Las palabras y textos de otros usuarios no pueden citarse sin conocimiento del autor (si se trata de un espacio público) o, si es privado (como una conferencia) sin el permiso del autor.
- Si el ambiente emocional está caldeado, esperar un día para responder puede distender la situación.
- Los «crackers» (piratas informáticos criminales) intentan infiltrarse en cuentas o sistemas a fin de alterar o destruir la información. Pueden dañar gravemente las redes borrando material que ha costado mucho tiempo crear. Cualquier usuario que detecte un comportamiento sospechoso en red que pueda delatar a un cracker tiene que informar de inmediato a las personas o la organización que opera el sistema.

7.7. Gestión del trabajo en red

Un grupo de trabajo en red construye de forma cooperativa una base de conocimientos acerca de los temas que va tratando. Esta información hay que almacenarla y organizarla si en el futuro se puede usar para estudiar para un examen o trabajarla para un ejercicio. Intentar leer todos los materiales que se han ido acumulando en red la noche anterior a un examen no es una manera efectiva de repasar.

La lectura activa es útil. Cuando se lee un mensaje, los usuarios pueden pensar si hay información o ideas que reseñar o a los que responder más adelante. En caso afirmativo, pueden descargarlo o imprimirlo. Cada mensaje nuevo que se recibe es

una pieza de un rompecabezas de información en pleno crecimiento que hay que recordar, organizar, retener y entender.

Un método para tratar con el volumen de materiales nuevos es establecer ficheros temáticos en el PC y añadirles los mensajes nuevos cada día. Los comentarios o palabras clave pueden mostrar el tema y los mensajes anteriores a los que está vinculada cada nueva aportación. Se pueden usar las negritas para subrayar palabras clave que se tengan que encontrar con facilidad. Si el PC cuenta con un sistema de hipertexto, se puede usar para organizar y vincular los mensajes por temas y por referencias cruzadas.

El usuario que no tenga disco duro puede almacenar y organizar los materiales en papel, dejando márgenes amplios para las notas, usando un rotulador para recalcar las ideas importantes o añadiendo a mano las palabras clave y referencias cruzadas.

Algunos sistemas de conferencias dan la posibilidad de colocar claves personales sobre los mensajes a fin de ir clasificándolos a medida que se leen. Otros proporcionan una herramienta de marcado rudimentaria para poder buscar los elementos o listas marcadas más tarde. Por el momento hay pocos sistemas de conferencias que ofrezcan métodos útiles para que la gente lea materiales complejos. El usuario tiene que poder marcar secciones de texto múltiples con colores distintos, formar vínculos hipertextuales personales para relacionar el material con cualquier otro elemento de la discusión, y hacer anotaciones en los márgenes. Si se pudieran hacer esta clase de operaciones comunes que se hacen con papel, lápiz, tarjetas para clasificar, tijeras, cinta adhesiva y fotocopiadoras, se podría leer de forma mucho más eficaz en pantalla. La ausencia de estas funciones explica por qué todavía mucha gente prefiere usar el papel impreso en vez de leer en pantalla.

7.8. Infraestructura para redes de aprendizaje

7.8.1. Ayudantes en red y líneas telefónicas directas

La mayoría de sistemas tienen un buzón de Ayuda para los problemas técnicos y un número de teléfono para contactar con los usuarios que tengan problemas para acceder al sistema. Los usuarios tienen que apuntarse este número en un lugar visible y mantener otros números a mano para llamar al sistema.

7.8.2. Apoyo administrativo a los alumnos en red

Muchos sistemas ofrecen una amplia gama de servicios y asistencia a los alumnos en red, además de las discusiones de clase relacionadas con un curso específico. Puede haber una conferencia para Cuestiones Técnicas donde se hagan preguntas y se intercambien trucos sobre el uso del sistema. Si hay un Café o Centro de Estudiantes, parar un momento para charlar es como hacer «una pausa para tomar un café en red».

Puede haber asesorías en red sobre temas como el programa de licenciatura y sus requisitos, la carrera o incluso problemas personales, así como acceso en red a materiales de biblioteca y otras bases de datos.

Por último, se puede participar en teleinscripciones. Muchos centros que tienen programas en red suministran la infraestructura administrativa para enviar listas de ofertas de cursos y permitir que los alumnos completen en la red los procedimientos para la inscripción.

7.8.3. Herramientas de aprendizaje

Los propietarios de PC tienen muchas herramientas a su disposición para conseguir que los cursos en red sean más productivos. Entre ellas están las herramientas de corrección ortográfica y gramatical, las hojas de cálculo y los sistemas de bases de datos con hipertexto para organizar la información que se va descargando. Cualquiera que compre un ordenador tiene que asegurarse de que tiene bastante memoria para acomodar las herramientas necesarias a la hora de seguir varios cursos o toda una licenciatura en red. Las conferencias informales o las listas de correo sobre cuestiones técnicas suelen ser un buen lugar para intercambiar información sobre software que resulte particularmente útil para los alumnos.

7.9. Instrucciones prácticas

1. Si nunca se ha usado un sistema CEI, la curva de aprendizaje puede ascender de forma brusca. Antes de empezar el curso, familiarizarse con el uso del procesador de textos y el paquete de comunicaciones para envíos y descargas.
2. Asegurarse de que se tiene acceso conveniente a un PC o terminal disponible y planear una agenda regular con conexiones y participación varias veces por semana.
3. Las redes de aprendizaje ponen énfasis en el aprendizaje en colaboración. Responder a las ideas y preguntas de los demás alumnos y no solamente del profesor.
4. Ser educado, considerado y amistoso en la red. Escribir mensajes breves y claros en las discusiones de clase. Invertir tiempo en las relaciones sociales con los compañeros en las conferencias o foros establecidos especialmente para ese propósito.
5. Diseñar un método sistemático para guardar y organizar el material y poder revisarlo más tarde. La mayoría de estudiantes adultos aprecian por igual la independencia (la iniciativa propia) como la cooperación.
6. Asegurarse de que se entienden los requisitos del profesor para las tareas en red. En las clases cara a cara, se espera que los alumnos presten atención a las presentaciones del profesor y que pidan aclaraciones cuando hagan falta. Esto también es así en los entornos de red. Además de las instrucciones orientadas a tareas o ejercicios en concreto, puede haber requisitos explícitos sobre cuántas veces hay que conectarse cada semana como mínimo, cuántos mensajes se espera que se envíen cada semana, cómo formar equipos para el trabajo en grupo y cuestiones parecidas. Aunque el entorno de red suele ser más democrático y centrado en el estudiante que los entornos tradicionales, las calificaciones reflejan la

medida en que los alumnos cumplen los requisitos establecidos por el profesor.

Algunos trucos concretos son:

- Apuntar el código de acceso y la contraseña en dos lugares —en un papel para llevar en la cartera y en casa— y nunca dárselos a nadie. Si uno cree que lo puede haber revelado, es mejor cambiarlo. A algunos alumnos les parece divertido gastar bromas usando la cuenta de sus compañeros.
- Tener un papel y un lápiz a mano para apuntar los identificativos de los mensajes a los que se quiera responder o regresar más tarde.
- Estar abierto a ideas y perspectivas nuevas.
- La gente que aporta los primeros mensajes sobre un tema son quienes tienen más probabilidades de recibir respuestas y comentarios por parte de los demás (y de ser apreciados por el instructor).
- Los mensajes largos son aburridos. Es mejor que tengan menos de dos pantallas de longitud. Usar mensajes breves y distintos para cada idea o respuesta individual.
- Evitar uno de los errores más usuales: el envío precipitado de un mensaje a la conferencia equivocada. O bien el mensaje quedará fuera de contexto o el moderador lo borrará y lo enviará de vuelta al autor para que lo deposite en la conferencia correcta.

En resumen, aunque la CEI requiere una cantidad considerable de tiempo y de esfuerzo, es un medio para la educación que puede su poner un equilibrio entre estas necesidades a veces contradictorias.

Los alumnos pueden convertirse en «estudiantes con poderes» (Davie y Wells, 1991), que asumen el control de su educación y juegan un papel activo e importante en los cursos. Tienen que aprender las técnicas, los procesos y la ciberetiqueta y trabajar para crear una comunidad en red de compañeros que trabajan conjuntamente para proporcionar apoyo mutuo y desafíos. Los alumnos salen reforzados como individuos al contribuir y aprender con los esfuerzos cooperativos del grupo.

ANTONS, Klaus.- (2001) “8.94 Diagnósis de grupo” y “8.95. El manejo de los conflictos en grupos” en; Práctica de las dinámicas de grupos. Barcelona: Heder; 266-275

3.4 a. Manejo de conflictos

8.94. DIAGNOSIS DE PROBLEMAS DE GRUPO

Todo grupo está constantemente tomando decisiones y resolviendo problemas. Al hacerse cargo de su tarea especial, suele verse en ciertos momentos enfrentado a problemas internos que tienen una repercusión molesta en su trabajo y su

rendimiento. Tres de los grupos de problemas más frecuentes son el conflicto, la falta de interés (*apathy*) y la indecisión (*indecision*). Cada uno de estos grupos de problemas se manifiesta en determinados síntomas, en razón de los cuales es posible determinar el verdadero problema o, mejor dicho, diagnosticarlo.

8.941. Conflicto

En un grupo, conflicto significa disparidad de pareceres, argumentación de carga afectiva, tensión, impaciencia, acusaciones, falta de disposición a escuchar y a comprometerse, y falta de acuerdo.

Síntomas generales de conflicto

- Los miembros se muestran impacientes unos con otros.
- Se atacan las ideas, aun antes de que estén totalmente expresadas.
- Los miembros toman partido y se niegan a ceder.
- Los miembros no pueden ponerse de acuerdo sobre planes y propuestas.
- Los argumentos se exponen con gran violencia.
- Los miembros se atacan personalmente unos a otros de manera sutil.
- Los miembros hablan desfavorablemente sobre el grupo y su capacidad.
- Los miembros contradicen las propuestas del director,
- Los miembros se acusan recíprocamente de no entender el verdadero problema.
 - Los miembros tergiversan las contribuciones de los demás.

Conflicto

• Diagnóstico n.º 1

Al grupo se le encomendó una tarea, a la que no puede hacer frente. De ahí que los miembros se sientan frustrados, ya que notan que no pueden cumplir las exigencias impuestas, que la tarea no está clara o es demasiado opresora.

Los síntomas que sugieren el diagnóstico n.º 1 son:

- Toda propuesta que se hace, no parece realizarse por razones prácticas.
- Algunos miembros opinan que el grupo es demasiado pequeño.
- Cada individuo parece estar con premura de tiempo,
- Los miembros se muestran impacientes unos con otros.
- Los miembros insisten en que el grupo no tiene suficiente experiencia.
- Los miembros no pueden ponerse de acuerdo sobre en que consiste la auténtica tarea del grupo.

• Diagnóstico n.º 2

El principal interés de los miembros consiste solamente en obtener el reconocimiento personal (*status*) dentro del grupo. La tarea del grupo se utiliza exclusivamente como pretexto para satisfacer necesidades personales.

Síntomas que sugieren el diagnóstico n.º 2:

- Se atacan ideas no expresadas aún totalmente.
- Los miembros se atacan recíprocamente de manera sutil.
- No hay un avance en dirección hacia una solución.
- El grupo queda anclado en puntos completamente sin importancia.
- Los miembros se atacan recíprocamente de manera sutil.
- Hay ataques velados contra la dirección del grupo.
- No hay interés en encontrar realmente un objetivo o prestar atención al asunto.
 - Se forman pandillas con frecuencia.

• *Diagnóstico n.º 3*

Cada miembro parte de un punto de vista completamente determinado, que no es compartido por los otros, tal vez porque los miembros son partidarios convencidos de otros grupos diferentes, cuyos intereses están en conflicto con los del grupo actual.

Síntomas que sugieren el diagnóstico n.º 3:

- El objetivo del grupo se define de una manera muy general y no como planteamiento concreto de una tarea.
- Los miembros toman partido y se niegan a ceder.
- Cada miembro quiere imponer su propia propuesta.
- Las contribuciones a la discusión no se basan en las aportaciones de los demás.
- Los miembros no pueden ponerse de acuerdo sobre planes o propuestas.
- Los miembros no se escuchan unos a otros.

• *Diagnóstico n.º 4*

Los miembros están realmente interesados en el problema y trabajan con ahínco en su solución. El conflicto que se manifiesta es constructivo y revela un interés real en el asunto.

Síntomas que sugieren el diagnóstico n.º 4:

- Los miembros comprenden el objetivo y han llegado a un acuerdo sobre el mismo.
- La mayoría de las contribuciones se refieren directamente de manera constructiva al problema planteado.
- Con frecuencia los miembros tienen opiniones distintas sobre las propuestas individuales.
- Los miembros realizan sus aportaciones con gran convencimiento y fuerza personal.
- Ocasionalmente hay manifestaciones de caluroso afecto mutuo.
- Los miembros se muestran frecuentemente impacientes unos con otros.
- El grupo se acerca a la solución del problema.

Falta de interés

8.942. Falta de interés

La falta de interés implica: indiferencia, aburrimiento, falta de entusiasmo y perseverancia, el darse por satisfecho con un rendimiento diferente.

Síntomas generales de la falta de interés

- Bostezo y cabezadas frecuentes de los miembros.
- Los miembros pierden el hilo de la discusión.
- Escasa participación.
- La discusión va a rastras.
- Tardanzas y frecuente ausencia de los miembros.
- Inquietud y sensación de incomodidad.
- Decisiones precipitadas hechas sin reflexión.
- Las decisiones no se llevan a cabo.
- Prontitud para el aplazamiento.
- Escasa preparación para reuniones.
- Sólo con mucha lentitud se acepta la responsabilidad ulterior.

• Diagnóstico n.º 1

El problema, en el que trabaja el grupo, no parece ser importante para los miembros, o al menos, menos importante que otro.

Síntomas que sugieren el diagnóstico n.º 1:

- Se plantea la pregunta de cuál es realmente la tarea del grupo.
- Los miembros no llevan a cabo las decisiones del grupo.
- No existe esperanza de que los miembros muestren realmente responsabilidad.
- Nada se objeta contra afirmaciones sin importancia o confusas.
- Los miembros se admiran de que uno se ocupe propiamente de tal problema.
- Se hacen propuestas para dedicarse a otro problema.
- La decisión no parece ser realmente importante.

8.942

• Diagnóstico n.º 2

Puede ser que el problema sea importante para los miembros, pero hay razones que les hacen apartarse de una solución, como p. ej. conflicto de intereses o miedo a las consecuencias.

Síntomas que sugieren el diagnóstico n.º 2:

- Se pierde mucho tiempo hasta que realmente se empieza.
- Antes de empezar hay una larga conversación sobre cosas inútiles.
- Los miembros son tardos y se sienten incómodos a la hora de examinar el problema.

- Los miembros destacan las graves consecuencias de posibles decisiones erróneas.
- Los miembros se disculpan por sus propuestas y las hacen sólo a título de ensayo.
- Las soluciones propuestas son atacadas a menudo como irreales.
- Dejan a otros decisiones o se propone que sean otros quienes las tomen.
- Los miembros insisten en que disponen de pocas informaciones o aptitudes.
- El grupo cuenta con reglas de precaución aceptadas por todos.
- El grupo parece incapaz de elegir entre las diversas soluciones que se ofrecen.

• *Diagnóstico n.º 3*

El grupo no domina los modos adecuados de proceder para la solución de sus problemas.

Síntomas que sugieren el diagnóstico n.º 3:

- Ninguno es capaz de proponer el primer paso sobre cómo proceder.
- Los miembros no parecen capaces de atenerse a un punto determinado.
- Los miembros parecen no entenderse unos a otros o no escucharse.
- Continuamente se repiten las mismas aportaciones.

Falta de interés

- El grupo parece incapaz de llegar a síntesis adecuadas.
 - Se concede poca atención a la consideración de las posibles consecuencias.
 - Apenas se intenta descubrir los hechos ni emplear los medios correspondientes.
 - Los miembros se desvían constantemente a temas marginales.
 - Los miembros se quejan de que el grupo tiene una tarea imposible.
- Continuamente se forman subgrupos y se desarrollan muchas discusiones privadas.
- No se acaban las divergencias de opinión ni se llevan a cabo decisiones.
 - Se propone dejar la decisión a un miembro cualquiera.

• *Diagnóstico n.º 4*

Los miembros sienten que tal vez no tenga posibilidad de contribuir a tomar la decisión definitiva.

Síntomas que sugieren el diagnóstico n.º 4:

- Se manifiesta la opinión de que debería estar presente alguien que posea más autoridad.
- Se toman decisiones que son completamente irreales y se manifiesta una gran falta de conciencia de responsabilidad para sopesar las consecuencias de las decisiones.
- Se dice que, en el fondo, la decisión ya no cuenta, puesto que el jefe del grupo o alguien ajeno a él no está dispuesto a aceptarla.

- No se hace intención de llegar a un acuerdo real entre los miembros, ya que lo que únicamente importa es que el jefe escuche y entienda lo que se dice. La discusión se centra en la cuestión de las posiciones de poder, bien dentro del grupo con relación al jefe, o bien fuera de él; lo que realmente interesa es determinar quién es el que realmente cuenta dentro de la organización.
- Se manifiestan dudas sobre si todo el trabajo no será un esfuerzo inútil.
- Al final de la reunión muchos miembros se quedan con la sensación de que tienen buenas ideas, pero que no supieron aplicarlas acertadamente.

8.942

• *Diagnóstico n. °5*

Un conflicto entre algunos miembros del grupo produce falta de interés en otros.

Síntomas que sugieren el diagnóstico n.° 5:

- Dos o tres miembros impugnan toda la discusión, pero no pueden ponerse de acuerdo.
- Se manifiesta un conflicto entre miembros fuertes, con indiferencia de lo que trate la discusión.
- Miembros que se destacan mucho buscan ocasionalmente apoyo de otros, aunque dominen ampliamente la discusión.
- Las decisiones son emitidas sólo por dos o tres miembros.

8.943. Indecisión

La indecisión se refiere a defectos en el procedimiento que se quiere para tomar decisiones.

Síntomas generales de indecisión

- Miedo ante las consecuencias de la decisión
- Conflictos de intereses entre miembros del grupo.
 - Conflictos personales entre miembros del grupo.
 - Faltas metódicas en el procedimiento según el cual deben tomarse las decisiones.
- Dirección defectuosa en el procedimiento según el cual se adoptan las decisiones.

• *Diagnóstico n. ° 1*

Puede ser que una decisión fuera exigida precipitadamente, o que la decisión sea demasiado difícil, o que la cohesión del grupo sea escasa y no confíe demasiado en sus propias fuerzas.

Síntomas que sugieren el diagnóstico n.° 1:

- El grupo oscila entre el extremo de decisiones demasiado precipitadas hasta sentirse incapaz de adoptar la misma decisión.

- El grupo llega casi a una decisión, pero titubea en el último momento.
- Los miembros exigen una definición y luego otra sobre puntos completamente insignificantes.
- La discusión se hace abstracta y teórica.

• *Diagnóstico n.º 2*

El ámbito del problema, en el que es necesario tomar decisiones, resulta tal vez amenazante para el grupo, bien a causa de consecuencias inseguras, bien por miedo a la reacción de los otros grupos, bien por miedo al fracaso de miembros individuales.

Síntomas que sugieren el diagnóstico n.º 2:

- El grupo no sabe exactamente en qué consiste una decisión.
- Existe divergencia de opiniones acerca de cuál es la cuestión sobre la que realmente se han puesto de acuerdo.
- Aparentemente se ha tomado una decisión, pero luego se vuelve a poner en duda.
- Los miembros se niegan a hacerse cargo de la responsabilidad
- Se hacen esfuerzos permanentes por dejar la decisión a cargo de un jefe o de un subgrupo o de una autoridad exterior.

Tomado de: P. BRADFORD, D. STOCK y M. HORWITZ, *How to diagnose Group Problems*, Group Development. NTL (1961).

8.95. EL MANEJO DE LOS CONFLICTOS EN LOS GRUPOS

L.A. COSER define el conflicto social como una lucha por valores, *status*, poder y medios; como una lucha, en la que intereses en mutua contradicción se neutralizan recíprocamente, se lesionan o se excluyen. Esta lucha, sin embargo, no es un factor negativo en las hechas sociales, sino que incluso puede cumplir funciones positivas en el ámbito interpersonal: «El conflicto puede servir, además, para eliminar los elementos que separan y restablecer la unidad. En la medida en que el conflicto significa una solución de las tensiones, posee funciones estabilizadoras y constituye un componente integrante de la relación.»

8.95

A la regidez de los sistemas sociales hay que atribuir únicamente que los conflictos lleguen a ser amenazadores y destructivos; la mejor protección contra los conflictos consiste en institucionalizarlos y tolerarlos. Sin embargo no es posible solucionar un conflicto, cuando hay demasiada divergencia en las normas de comportamiento y escalas de valores dentro de un grupo.

En los grupos los conflictos se manifiestan frecuentemente en forma de oposición al rumbo que toma el grupo; expresado de otro modo, en un contraste entre mayoría y minoría. A continuación se han esbozado diversas formas de tratar los conflictos, que en medida creciente reflejan la madurez de un grupo. De todos modos, solo existe interés en la solución de los conflictos cuando se desea la

continuación de dicho grupo. Los conflictos sin solucionar amenazan la existencia de un grupo.

1. *Evitación.* El grupo permanece en la superficie, en la que no pueden surgir conflictos serios; ignora la oposición o se somete ella enseguida: los conflictos se niegan, se encubren o bien se reprimen.

2. *Eliminación.* El miembro o los miembros oponentes se ven precisados a abandonar el grupo. Esto se puede conseguir mediante riña, difamación, burla, silencio e ignorancia. Dicho de otro modo esta modalidad consiste en tratar los conflictos de tal manera que la parte oponente del grupo tenga que retirarse: «renunciamos», «estamos ofendidos», «nosotros formamos nuestro propio grupo».

3. *Opresión.* El grupo hace frente a la oposición con violencia para quitarla así de en medio. La mayoría obliga a la minoría a la obediencia. Se domina a la minoría con todos los medios del poder y se la mantiene en el miedo y la dependencia; el grupo más débil se somete al menos por algún tiempo y obedece a la presión del poder. Sin embargo, en el transcurso del tiempo van apareciendo resistencias, tensiones y hostilidades con tanta fuerza que se produce la ruptura del grupo.

4. *Consentimiento.* La mayoría domina y determina, pero la minoría no sufre sensación de inferioridad y da su aprobación.

Funciones de los roles **8.96**

5. *Alianza.* Los partidos no ceden nada de su posición y posesión, pero por prudencia concluyen una alianza para conseguir un determinado objetivo común. El conflicto sigue siendo plenamente consciente; sólo está, por así decirlo, congelado hasta que se alcance dicho objetivo concreto. Si entonces todavía sigue siendo actual, resurge de nuevo.

6. *Compromiso.* Si los partidos contendientes son aproximadamente igual de fuertes, es fácil que se llegue a una solución de los conflictos por este camino. Cada partido hace con el otro tantos pactos que la existencia del grupo ya no corre peligro. Cada uno está dispuesto a ceder algo de su provecho para resolver el problema, en la esperanza de que al final se conseguirá una mayor ventaja para todos. Los participantes se dan cuenta de la necesidad de tales compromisos, pero, por regla general, no producen mucha satisfacción.

7. *Integración.* Esta forma de solucionar el conflicto es la más madura, pero también la más rara. Las opiniones contradictorias se discuten, se equilibran y se formulan de nuevo. El grupo como conjunto elabora una solución, que satisface a todos y a menudo es mejor que cada una de las precedentes propuestas y deseos parciales.

Según L.A. COSER 1972, y *papers* de S. HELLINGER.

8.96. FUNCIONES DE LOS ROLES EN EL GRUPO

En cada grupo se desarrollan determinadas funciones de roles, que sirven a los objetivos no expresados del grupo, para que éste pueda continuar su trabajo. Se hacen cristalizar claramente una serie de roles resultantes del esfuerzo individual por seguir desarrollando el respectivo sistema social implantado en el grupo. A este respecto se distingue entre roles que son predominantemente *roles de tareas* y aquellos que son esencialmente *roles de mantenimiento y construcción*. También hay *roles perturbadores*, dirigidos contra toda participación constructiva

Maisonneuve, Jean (1985) “El problema de la cohesión Conformismo y desviacionismo”; en la Dinámica de los Grupos. Buenos Aires: Nueva Visión; 26-

en el trabajo colectivo.

3.4.b. Manejo de conflictos

Capítulo II EL PROBLEMA DE LA COHESIÓN. CONFORMISMO Y DESVIACIONISMO

La noción de cohesión parece en todo sentido central para el estudio de los grupos restringidos, en especial entre los investigadores de la corriente lewiniana. En su sentido físico originario, designa la fuerza que mantiene unidas las moléculas de un cuerpo; de ahí, por metáfora, la unión de los individuos en un grupo. Por lo demás se emparenta con un conjunto de nociones anteriores que expresan la misma idea, en particular la de integración, que orientaba la filosofía social de Spencer, y la de solidaridad, eje de la sociología —y de la moral— de Durkheim.

El término cohesión presenta diversas ventajas. Por una parte, es neutral en lo que concierne al antiguo conflicto entre psicólogos y sociólogos sobre la primacía del individuo o del grupo, y puede englobar los factores colectivos así como los interindividuales. Por otra parte, se presta, como veremos, a un enfoque experimental en relación con otras nociones conexas, también ellas tomadas a menudo del lenguaje de la física: presión, tensión, valencia, etcétera.

Aunque numerosas, todas las definiciones de la cohesión se refieren a los mismos temas: se trata de la totalidad del campo de fuerzas que tienen por efecto mantener juntos a los miembros de un grupo y resistir contra las fuerzas de desintegración” (Festinger, Schachter), de “la atracción global del grupo para todos sus miembros” (Kelley, Thibaud); el acento puede ponerse, ora en el aspecto funcional de control, de normalización, de “presión hacia la uniformidad”, ora en el aspecto emocional de espontaneidad colectiva y el sentimiento del “nosotros”, del “estar juntos”.

El concepto de cohesión adquiere, pues, un alcance sintético y unificador; permite pasar de comprobaciones superficiales y diferentes a un estudio sistemático de los fenómenos de “grupo”. Por consiguiente, el inventario de los factores de cohesión que vamos a emprender prefigura los principales temas de la investigación en la dinámica de los grupos, a los cuales se dedicará cada uno de los capítulos que siguen.

1. LOS FACTORES DE LA COHESIÓN

Por concordantes o complementarias que sean las definiciones precedentes, reflejan, de cualquier manera, la multiplicidad y la complejidad de las fuentes de cohesión. Ante todo se puede distinguir en ellas, en general, factores *extrínsecos* —anteriores a la formación de tales grupos particulares o inmediatamente dados al comienzo mismo de la instalación del grupo— y factores *intrínsecos*, propios del grupo como tal. Entre los primeros hay que citar ante todo los que aparecen en todos los grupos institucionales: por una parte, la influencia de los controles sociales (que van desde las formas de coerción legal hasta los modos de presión de la opinión pública); por la otra, la dependencia jerárquica o funcional de tal grupo en un conjunto más amplio (en una oficina, en una empresa, por ejemplo). Por último, ciertos factores son comunes a la mayoría de los grupos: la disposición material que rige las redes de comunicación, la similitud o la diferencia de las posiciones sociales y de los marcos de referencia propios de los individuos reunidos.

Se admite, en especial, que un grupo reducido cuyos miembros se encuentran ubicados de modo tal que pueden interactuar con facilidad (algunas personas en torno de una mesa redonda) y que tienen muchas características en común (de edad, sexo, profesión o ideología) se comunicarán con más rapidez e intensidad que los participantes de una reunión numerosa y diversa. Ya tendremos ocasión de volver a estos puntos a propósito del estudio de las discusiones de grupo, pero ahora se puede subrayar que la *proximidad* en todas sus formas —espacial, social, cultural— constituye una poderosa facilitación.

En cuanto a los factores intrínsecos de la cohesión, se dividen según dos grandes categorías esbozadas por las definiciones precedentes:

1. Factores de orden *socio-afectivo* que confieren al grupo lo que los investigadores lewinianos denominan su “valencia” (o atractividad) y que engloban ciertas motivaciones, emociones y valores comunes. Precisemos que el término “valor” no debe ser entendido aquí en una acepción especialmente idealista, sino en el sentido muy general de *urgencia sentida*.

2. Factores de orden *operativo y funcional* que se refieren a la organización propia del grupo al permitirle, por lo menos en parte, satisfacer sus necesidades y perseguir sus metas.

1. Los factores socio-afectivos

Comprenden, en esencia:

a) *La atracción de un objetivo común.* Este objetivo puede ser más o menos claro según la edad y la naturaleza del grupo. Vivido como un proyecto a veces exaltador en los grupos espontáneos en camino de formación, es percibido a menudo en forma más ritualista y más prosaica en los grupos institucionales, en los cuales puede llegar a borrarse, no sin riesgos para la cohesión, Su fuerza atractiva depende, no sólo de su claridad, sino además de su adecuación al nivel medio de aspiración de los miembros del grupo.

b) *La atracción de la acción colectiva.* Aunque esta actividad sea el medio para perseguir el objetivo, es también una fuente de satisfacción en sí misma; el sentimiento de la progresión hacia el objetivo constituye una mediación entre los dos atractivos, pues reclama como criterio ciertos éxitos de terminados.

c) *La atracción de la pertenencia al grupo.* Este factor capital está ya presente en la preocupación del esfuerzo común que anima a los precedentes, se trate de la realización de una tarea material, de una discusión o de un juego. Combina diversos afectos, en los cuales pueden dominar, según los casos, un sentimiento de poderío (grupos en expansión, grupos de presión), de orgullo (grupos de prestigio) o de seguridad (caso de todos los grupos bien establecidos). Pero es probable que más allá de estos afectos el móvil fundamental sea el de comunicarse, de unirse de alguna manera a los demás, escapando de ese modo a la ansiedad de la soledad. El enfoque clínico de la vida afectiva de los grupos, lo mismo que la de los individuos, nos inclina a esta interpretación.¹

El conjunto de estos factores determina el proceso de identificación de los miembros con su grupo y la intensidad (variable) del sentimiento del “nosotros”. En sus niveles más altos, ese sentimiento apunta a hipostasiar el grupo como valor trascendente y absoluto, a la vez respecto de sus miembros y de todo otro valor exterior. Así se explican los sacrificios personales de que son capaces ciertos sujetos, y los fenómenos de fanatismo.

Esta identificación tiende a concretarse por medio de expresiones simbólicas tangibles: nombres específicos, cantos, ritos, ceremonias y todos los sistemas “figurativos”.

A estos afectos propiamente colectivos se agregan otros factores:

— *El juego de afinidades Interpersonales.* En efecto, la adhesión de una persona a un grupo puede deberse en gran parte a simpatías electivas hacia tales o cuales miembros con los cuales dicha persona estableció —o trata de establecer— relaciones de amistad. Hemos visto que la corriente de investigación sociométrica se ocupó especialmente de buscar la redes afectivas espontáneas presentes en todos los grupos y que pueden, según los casos, reforzar o poner en serio peligro el juego de las estructuras formales.

— *La satisfacción de ciertas necesidades personales.* No se dudoso que la participación en un grupo —y más en general en toda situación colectiva— pueda

¹ Cf. cap. VI

permitir al individuo satisfacer ciertas necesidades que exigen la presencia de los demás. En esa perspectiva el grupo aparece como un medio, más que como un fin. Entre tales necesidades, cuya intensidad varía en grado considerable según los objetos, se destacarán en particular: los polares, de dominación o dependencia; las pulsiones agresivas, el deseo de prestigio o más sencillamente el deseo de ser reconocido, aceptado; por último, lo que se puede denominar necesidades “catárticas”, que van el simple deseo de expresar los propios sentimientos ante los demás hasta el de “relatarse” en forma complaciente y hasta ciertas formas acentuadas de exhibicionismo afectivo.

Es importante precisar que estos dos tipos de factores constituyen a la vez un refuerzo y una amenaza para la cohesión. Un grupo que no les asignara lugar alguno tendría pocas posibilidades de subsistir. Por lo contrario, los grupos en los cuales los vínculos de intimidad privados predominan sobre los colectivos resultan comprometidos en su unidad; lo mismo sucede cuando los miembros hacen esencialmente del grupo el medio de saciar las tendencias o los intereses personales.

2. Los factores socio-operativos

En este sentido es preciso considerar:

a) *La distribución y la articulación de los roles.* Éstas dependen a la vez de las actividades realizadas y de las aptitudes de los diversos miembros, pues conciernen según los casos a individuos o subgrupos afectados a una misma función. Esta diferenciación funcional presenta un aspecto *horizontal* (por ejemplo, trabajo en cadena en un equipo, turno para hacer uso de la palabra en una discusión), aunque ya exista ahí cierto ordenamiento, pues la acción del precedente condiciona en mayor o menor medida la del siguiente; y un aspecto *vertical* allí donde existe una jerarquía de hecho o de derecho.

En los grupos en vías de formación aparecen procesos de diferenciación y de ajuste correspondientes al surgimiento progresivo de un sistema de roles más o menos claramente definidos y articulados. Por lo demás, no se podría hablar de “grupo” sino cuando tal sistema de roles, a la vez interdependientes y complementarios, se encuentra en condiciones de funcionar.

Especialmente durante las discusiones libres, carentes de estructuras y de programas previos, es posible, bien practicar una observación objetiva sistemática de esos procesos,² o bien experimentarlos, vivirlos desde el interior, en el marco de ciertas situaciones de formación.³

b) *La conducta del grupo y el modo de liderazgo.* Haga lo que hiciere —o lo que no hiciere—, el grupo, “se conduce” en la medida en que se mantiene; pero el estudio de los grupos, tanto formales como informales, revela que cada miembro ejerce sobre esa conducta una influencia, diferente tanto en intensidad como en calidad.

² Cf. cap. IV

³ Cf. cap. VIII

Parece que ninguna operación de productividad (material o intelectual) puede efectuarse sin un rol preeminente del jefe o *conductor* del grupo. Pero la relación del jefe con los otros miembros debe ser encarada en una perspectiva de complementaridad, pues no depende sólo de la actitud del jefe, sino de las exigencias variables de la situación total (meta colectiva, esperanzas y necesidades de los miembros, posición del grupo en su medio, etc.). En ese sentido, el rol del jefe no está vinculado tanto a la singularidad de una persona cuanto a la pertinencia de una función de coordinación y de estimulación, el *liderazgo*, que por lo demás, en ciertas condiciones, puede ser compartido o delegado. Según el estilo que haya adoptado, el líder puede reservarse el poder de decisión o fijarse sólo un rol de “catalizador” que apunta a facilitar las decisiones colectivas. Así, la función del *liderazgo*, según los casos, se concentra por entero en la persona de un jefe o se difunde en cierto modo en el seno del grupo que entonces puede llegar a un estado de autorregulación.⁴

II. CONFORMISMO Y DESVIACIONISMO

La cohesión se manifiesta por un conjunto de conductas colectivas, que no sólo son sus síntomas, sino que además constituyen factores dinámicos por sí mismas. Nos encontramos frente a una causalidad circular; directamente nacidas de una especie de presión interna, inherente a toda situación colectiva, esas conductas contribuyen a reforzar esa presión y a cristalizar el grupo.

Tres de entre ellas son particularmente patentes y pueden ser estudiadas en forma casi experimental en los grupos en vías de constitución: se trata del conformismo, de la resistencia a las desviaciones y de la agresividad potencial hacia el exterior.

1. El conformismo

Se traduce por la presencia —o el surgimiento— de normas y modelos colectivos específicos. A medida que se establece un sistema de comunicaciones y de operaciones entre varias personas, aparecen también ciertas uniformidades en sus conductas respectivas, en sus opiniones, sus sentimientos y aun su lenguaje. En los grupos institucionales estos modelos adquieren la forma de costumbres a las cuales los recién llega dos deben someterse en forma más o menos espontánea para integrarse al grupo. Por lo demás, se trata más bien de una impregnación, y no de una coerción. En los grupos espontáneos en formación se puede asistir a la aparición progresiva de normas colectivas y a los procesos de conformización.

La función colectiva del conformismo toca simultáneamente a las zonas operativas y afectivas de la cohesión, pues permite al grupo perseguir sus metas y mantenerse como tal. Por otra parte, es vano preguntarse si influye más bien sobre los “fines” o igualmente sobre los “medios”. Cuando estallan conflictos graves respecto de la elección de los medios, es porque éstos ponen en juego el sistema de valores colectivos. En última instancia, el conformismo concierne a los

⁴ Cf. cap. V

valores tomados en el sentido más amplio, que hemos indicado más arriba: el de urgencias sentidas.

2. Las conductas desviacionistas

Toda conducta que se aparta de las normas puede ser considerada, en un sentido, como una desviación, desde la del fantasista hasta la del criminal. En rigor, parece útil determinar de modo más estricto el sentido desviacionismo y de lo que en psicología social se denomina a menudo “desviante” (término directamente acuñado de la palabra inglesa *deviate*).

Las desviaciones no se refieren simplemente a toda variación en las conductas, sino a variaciones que se sitúan fuera del campo de las conductas toleradas en general por el grupo respecto de tal o cual norma. La latitud es tanto más estrecha cuando se trata de problemas importantes y urgentes para los miembros del grupo. Por ejemplo, en los talleres los obreros adoptan normas tácitas de producción que implican cierto margen (el que siempre trata de trabajar lo menos posible es considerado “francotirador” y se lo tiene en muy baja estima. Pero en el otro polo el “que bate todos los récords” será vilipendiado y con frecuencia excluido porque no respeta el “frenado” moderado con que por lo general se manifiesta la solidaridad de los trabajadores). Por lo común, cuanto más aislado está el grupo más sencillas son las normas que adopta, más estrechas y rígidas. A la inversa, el cosmopolitismo implica una flexibilización y una imprecisión de las normas debido a la interferencia de los modelos.

La alienación y la delincuencia constituyen casos extremos de desviación respecto de las normas mentales y morales de la sociedad global; pero en apariencia el término de desviante estaría reservado con más frecuencia a los agrupamientos más restringidos. Además, el delincuente, miembro de una pandilla o una banda, puede y debe adaptarse a las normas de esos grupos, que son incluso especialmente severos hacia quienes cometen trasgresiones. El alienado, por su parte, es muy desigualmente tolerado según las culturas y los medios. En ciertos casos tiene, si no su rol, por lo menos su ubicación.

En definitiva, el desviante puede definirse como miembro de un grupo determinado, que, solo o en compañía de una minoría, elige, de modo más o menos deliberado, trasgredir o transformar las normas de ese grupo en el plano práctico o en el ideológico, y que provoca las reacciones más o menos violentas de la mayoría conformista contra él.

La resistencia a las desviaciones constituye así el corolario del conformismo. Aparece como un aspecto específico del fenómeno más general de la resistencia al cambio (tratada en el capítulo siguiente). Pero su vigor y su eficacia dependen, no sólo de los factores internos del grupo sino también de las presiones del medio. Cuando éstas son nulas o débiles, se asiste a un esfuerzo a menudo paciente y prolongado de los conformistas para volver a llevar a los desviantes a una norma común, buscando eventualmente ciertas conciliaciones. Si los desviantes rechazan toda concesión, son aislados, sancionados y por último expulsados. Este proceso, que ha sido verificado experimentalmente en grupos artificiales, no es sin embargo inevitable en todos los contextos culturales.

Función colectiva del desviacionismo. Esta función aparece en el caso de una indaptación patente de los modelos acostumbrados a las situaciones actuales: carencia o desgaste de las normas frente a una transformación del medio, y nuevas exigencias. Por cierto que la corriente reformadora es percibida ante todo como desviacionista por los individuos apegados a las tradiciones, pero triunfa con mayor o menor rapidez sobre el conformismo de rutina, en la medida en que trata de responder a las crecientes urgencias.

Este fenómeno puede producirse a la vez en el plano de la sociedad global, en el caso de una transformación del medio técnico (en especial en caso de contacto de una civilización económicamente menos evolucionada con otra más evolucionada, o en el de una “revolución” de las técnicas industriales) y en el plano de los grupos más restringidos (en particular en los roles y los modos de relaciones familiares).

Pero en todos los casos los resortes del cambio provienen no sólo de tensiones internas entre la opinión de los individuos miembros de los grupos, sino de presiones externas vinculadas con una evolución sociológica general lo cual lleva a considerar el problema y la dinámica del cambio en una perspectiva mucho más amplia que la del desviacionismo.

Innovación y normalización. Cuando el desviante está solo, es ineficaz y a la postre es neutralizado, expulsado o liquidado. Los mitos, la historia, la experimentación, concuerdan en ese punto. Debe aparecer en un momento y en un lugar en que por lo menos pueda arrastrar tras de sí a una corriente minoritaria. La influencia desviacionista depende, pues, muy ampliamente de la *situación*; sólo una transformación suficiente de ésta puede comprometer la posición conformista y provocar una descristalización de las normas y los valores tradicionales. Dicho de otra manera, el desviante positivo no es sólo un precursor imaginativo, sino un sujeto más sensible que los otros frente a ciertas urgencias latentes de cambio. En ese sentido, se define por su rol social antes que por su tipo de personalidad. El momento decisivo es aquel en que el desviante se convierte en *líder*, en que el réprobo se convierte en reformador. Pero la dialéctica continúa: el innovador no puede tener éxito sin un movimiento de partidarios que adhieran con suficiente fanatismo a sus proyectos, los cuales se difunden entonces al normalizarse y engendran de tal manera un nuevo conformismo. Este proceso es también perceptible en materia de arte y de ciencias, tanto como en el plano político. Conductas conformistas y desviacionistas no son actitudes estáticamente polares, sino que se encuentran en complementación dinámica.

3. *In Group*” y “*Out Group*”

Nos parece útil recurrir a estos términos anglosajones por que expresan en forma condensada y sugestiva un juego dialéctico de actitudes inherentes a un gran número de situaciones sociales, El conjunto de los factores y de los procesos precedentemente recordados implica focalización y valorización del grupo por sus miembros, en todos los planos, de la nación al “club” o a la “banda”, cosa que a veces se denomina “etnocentrismo”. Pero este fenómeno no se produce nunca en un vacío social, sino respecto de otros grupos que son a su vez el foco de un

fenómeno análogo. En muchos casos se puede repetir, a propósito de las colectividades, de los “nosotros”, la célebre fórmula de Maine de Biran a propósito del individuo del “yo”, que “se pone oponiéndose”. No sólo la cohesión se encuentra reforzada en el seno del grupo cuando éste se siente amenazado por el exterior (“la unión sagrada”), sino que aun fuera de toda amenaza el grupo puede tender espontáneamente a expresar su solidaridad atacando a sus vecinos o buscando situaciones de competición. En ese sentido, el estudio de los grupos institucionales, como el de los grupos en vías de formación, revela *una agresividad potencial entre el reforzamiento de la cohesión interna de grupo y la virtualidad de las tensiones entre los grupos*.

Por cierto que las relaciones entre los grupos no presentan siempre un carácter agresivo ni competitivo. Como subraya Sherif, dependen en esencia del tipo de contactos sociales previamente establecidos. Éstos tienden a cristalizarse en un conjunto de actitudes colectivas que se transmiten por la tradición, el lenguaje, un conjunto de imágenes y de fórmulas estereotipadas que sobreviven a las circunstancias concretas que las habían engendrado.

Las relaciones específicas entre los diversos grupos varían, entonces según su rango, en una escala de “distancias sociales” y el tipo de conducta (positiva, neutra o negativa) admitida en principio. En general, parece que esta distancia depende en forma directa del grado de similitud o de disparidad existente entre las características de los diversos grupos. Pero como éstos son múltiples y no influyen sólo sobre las normas o los rasgos categoriales (edad, características étnicas, profesión, gustos, etc.), sino sobre los intereses y los puntos de mira, a menudo sucede que grupos muy vecinos y muy semejantes se encuentran en situación violentamente conflictiva. Dicho de otro modo, la “homofilia” como atracción de los semejantes no coincide necesariamente con la “endofilia” como adhesión solamente a los miembros del “nosotros”.

De cualquier modo, en cuanto la conservación y el valor del *in group* son puestos en tela de juicio por una conducta cualquiera de un *out group*, sea éste cual fuere, se desarrollan procesos de tensión en forma defensiva o agresiva. Como lo hace notar Sherif —cuyas notables investigaciones experimentales resumimos aquí—, aun en sus formas más violentas, estos procesos son irreducibles a conductas de desviación. Por cierto que los miembros del *in group* se comportan a menudo, en el plano social, en formas totalmente diferentes hacia los integrantes del *out group* y hacia sus compañeros, pero se trata precisamente de una manifestación de cohesión y de conformismo.

III. LAS INVESTIGACIONES EXPERIMENTALES

Aunque en un sentido todos los estudios referentes a los procesos de grupo aportan una contribución parcial al problema de la cohesión, algunos de ellos lo abordan en forma más directa y se destacan por el rigor de su plan experimental. La mayoría de ellos son *estudios de laboratorio* realizados por lewinianos (en especial L. Festinger, S. Schachter, M. Deutsch).⁵ Estos investigadores se vieron

⁵ Los principales trabajos fueron publicados en el simposio titulado *Group Dynamics, Research and Theory*, 1960; cf. también Lévy (*bib.*).

necesariamente llevados a convertir la noción de cohesión en “índices operativos” susceptibles de medición. Se trata, bien de modos de comportamiento registrables: grados de participación en una tarea, de prueba, de interacción con los compañeros; bien de índices psicológicos más indirectos: nivel de satisfacción expresada en respuesta a un cuestionario número y distribución de las elecciones preferenciales. Aparte de los problemas metodológicos que plantea el empleo de órdenes verbales o de “compadres”, es dudoso que esos índices puedan expresar en forma completa esa “resultante de fuerzas” que constituye por definición la cohesión.

En tanto que los trabajos precedentes tienen a aislar a los grupos de todo contacto exterior, para controlar mejor la experiencia, conviene también estudiar los procesos de cohesión en relación con los fenómenos de tensión entre grupos. Esta es la perspectiva que adoptó Sherif en una serie de experimentaciones sobre el terreno, en las cuales la dinámica de los grupos es encarada a la vez en sus aspectos internos y en forma de conflictos colectivos, con sus significaciones culturales (*bib.*).

Con vistas a eliminar tanto como sea posible la influencia de factores extrínsecos, anteriores a la constitución de los grupos, Sherif y sus colaboradores constituyeron una pequeña colonia de veinticuatro jóvenes de posiciones sociales muy homogéneas, desconocidos los unos de los otros y que no presentaban perturbaciones caracteriales.

En una primera etapa de tres días, en que todos los jóvenes son reunidos en un mismo campamento, deja que se desarrolle una primera red de afinidades, que estudia con la ayuda de entrevistas sociométricas.

En una segunda etapa distribuye a los jóvenes en dos grupos, quebrando en forma sistemática todos los pares sociométricos con el fin de eliminar las atracciones iniciales de los procesos posteriormente observados. Cada grupo vive en adelante en su campo respectivo, y desarrolla actividades colectivas autónomas. Los sujetos tienen así ocasión de conocerse mejor, de adaptarse unos a otros, de distribuirse los roles y de asignarse ubicaciones sociales, fenómenos todos que culminan en la constitución de verdaderos grupos, con sus estructuras socio-operatorias y socio-afectivas, y con su sentimiento vivido de un “nosotros” colectivo.

En ese período, en efecto, aparecen muchos signos de cohesión en cada grupo: lemas de reunión, canto tribal, atribución espontánea de un nombre común: el de *Red Devils* y el de *Bull Dogs*. Pero el síntoma más significativo es precisamente de orden sociométrico: es la inversión de las elecciones preferenciales, en un nuevo sociograma en el cual las elecciones se dirigen de manera casi exclusiva a los miembros del propio grupo, a expensas de las primeras afinidades. A esta endofilia del *in group* se agrega una tendencia a las comparaciones de estilo competitivo: los jóvenes oponen su “nosotros” a “los otros” y solicitan enfrentamientos deportivos entre los dos grupos.

Una tercera etapa (cinco días más tarde) aparece cuando ese deseo de rivalidad se encuentra satisfecho. Se asiste entonces a la aparición de un clima de tensión y a la irrupción de conductas agresivas de todo tipo entre los grupos: burlas, injurias, provocaciones, novatadas colectivas.

Se producen *distorsiones* perceptivas muy notables, en especial en el grupo vencido en la competición; en todas partes percibe handicaps injustos y traiciones, racionaliza su derrota y manifiesta su frustración por medio de dibujos o de motes hostiles. Así se engendran ciertos *estereotipos* mediante los cuales será catalogado en adelante todo miembro del otro grupo. El conjunto de estas actitudes se encuentra muy pronto instalado con tanta solidez, que resulta muy difícil extirparlas o aun atenuarlas.

Esta es la principal dificultad que encaró Sherif a lo largo de nuevas experiencias. Se intentaron sucesivamente tres medios para reducir las tensiones entre los grupos y los estereotipos agresivos: ante todo provocar la reunión de los esfuerzos de todos contra un tercer grupo tomado como adversario común. Esta medida puede tener una eficacia provisional, pero de todos modos no hace más que ampliar el problema de las tensiones intergrupos. Un segundo método parecería consistir en provocar contactos entre los dos grupos, en situaciones agradables por sí mismas (sesiones recreativas, meriendas en común, etc.). En la práctica resulta desilusionador, porque los miembros de los dos grupos se instalan por separado en los locales comunes y sólo tratan de intercambiar algunos golpes e invectivas. La única situación que puede representar un papel decisivo consiste en provocar una interacción entre los grupos en relación con una empresa urgente que supere los recursos de los grupos tomados por separado (*superordinate goals*). Entonces se asiste a una evolución de las actitudes y al restablecimiento progresivo de un estado de comunicación y de colaboración entre los grupos.

Esta evolución es confirmada por los resultados de un nuevo test sociométrico referido al conjunto de la colonia, que revela una apreciable proporción de elección (más o menos 30%) hacia los miembros del *out group*, en tanto que los actos agresivos y los estereotipos tienden a atenuarse en grado apreciable.

En conclusión, se puede considerar que las experiencias de Sherif presentan un triple interés:

a) Descubren ante todo la considerable influencia del marco del grupo sobre las elecciones interpersonales y la importancia del fenómeno colectivo de *endofilia*

b) Muestran luego que cuando dos grupos dotados de cohesión son mantenidos a la vez en un estado de segregación y de vecindad, tienden a desarrollar relaciones de hostilidad creciente, en apariencia bajo la influencia de modelos culturales de estilo competitivo. Este punto tiene suma importancia, pues traduce por una parte la persistencia de modelos globales en el plano de los grupos restringidos de formación reciente. Revela, por otra parte, que *todo sucede como si el progreso de la cohesión intragrupo fuese acompañado por un creciente riesgo de tensión entre grupos*.

c) La última parte de la experiencia de Sherif sugiere, sin embargo, una línea de intervención que permite escapar a esa especie de fatalidad psicosocial: el surgimiento de objetivos y preocupaciones comunes a los adversarios que se quiere reunir es el único susceptible de eficacia. Pero aparte de que no siempre es posible provocar tales situaciones, tampoco se elimina con ello todo resurgimiento de los modelos competitivos. Se puede pensar que éstos quedan en suspenso para otra ocasión, y que, cuando la comunidad encuentre un nuevo grupo ajeno, resurgirán en más vasta escala.

BLOQUE IV

Manejo y aplicación de diferentes técnicas grupales

POZO Mauricio, Ignacio (2000) “Cap. 12. La organización de la práctica”; en Aprendices y Maestros. La nueva cultura del aprendizaje. Madrid: Alianza; 317-338.

4.1. Lo instrumental en los procesos grupales.

Capítulo 12 LA ORGANIZACIÓN DE LA PRÁCTICA

Aprender en clase. El aula era oscura , con las ventanas altísimas. Fuera arreciaba la tormenta del otoño. El doctor Horma estaba sentado como en una hornaciona detrás de su escritorio, sobre el que había un reloj de arena. Todos los granos tenían que pasar por aquel estrechamiento y formar abajo el mismo montón que antes hacían arriba. El periodo transcurrido se llamaba clase de latín.
STEN NADOLNY, *El descubrimiento de la lentitud*

Bajo el ejemplo de Don Sergio quisimos emular la habilidad de las tizas de colores, del carboncillo y del pincel. La escuela iba perdiendo el lóbrego fervor de las tablas de multiplicar y sobre los pupitres se orillaban los cuadernos plagados de borrones, los ilumines quebrados, los palilleros, los tinteros de loza blanca donde la tinta de polvo manchaba siempre la superficie con una arandela de azulete.

Las madreñas que dejábamos en el porche para no ensuciar se habían subido a los alfeizares, destacadas sus líneas que pretendíamos dibujar como si, por vez primera, las estuviéramos contemplando.

También el Valle venia a nuestras manos, agrupados todos en la cimera del patio, sujetando los utensilios que un viento burlón quería llevarse, mirando la cuerda ondulante de los montones que ascendían en el horizonte de nubes movidas, hasta la comba enorme de Matalachana y el Pico de Cueto Nidio.

LUIS MATEO DIEZ, *“La mano de tiza”, Valles de leyenda*

El aprendiz ante la tarea : efectos de la practica

A lo largo de los capítulos correspondientes a las Partes Segunda y Tercera se han ido detallando las condiciones que favorecen distintos procesos y resultados del aprendizaje. Debería estar claro ya a estas alturas que el aprendizaje es un problema complejo, un sistema de interacciones, al que no se adecuan bien las categorías morales de lo bueno y lo malo, de forma que no pueden identificarse “buenas” y “malas” prácticas didácticas, sino condiciones eficaces o no para lograr los fines establecidos. Por fortuna no existe una alternativa a las formas tradicionales de enseñar en nuestra cultura, sino varias alternativas distintas, que deben combinar en función de los resultados buscados y los procesos que sea

necesario activaren el aprendiz para alcanzarlos. Muchas de esas condiciones que favorecen los distintos procesos y resultados han sido desarrollados en capítulos anteriores, por lo que no volveré a detallarlas. Aquí me centraré en resumir y resaltar únicamente los rasgos generales, tanto cuantitativos como cualitativos, de la organización y distribución de la practica que afectan al aprendizaje, entre los cuales destaca la dimensión o carácter social del aprendizaje como forma de relación cultural, en la que tienen lugar interacciones no sólo entre los aprendices sino entre éstos y los maestros.

Efectos de la cantidad de practica y su distribución

Desde las investigaciones pioneras de Ebbinghaus(1885), aquel paciente estudioso de silabas sin sentido, se conoce el efecto de la cantidad de practica sobre el aprendizaje. Tal como Ebbinghaus, lo enunció resulta tentadoramente simple: según la *hipótesis del tiempo total* por el establecida, cuanto mas se practica, mas se aprende. Este principio, asumido en general como una ley fundamental del aprendizaje, admite sin embargo, a la luz de estudios mas recientes, numerosos matices. En primer lugar, diversos estudios muestran que la relación entre cantidad de práctica y cantidad de aprendizaje(medido por el grado de cambio producido por esa práctica) no es lineal, sino más bien logarítmica, es decir, que a cada aumento en el tiempo de práctica no le sigue un incremento proporcional en el aprendizaje, sino que la eficacia del aprendizaje se desacelera a medida que aumenta la cantidad de práctica(Annett,1991;Beddeley,1990). La figura 12.1 ilustra la diferencia entre la curva del aprendizaje lineal(a) y la del aprendizaje desacelerado(b) como consecuencia de un incremento en la cantidad de práctica.

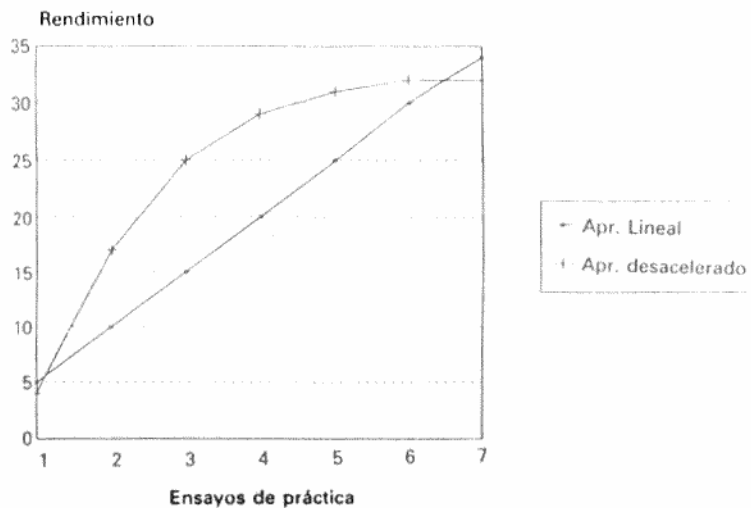


Figura 12.1 *Curvas del aprendizaje lineal(o continuo) y del aprendizaje progresivamente desacelerado*

Estos efectos de la práctica se han observado sobre todo en estudios de aprendizaje de información verbal o de procedimientos técnicos. Aunque en general, como señalé al comienzo del capítulo 11, la adquisición de técnicas es más gradual y exigente que el aprendizaje de información verbal, en ambos casos se trata de aprendizajes acumulativos basados en procesos asociativos. En otras formas más simples de aprendizaje asociativo, como los fenómenos de acondicionamiento en animales, se ha observado también que la hipótesis del tiempo total (enunciada por Thorndike en forma de la "ley del ejercicio") resulta mucho más compleja de lo inicialmente supuesto al depender no sólo de la cantidad de esa práctica, sino también de su distribución y naturaleza (Tarpyn, 1985).

En cuanto a la distribución, los estudios en diversos ámbitos del aprendizaje muestran que, dada una misma cantidad total de práctica, ésta resulta más efectiva cuando se distribuye en el tiempo que cuando se realiza de forma concentrada, es decir, que los resultados mejoran cuando se incrementa razonablemente el tiempo entre ensayos, ya sea en el aprendizaje de sucesos y conductas mediante condicionamiento (Tarpyn, 1985), en la adquisición de información verbal, por ejemplo el aprendizaje de los nuevos códigos postales por los carteros (Baddeley, 1990) o en la adquisición de diversas destrezas motoras (Morrison, 1991). Es este un principio conocido intuitivamente por muchos aprendices lo que no impide que concentre sus horas de práctica (o de estudio) en los días inmediatamente anteriores a los exámenes, en lugar de distribuirlas ampliamente durante todo el curso, tal vez conscientes de que en muchas situaciones de instrucción normal no se mide tanto el aprendizaje (entendido, a partir de lo dicho en el capítulo 3, como un cambio duradero y generalizable) como mostrar un rendimiento determinado en un momento dado (el próximo martes, a las cinco en punto de la tarde, si la autoridad lo permite y el tiempo no lo impide, se celebrará un grandioso examen, en el que seis preguntas, seis, serán contestadas...).

Por tanto, dada una misma cantidad de práctica, su eficacia dependerá en parte de cómo se distribuya. Pero aún dependerá de en qué consista esa práctica. El propio Thorndike, pocos años después de enunciar su ley del ejercicio, señaló que la práctica en sí misma no produce aprendizaje, sino que depende de lo que suceda en esa práctica. La mayor parte de los autores asumen hoy esta posición, según la cual la cantidad de práctica es un factor facilitador pero no determinante del aprendizaje (Annett, 1991; Baddeley, 1990; Schnuk, 1991). De hecho, se ha mostrado que la acumulación de más práctica en ciertas condiciones, no sólo no mejora el rendimiento, sino que puede llegar incluso a saturar al aprendiz, produciendo efectos contrarios a los deseados (Baddeley, 1990). Aun así, en general no debe menospreciarse la importancia de la práctica y del aprendizaje. Según Norman (1982), se precisan unas 5000 horas de práctica para obtener un rendimiento medianamente aceptable en tareas como el tenis de mesa, el malabarismo o la psicología cognitiva; o sea, "sólo" dos años y medio de estudio a ocho horas diarias durante cinco días a la semana y cincuenta semanas al año, lo que ningún convenio laboral aceptaría. Otros estudios muestran que para llegar a ser un experto reconocido en un dominio se precisan normalmente al menos 10

años continuados de práctica en ese dominio, sea el ajedrez, la escultura minimalista o la programación de ordenadores(Ericsson y Smith,1991).

Sin embargo, esos mismos estudios muestran que los efectos de esa práctica dependen no tanto de su cantidad como de la naturaleza de *lo que se haga durante esa práctica*. Hay diversas vías para hacerse experto. No todas las tareas y actividades favorecen por igual el aprendizaje de todos los resultados anteriormente descritos. No en todas las situaciones se activan con la misma eficacia los procesos necesarios. Tal vez durante las largas horas de clase y estudio del inglés, las matemáticas, la samba o el macramé, los aprendices estén pensando en otras cosas que les resulten más apetecibles, no activen los procesos adecuados o simplemente carezcan de los conocimientos previos adecuados para aprovecharse de esa práctica. Aún más importante que su cantidad es el tipo de práctica que realizan los aprendices.

Tipo de practica: de los ejercicios a los problemas.

Aunque la hipótesis del tiempo total enunciada por Ebbinghaus se cumple en la mayor parte de las ocasiones con todos los matices expuestos, hay ocasiones que en la práctica tiene un efecto de apariencia opuesto. Algunos estudios han mostrado que, dependiendo de los resultados buscados por ese aprendizaje, un incremento de la práctica en lugar de aumentar el rendimiento del aprendiz puede producir el efecto paradójico y siempre coyuntural de disminuirlo. La figura 12.2 presenta lo que se conoce como una curva de aprendizaje en forma de U, frente a la clásica curva de aprendizaje acumulativo. Han sido observadas con cierta frecuencia por los psicólogos del desarrollo(Karmiloff, Smith, 1992). Se trata de situaciones en las que un incremento de la practica conduce al aprendiz a encontrar nuevas soluciones que aunque, en términos de Karmiloff, Smith(1992), suponen un progreso o redescipción en la representación de la tarea, a corto plazo o de modo inmediato reducen la eficacia o incrementan el número de errores. Un ejemplo muy típico es el de los niños que aprenden las formas regulares de los verbos(comer, comido, comeré) y las sobregeneralizan incluso a los verbos irregulares (hacer, hecho, haré; decir, dicho, diré) cometiendo más errores que los niños más pequeños, que aún ignoran esas reglas y tratan cada verbo como un caso particular, o que los mayores, que conocen ya las excepciones, dando lugar a esa característica curva en U.

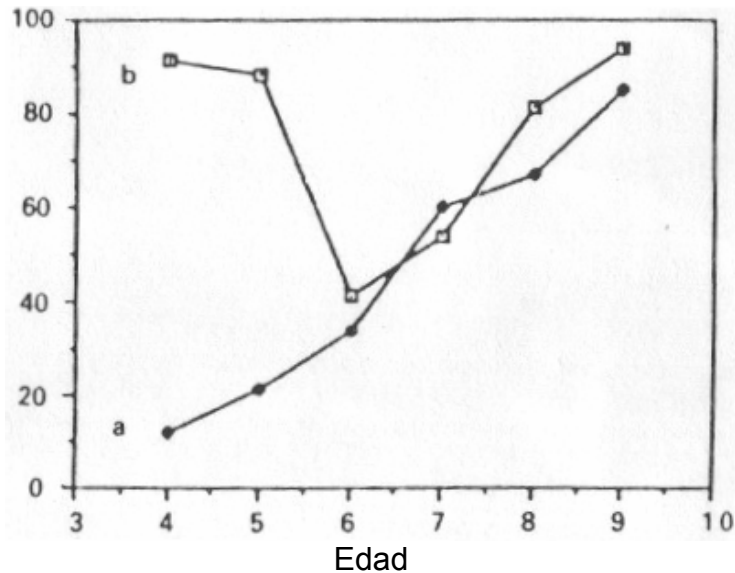


FIGURA 12.2. El progreso continuo en la comprensión de una tarea con la edad (a) puede dar lugar a descensos momentáneos en el éxito en la misma, dando lugar a una curva en forma de U (b). Tomado de Karmiloff, Smith (1992).

Estas “crisis de crecimiento” se producen probablemente en otros muchos ámbitos del aprendizaje, cuando el aprendizaje acumulativo abre la posibilidad y la necesidad de una reestructuración de lo aprendido, guiada por procesos constructivos y reflexivos. Norman (1982) habla de *mesetas* en las curvas de aprendizaje, momentos en los que el aprendiz se preocupa por comprender lo que hace más que por acumular nuevos saberes.

Piaget (1974) diferenciaba entre las actividades intelectuales dirigidas a *tener éxito*, orientadas más hacia la tarea (a hacer subir lo más alto y rápido posible la curva del aprendizaje), o a *comprender* lo que hacemos, orientando esa actividad intelectual más a reflexionar sobre lo que hacemos y sabemos. Comprender y reconstruir nuestras representaciones suele requerir tiempos más largos, más cantidad de práctica, y ocasionalmente reduce la probabilidad de éxito inmediata, según ese modelo de aprendizaje en U. Sin embargo, produce cambios más estables y duraderos, más aprendizaje, según los criterios establecidos en el capítulo 3.

Comprender requiere plantear las tareas de aprendizaje como *problemas* a los que hay que encontrar respuesta o solución y no como *ejercicios* en los que se trata sólo de repetir respuestas que han tenido éxito anteriormente o que se reciben ya preparadas para el consumo cognitivo.

En diversos momentos he hecho referencia a la distinción entre tareas de aprendizaje basadas en ejercicios y en problemas. Según Lester (1983), un problema es “una situación que un individuo o grupo quiere o necesita resolver y para la cual no dispone de un camino rápido y directo que le lleve a la solución”. Esta definición hace referencia a que una situación, sólo puede ser concebida

como un problema en la medida en que existe un reconocimiento de ella como tal problema por parte del aprendiz y en la medida en que éste no disponga de procedimientos de tipo automático que le permitan solucionarla de forma más o menos inmediata.

Esta última característica sería la que diferenciase un verdadero problema de situaciones similares como pueden ser los ejercicios. Expresado con otras palabras, un problema se diferenciaría de un ejercicio en que en este último caso, disponemos y utilizamos mecanismos que nos llevan de forma inmediata a la solución. Dar a la llave de contacto y arrancar el coche es un ejercicio; dar a la llave y que el coche no arranque es, en principio un buen problema. Enfrentarse a una tarea sabiendo que hay que aplicarle la regla de tres, como quien le aplica una llave de yudo, es un ejercicio; enfrentarse a él sin saber de antemano que llave o regla aplicarle, eso es un problema, que implica fijar objetivos, definir el estado inicial, identificar estrategias eficaces, etc. Los pasos que hay que dar para poner en marcha las estrategias de solución de problemas son muy similares a los que requiere la puesta en marcha de una estrategia de aprendizaje, tal como se describieron en el capítulo 11.

Con frecuencia una misma situación (cambiar la rueda del coche, preparar la mayonesa, bailar samba, hacer una gráfica) constituye un problema para una persona mientras que para otra ese problema no existe, bien porque carece de interés por la situación, bien por que posee los mecanismos para resolverla sin apenas inversión de recursos cognitivos, es decir, porque puede convertirla en un simple ejercicio. Suele suceder que los problemas de los maestros no sean tales problemas para los aprendices, y viceversa. A veces, los problemas de los maestros no son precisamente interesantes para los aprendices. Según una divertida anécdota de lo que se hace eco Claxton (1984), un maestro en un barrio marginal de los Estados Unidos preguntó a un niño negro cuántas patas tiene un saltamontes, el niño miró tristemente al maestro y le contestó: “¡ojalá tuviera yo los *mismos problemas* que usted!”. Tal vez el despertar de la civilización humana en Sumer, las extrañas costumbres de los ácidos o el fugaz trazo de vectores invisibles no sean problemas de interés para los adolescentes. Percibir algo como un problema requiere una *motivación* de el aprendiz hacia la tarea, más allá de las recompensas que reciba por hacerla bien, que en su caso habrá que fomentar (según las líneas establecidas en el capítulo 7). Un segundo motivo por el que con frecuencia los problemas de los maestros no son tales para los aprendices es que estos pueden carecer de los conocimientos previos para percibir esta situación como un problema teórico o práctico relevante. Preguntarse porque la luna no cae sobre la tierra si esta tiene una masa gravitatoria mayor o si los efectos paradójicos de la práctica sobre el aprendizaje dando lugar a curvas en la U. Se producirán también en el aprendizaje de lenguas extranjeras, pueden ser verdaderos problemas para el teórico o para el investigador pero pueden ser preguntas absurdas, sin significado para muchos aprendices. Recurriendo a las ideas de Vygotsky (1978), los problemas deben diseñarse en la *zona de desarrollo próximo* de los conocimientos previos de los aprendices, en esos confines del conocimiento cubiertos por la bruma en los que empieza a abrirse el sol, donde el aprendiz no tiene respuestas ciertas pero esta ya en condiciones de hacer buenas y fértiles preguntas. Diseñar las tareas de aprendizaje como verdaderos

problemas (Bereiter y Scardamalia, 1989) requiere de los maestros una vez más – como no, dirá el lector, que talvez ya haya automatizado y condensado la cantinela—*partir de los conocimientos previos* de los aprendices, si quiere asegurarse de que los aprendices vean esa tarea como un problema no solo próximo a sus intereses, sino también con la mínima intriga o suspense para esforzarse en resolverlo.

Pero también sucede con frecuencia lo inverso, que los problemas de los aprendices no son tales para sus maestros, quienes al tener esas destrezas en buena medida automatizada, a veces ni siquiera perciben cual es el problema del aprendiz para realizar tareas que, al haber alcanzado el nivel de expertos en la tarea, para ellos son rutinarios, como expresar su opinión por escrito, extraer la idea principal de un texto o realizar una medición simple. Los maestros deben tomar conciencia de sus procedimientos automatizados para ayudar a los aprendices a utilizarlos. En suma, la distinción ejercicio/problema más que una dicotomía es un continuo, que iría de las tareas meramente reproductivas, en las que el aprendiz se le pide ejercitar sin apenas control por su parte una técnica o destreza ya aprendida, a aquellas tareas más abiertas, en las que el alumno se encuentra ante una pregunta a la que debe buscar respuesta sin conocer exactamente los medios para alcanzarla o disponiendo de varias alternativas posibles que necesite explorar (Pozo y Pérez Echeverría, 1995) el que una tarea de aprendizaje se acepte más como un problema (un motivo para la reflexión y el aprendizaje constructivo) o como un ejercicio (una situación repetitiva de aprendizaje asociativo) depende por tanto de diversos factores, en especial de cómo se plantea la tarea y como la maneja el maestro. Una misma tarea puede ser percibida por los aprendices como un ejercicio o como un problema, dependiendo de cómo perciban *su funcionalidad* dentro del aprendizaje, a partir de la forma en que el maestro la plantea, guía su solución y la evalúa aunque no puedan darse criterios infalibles para generar escenarios de problemas y evitar su mecanización en ejercicios por parte de los aprendices la figura 12.3 resume, a partir de Pozo y Postigo (1944), doce criterios que pueden reducir la probabilidad de que los problemas del maestro sean solo ejercicios para los aprendices. Estos criterios deben tenerse en cuenta no solo al formular el problema, sino también durante el proceso de solución por parte de los alumnos y en la evaluación que se realice del mismo.

La idea fundamental que subyace a estos criterios es que el aprendiz tenderá a percibir más las tareas como problemas en la medida en que estas resulten imprevisibles y novedosas. Es el cambio, la ruptura de la rutina lo que dificulta el cómodo de ejercicio del hábito adquirido. Si queremos que los aprendices acepten las tareas como verdaderos problemas, hay que evitar esa sensación tan común para ellos de que “si hoy es jueves y estamos en clase de matemáticas, entonces el problema es de regla de tres”. La realización de las actividades y tareas en contextos muy definidos y cerrados—por ej., como ilustración o aplicación de los conceptos explicados en un tema dado—hace que se realicen de modo mecánico las actividades sin preguntarse demasiado por su sentido. Los aprendices—y a veces el maestro—no necesitan reflexionar sobre lo que están haciendo, porque hacen “lo de siempre” esta semana y clase de matemáticas: “problema de regla de tres”. Para que haya verdaderos problemas, que obliguen al aprendiz a tomar

decisiones, planificar y recurrir a su bagaje de conceptos y procedimientos adquiridos, es preciso que las tareas sean abiertas, diferentes unas de otras, o sea, imprevisibles. Como mostraron los autores de la Gestalt, una corriente psicológica que estudió con especial ahínco la solución de problemas (Mayer, 1992), los problemas contienen elementos siempre novedosos, imprevistos, que requieren una reorganización de los elementos presentes.

Cada uno de los elementos presentados en la figura 12.3, y algunos otros que tal vez el propio lector, aprendiz o maestro, puede añadir de su propia experiencia, está dirigido a favorecer la asunción de las tareas de aprendizaje como problema. Sin embargo, también es importante señalar que no todas las tareas de aprendizaje tienen necesariamente que plantear un problema al aprendiz. Los ejercicios también son necesarios.

De hecho, como se señaló en el capítulo anterior el uso de estrategias se asienta en el dominio de técnicas previamente ejercitadas; cuando algunas de esas técnicas sean instrumentales – como por ejemplo las habilidades de cálculo o las destrezas de lectoescritura—puede ser necesario un sobreaprendizaje de las mismas, basado en un ejercicio masivo y continuado. Un buen equilibrio entre ejercicios y problemas puede ayudar a los aprendices no solo a consolidar sus destrezas, sino también a conocer sus límites, diferenciando las situaciones conocidas y ya practicadas de las nuevas y desconocidas.

Además, este equilibrio puede ser también muy importante en relación con la motivación de los aprendices. Sin duda, por más necesaria que sea, la aplicación rutinaria de destrezas no es demasiado interesante, por lo que su abuso puede tener efectos bastante desalentadores para los aprendices, a los que no hay que suponer por definición la santa paciencia de Ebbinghaus con sus sílabas sin sentido (suponemos que mantenida por el problema teórico que estaba tratando de resolver) sino más bien lo contrario. Hay que compensar el necesario ejercicio de esas habilidades instrumentales, a veces no muy atractivo en sí mismo para los aprendices, con su uso en contextos significativos y a ser posible problemáticos. Pero otra forma de generar motivación y de dar significado a la práctica de aprendizaje es organizarla socialmente de forma que favorezca la cooperación, el intercambio, ya que aprender no es una práctica cultural sino también una forma de vivir en sociedad.

En el planteamiento del problema

1. Plantear tareas abiertas, que admitan varias vías posibles de solución e incluso varias soluciones posibles, evitando las tareas cerradas.
2. Modificar el formato o definición de los problemas, evitando que el alumno identifique una forma de presentación con un tipo de problema.
3. Diversificar los contextos en que se plantea la ampliación de una misma estrategia, haciendo que el aprendiz trabaje los mismos tipos de problemas en distintos momentos del currículo y ante contenidos conceptuales diferentes.

4. Plantear las tareas no sólo con un formato académico sino también en escenarios cotidianos y significativos, procurando que el aprendiz establezca conexiones entre ambos tipos de situaciones.
5. adecuar la definición del problema, las preguntas y la información proporcionada a los objetivos de la tarea, utilizando en distintos momentos formatos más o menos abiertos, en función de esos mismos objetos.
6. Utilizar los problemas con fines diversos durante el desarrollo o secuencia didáctica de un tema, evitando que las tareas prácticas aparezcan como ilustración, demostración o ejemplificación de unos contenidos previamente presentados al aprendiz.

Durante la solución del problema

7. Habituarse al aprendiz a adoptar sus propias decisiones sobre el proceso de solución, así como a reflexionar sobre ese proceso, concediéndole una autonomía creciente en ese proceso de toma de decisiones.
8. Fomentar la cooperación entre los aprendices en la realización de las tareas, pero también incentivar la discusión y los puntos de vista diversos, que obliguen a explotar el espacio del problema, para confrontar las soluciones o vías de solución alternativas.
9. Proporcionar a los aprendices la información que precisen durante el proceso de solución, realizando una labor de apoyo dirigida más a hacer preguntas o fomentar en los aprendices el hábito de preguntarse que a dar respuesta a las preguntas.

En la evaluación

10. Evaluar más los procesos de solución seguidos por el aprendiz que la corrección final de la respuesta obtenida. O sea, evaluar más que corregir. O si se prefiere, *corregir al aprendiz* no es solo una tarea.
 11. Valor especialmente el grado en que ese proceso de solución implica a una planificación previa, una reflexión durante la realización de la tarea y una auto evaluación por parte del aprendiz del proceso seguido.
 12. Valorar la reflexión y profundidad de las soluciones alcanzadas por los aprendices y no la rapidez con la que son obtenidas.
-

FIGURA 12.3 *algunos criterios que ayudan a convertir las tareas de aprendizaje a simples ejercicios en verdaderos problemas, a partir de Pozo y Postigo (1994)*

La organización social del aprendizaje: aprender en interacción.

En las sociedades, o comunidades, de aprendizaje se producen interacciones entre aprendices y entre estos y sus maestros que constituyen sin duda una condición importante para que esos aprendizajes tengan éxito. En los últimos años se ha destacado mucho la importancia de la interacción social entre aprendices y maestros como motor del aprendizaje (Brown y Capione, 1994; Brown y Palincsar, 1989; Coll, Palacios y Marchesi, 1990; Fernández Berrocally Melero, 1995; La casa, 1994; Merser y Col, 1994; Wertsch, Del Río y Álvarez, 1995). Pero como, según el punto de vista mantenido en este libro (en el capítulo 4, pero desarrollado con más argumento por otros autores, como Delval, 1994b; Martí, 1994 o Rodrigo, 1994b), esos procesos de interacción social deben considerarse más como condiciones, necesarias o facilitadoras, del aprendizaje que como motores del mismo, si entendemos por tal la maquinaria, los procesos mediante los que se adquiere y transforma el conocimiento en la mente del aprendiz, tal como se han desarrollado en la segunda parte del libro. Sea como sea, lo cierto es que el aprendizaje como práctica cultural se produce en contextos de interacción, cuyas características afectan seriamente a la eficacia de los resultados obtenidos. Aunque esas interacciones son múltiples y simultáneas, poliédricas, analizaré primero los efectos de las relaciones sociales de los aprendices, para luego concentrarme en el papel del maestro—o mejor en los múltiples y también poliédricos papeles del maestro – en la organización y dirección social de las actividades de aprendizaje.

La cooperación entre los aprendices

Frente a los tradicionales escenarios en los que el aprendizaje era una actividad solitaria, individual, en la que cada aprendiz se hallaba solo ante la tarea, bajo la atenta e inquisidora mirada del implacable maestro, propios también de una cultura autoritaria e insolidaria en la apropiación del saber, la nueva cultura del aprendizaje reclama también que el aprendizaje sea una actividad social y no sólo una costumbre individual y privada. Fruto de esa tradición cultural aún vigente, en muchas aulas y centros de aprendizaje sigue predominando aún la organización individual del aprendizaje, también llamada competitiva, ya que en ella el éxito de cada aprendiz es relativo o depende del fracaso de sus compañeros; si todos lo hacen mal sus errores serán menos penalizados. Sin embargo, hay datos que avalan la ventaja de una *organización cooperativa* de las actividades de aprendizaje, entendiendo por tal las situaciones en que “los objetivos que persiguen los participantes están estrechamente vinculados entre sí, de tal manera que cada uno de ellos puede alcanzar sus objetivos sí, y sólo si los otros alcanzan los suyos”(Coll y Colomina,1990, pág.339). Aunque hay diversas formas de organizar y promover la cooperación entre los aprendices(Melero y Fernández Berrocal,1995, enumeran unas cuantas técnicas), en general suele basarse en organizar a los aprendices en varios grupos de trabajo, equipos de cuatro a seis aprendices, que deben alcanzar conjuntamente las metas establecidas. Obviamente, este tipo de actividades de aprendizaje mutuo sólo cobran sentido cuando las tareas constituyen problemas y son inútiles para la realización de simples ejercicios, que requieren una práctica y automatización individual de cada uno de los aprendices.

Numerosos estudios han mostrado las ventajas de la organización cooperativa del aprendizaje frente a las estructuras sociales más competitivas. Los datos son más claros con respecto a unos resultados del aprendizaje que con respecto a otros (como puede comprobarse en Alonso Tapia, 1995; Coll y Colomina, 1990; Echeita, 1995; Lacasa, 1994; Lacasa, Pardo y Herranz, 1994; Melero y Fernández Berrocal, 1995; Weinstein, 1991). Así, se sabe que la cooperación promueve los aprendizajes sociales (habilidades sociales, actitudes, etc.), así como hace más probable la aparición de una motivación intrínseca por el aprendizaje o deseo de aprender. En las actividades competitivas los aprendices suelen orientarse más hacia los resultados y sus consecuencias (recompensas y castigos), mientras que en actividades de cooperación se ocupan más del propio proceso de aprendizaje o construcción del conocimiento en sí. Este es un fenómeno ampliamente establecido. Los efectos sobre el nivel de aprendizaje, o en su caso rendimiento académico, alcanzado son un poco más confusos, pero en general vienen a mostrar que cooperar suele producir más aprendizaje que hacer las tareas individualmente, aunque hay excepciones (el detalle de estos efectos puede encontrarse en revisiones de Slavin, 1990; o Weinstein, 1991; o en castellano en Coll y Colomina, 1990; Melero y Fernández Berrocal, 1995). La cooperación entre aprendices con conocimientos previos heterogéneos beneficia por supuesto a los de menor rendimiento inicial, pero, en contra de lo que pudiera pensarse, y de lo que muchos maestros creen, no perjudica a los más dotados, sino al contrario.

Por ejemplo, las experiencias de tutoría entre compañeros, una forma particular de cooperación entre aprendices con amplia tradición en los países anglosajones, en las que un aprendiz de nivel superior o más experto en una tarea actúa de tutor de otro menos capacitado o preparado, muestran que puede ser el tutor y no necesariamente el tutorizado quien más aprende de esa experiencia, dependiendo de las condiciones de la misma (Melero y Fernández Berrocal, 1995).

En general, la cooperación entre aprendices promoverá mejores resultados de aprendizaje cuando se trate de fomentar un aprendizaje constructivo o reflexivo entre los aprendices, a partir de situaciones de aprendizaje concebidas como problemas (Bereiter y Scardamalia, 1989; Pozo y Pérez Echeverría, 1995). De hecho, la organización cooperativa no debe eludir, sino al contrario, fomentar el trabajo de condensación y consolidación de información y técnicas, que cada aprendiz debe practicar o ejercitar individualmente en el contexto de ese trabajo en equipo.

Según señala Brown y Palincsar (1989; también Brown y Campione, 1994), cooperar es sobre todo un buen contexto para generar las formas más complejas de aprendizaje (desarrollo de estrategias y control sobre el propio aprendizaje, cambio conceptual, etc.), que, como hemos visto, constituyen la demandas específicas de la nueva cultura del aprendizaje.

Pero ¿por qué es así? ¿En que se apoya la eficacia del aprendizaje cooperativo? Se han señalado por diversos autores dos procesos fundamentales.

Por un lado, el aprendizaje cooperativo favorece la aparición de *conflictos cognitivos* entre los aprendices (en este caso, conflictos sociocognitivos).

Ye hemos visto en varias ocasiones (en los capítulos 6 y 10 sobre todo) que el conflicto es una situación necesaria pero no suficiente para promover el

aprendizaje constructivo. La contrastación de puntos de vista, la comparación de los mapas de la tarea elaborados por los aprendices, la explicitación de los mismos, que se hace más necesaria cuando hay que compartirlos con otros que cuando se reflexiona en solitario, son procesos necesarios para el aprendizaje constructivo que se producirán de modo más fiable cuando los aprendices interactúan entre sí que cuando están solos ante el aprendizaje. Al fin y al cabo, solomos solemos ser bastante condescendientes con nosotros mismos, nonos gusta poner en duda lo que pensamos, nos toleramos bastantes contradicciones y muchos implícitos. Son los demás los que suelen meternos el dedo en la llaga, buscando las contradicciones implícitas en nuestro discurso, obligándonos a explicitarlo, defendiendo explicaciones alternativas o presentando datos en contra de

nuestras creencias. En la sociedad del conocimiento descentrado, que se describía en el capítulo 1, nada mejor que aprender que la descentración que nos producen los demás, como focos de conocimiento alternativo que harán percibir de los propios saberes de cada aprendiz.

Aunque el conflicto esté de lejos de ser la panacea, o el bálsamo de Fierabrás que restañe todas las heridas del aprendizaje, como algunos suponían hace algunos años imbuidos del fervor desequilibrante piagetiano, es claro que supone un mecanismo esencial para promover la reflexión y la toma de conciencia (Fernández Berrocal y Melero, 1995; Pozo, 1989). Y todo conflicto cognitivo es necesariamente también un conflicto social, con otros, contra otros, a causa de otros, o, como aquí he definido, gracias a otros.

Pero la cooperación no solo proporciona conflictos, sino también soporte o apoyo para resolverlos. Cooperando no solo nos hacemos mejores preguntas, también a veces llegamos a atisbar mejores respuestas. Los aprendices se proporcionan ayudas, se corrigen mutuamente, construyen conjuntamente nuevos argumentos e ideas que por separado difícilmente habrían generado. Los aprendices se apoyan mutuamente, cooperan, para alcanzar metas comunes. La heterogeneidad de los grupos o equipos de aprendizaje, recomendada por casi todos los autores, que no esta reñida con la asunción de metas y responsabilidades comunes, sirve para que unos aprendices actúen, ocasionalmente, como maestros de otros. Los efectos de la tutoría entre aprendices, antes mencionados, son un ejemplo de ello. Muchas veces, los aprendices pueden ayudarse más entre si, porque sus zonas de desarrollo próximo, ese territorio brumoso y misterioso para el que aun carece de mapas, pero que ya saben que esta ahí, esperando ser descubierto, se solapan entre sí. A veces los aprendices pueden elaborar mejores ayudas para sus compañeros que el maestro, porque conocen ese territorio mejor, ya que acaban de pasar por el, haciéndose las mismas preguntas y encontrando algunas soluciones que compartir.

Junto a estos mecanismos de conflicto y soporte, la cooperación fomenta también el aprendizaje por modelado y la planificación estratégica del aprendizaje (cuando somos varios los que iniciamos el viaje a ese territorio incógnito suele hacerse más necesario coordinarnos y planificar la aventura, quien lleva el agua, quien la brújula, cuándo partimos y hacia donde; cuando es una excursión individual suele ser más impulsiva y alocada, ya que no tengo que ponerme de acuerdo, que compartir las metas y los medios con nadie). Pero la eficacia de estos procesos,

las ventajas del aprendizaje cooperativo, también son limitadas, dependen de cómo se lleve a cabo esa cooperación. Como sucedía en el caso de la cantidad de práctica, o en el planteamiento de problemas de aprendizaje, y en general con todos los aspectos relacionados con las condiciones del aprendizaje, la cooperación no fomenta el aprendizaje en sí mismo. Únicamente es una condición que hace más fácil la activación de los conocimientos y procesos de aprendizaje necesarios para que tenga lugar la construcción de conocimientos nuevos. Y para ello esa cooperación debe a su vez reunir determinadas condiciones. Se han estudiado numerosas variables que afectan a los resultados del aprendizaje cooperativo, a partir de Slavin (1990; también Hechita, 1995; Melero y Fernández Berrocal, 1995) se pueden resumir en tres puntos concisos, que los maestros pueden tener en cuenta al organizar socialmente sus actividades de aprendizaje:

- a) El aprendizaje cooperativo será más eficaz cuando se plantee como una tarea común que como varias tareas subdivididas entre los miembros del equipo (tu buscas la información, tu la lees y la resumes, tu te encargas de escribirlo, que se te da muy bien, y tú lo presentas; y yo dirijo la orquesta)
- b) Esa tarea común no debe hacer que los aprendices eludan o difuminen sus responsabilidades individuales en el aprendizaje; al contrario, debe evaluarse no solo el rendimiento grupal, sino la contribución individual de cada aprendiz (por ejemplo, comparando el rendimiento grupal con lo que hace cada aprendiz hace en otras tareas que resuelve individualmente); además del reparto especializado de papeles, que impide la verdadera cooperación, hay que evitar que los aprendices se embosquen o camuflen en la estructura del grupo.
- c) Las oportunidades para el éxito y la obtención de recompensas deben ser iguales para todos los aprendices, con independencia de sus conocimientos o pericia inicial. Se trata de huir de la cultura competitiva del aprendizaje, en la que los aprendices son comparados entre sí, y fomentar contextos en los que el rendimiento de cada aprendiz se compare con el rendimiento anterior y no con el de otros aprendices más o menos capaces o expertos.

La construcción de esa cultura cooperativa y el mantenimiento de la misma a través de las decisiones adecuadas suponen una demanda adicional de habilidades, conocimientos y actitudes de los maestros que deben cuestionar y supervisar la marcha de esos ambientes cooperativos. Es un papel más, uno más de los múltiples personajes que debe representar un maestro si quiere lograr que sus discípulos aprendan.

Las múltiples profesiones del maestro: cinco personajes en busca de autor

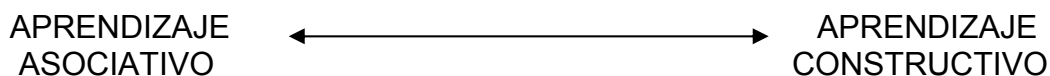
La complejidad creciente de los ambientes de aprendizaje y de las demandas culturales que los sostienen ha hecho que no sólo la tarea de aprender sino sobre todo la de enseñar se haya ido complicando generosamente de un tiempo a esta parte.

Son muchos los maestros que perciben, sobre todo en ciertos contextos institucionales en los que estas demandas se hacen más explícitas a raíz por ejemplo de las Reformas Educativas en marcha, que su profesión les exige hacer cada vez más cosas diferentes y a la vez. Pasados entre nosotros, al menos en la educación formal, los grises años del pluriempleo, en los que un maestro lo era de muchas cosas distintas en sitios diferentes y casi a la vez, pero haciendo siempre lo mismo en todas ellas, muchos maestros están descubriendo que la nueva cultura del aprendizaje requiere otra forma más sutil, pero no menos perversa, de pluriempleo: ahora hay que hacer muchas cosas diferentes, en el mismo sitio y realmente a la vez, pero de formas o con papeles diferentes y a veces contradictorios.

Si el lector ha seguido con atención en las paginas anteriores la diversidad calidoscópica del aprendizaje, sus muchas facetas y colores, talvez estará más dispuesto a admitir que esa multiplicación de funciones no se trata de una demanda *desde arriba* y menos aún de una exigencia caprichosa.

Se trata de una exigencia de una enseñanza eficaz para conseguir mejores aprendizajes. Un buen aprendizaje requiere de un buen maestro, que, como el propio aprendizaje, debe asumir diferentes funciones para lograr distintas tareas, rompiendo la monotonía didáctica que no sólo corroe las ganas de aprender de quienes se ven sometida a ella, sino también las ganas de enseñar de quienes viven su labor de modo rutinario. Enseñar es la nueva cultura del aprendizaje requiere desarrollar diversos personajes no como máscaras sucesivas , sino integrados en un planteamiento estratégico de la enseñanza.

Sin entrar a desmenuzar las diversas formas y estilos de enseñanza que se han identificado (pueden encontrarse en Montero, 1990; Stevenson y Palmer, 1994) o la influencia de las creencias y teorías implícitas de los maestros sobre su labor profesional (Claxton, 1990; Lacasa, 1994; Marrero, 1993; Strauss y Shilony, 1994) se pueden identificar, a partir de todas las tareas que a lo largo de los capítulos anteriores (sobre todo en la Segunda y Tercera Parte) se han ido encomendando a los maestros (recogidas de nuevo en la figura 12.4), cinco personajes deambulan por las aulas y los ambientes de aprendizaje en busca de un autor, un *guionista*, que los engarde en una estrategia común.



CONDUCTUALES	SUCESOS (Cambio de) Proveedor Entrenador	CONDUCTAS (Cambio de) Modelo Proveedor Entrenador	TEORIAS IMPLICITAS (Cambio de) Véase cambios conceptual
SOCIALES	HABILID SOCIALES Proveedor Entrenador Modelo	ACTITUDES (Cambios de) Modelo Entrenador	REPRES SOCIALES (Cambio de) Véase cambios Conceptual
VERBALES	INFORMACIÓN VERBAL Proveedor	CONCEPTOS Proveedor Tutor	CAMBIO CONCEPTUAL Proveedor Tutor Asesor
PROCEDIMENTALES	TÉCNICAS Modelo Proveedor Entrenador	ESTRATEGIAS Asesor Tutor	ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Tutor Asesor

FIGURA 12.4. Cada resultado del aprendizaje requiere de los maestros adoptar varios papeles distintos. **En negrita** figuran los Oscar al actor principal en cada caso, mientras que los restantes papeles corresponden a personajes secundarios pero no por ello menos necesarios.

Un primer personaje es un maestro proveedor, cuya función sería dar o suministrar conocimientos ya elaborados para su incorporación o asimilación en la memoria de los aprendices. Es sin duda el papel tradicional en la cultura transmisiva del aprendizaje que ha predominado, y todavía predomina, entre nosotros. El maestro explica, expone, dicta el conocimiento y los aprendices lo copian (tal vez la pregunta más frecuente de los aprendices en nuestras aulas siga siendo todavía ¿puede repetir?) y reproducen la información recibida. Es un personaje anclado en la “teoría de la copia” en el aprendizaje que se describió en el capítulo 2 y por tanto es más eficaz en formas de aprendizaje asociativo que cuando se trata de que los aprendices comprendan o construyan sus propios aprendizajes. Así, aparece con frecuencia en la parte izquierda de la figura 12.4, aunque vemos que sólo actúa en un papel principal cuando se trata de aprender información verbal. En todos los demás aprendizajes, se quiere que sean eficaces, su papel es secundario, ya sea en la fase declarativa o informativa del

aprendizaje de técnicas, que debe completarse con modelado y entrenamiento, en el cambio conductual, que requiere también supervisión y entrenamiento, o en el aprendizaje de conceptos, donde lo esencial será guiar, como tutor, la asimilación de los modelos suministrados, o en el cambio conceptual, que a veces requerirá proporcionar modelos para su contraste, pero en el que la función del maestro será actuar como tutor o incluso asesor del proyecto de aprendizaje establecido por el propio aprendiz. El maestro proveedor, como personaje principal, no tiene en cuenta los conocimientos ni características previas del aprendiz, que debe ser un espejo de lo que él mismo dice.

Un segundo personaje, complementario del anterior, que actúa como maestro es el *modelo* a emular, la imagen, más que la palabra, a copiar, en un sentido más literal el espejo en el que debe mirarse el aprendiz. Todo maestro, lo quiera o no, es modelo de comportamiento para sus aprendices, no sólo explícitamente de lo que quiere enseñar (ejecutando las tareas para que los aprendices vean *cómo* se hacen), sino también, de modo más implícito, modelo social que imitar o, en su caso, rechazar. El maestro es modelo sobre todo en el aprendizaje social (habilidades, actitudes), donde el modelado desempeña el papel principal, pero también en la adquisición de procedimientos, donde sirve de complemento al suministro de información verbal. Según refleja la figura 12.4, el modelado es requisito principal para ciertos resultados del aprendizaje asociativo, pero su papel en la construcción de conocimientos es muy limitado. Dado que los maestros serán modelos que el aprendiz reproduzca con frecuencia, conscientemente o no, conviene que los maestros tomemos conciencia de los modelos que proponemos o exponemos a los aprendices, ya que con frecuencia incurrimos en contradicciones (el maestro que predica tolerancia pero que luego considera un sabotaje y una insubordinación cualquier actitud discrepante o insumisa de sus aprendices). Dado que inevitablemente todos los maestros somos modelos, más vale que sepamos en qué espejo se están mirando los aprendices, ya que sólo así podremos cambiarlo o al menos lustrarlo.

Otro personaje que adoptan los maestros con frecuencia es el de *entrenador* de sus aprendices, consistente en establecer un programa de actividades que el aprendiz debe seguir y luego supervisar el cumplimiento fiel del mismo, corrigiendo todo error o desviación. Es como el médico que prescribe un tratamiento a su paciente. Tristemente los aprendices no suelen ser tan pacientes y se desvían con frecuencia del programa establecido por lo que la labor esencial del maestro entrenador es precisamente la supervisión directa del trabajo encomendado. Es de hecho una figura complementaria a la de proveedor o a la de modelo, ya que requiere como condición previa la prescripción o el suministro de un plan detallado de entrenamiento. Por ello Predomina en las *zonas* de aprendizaje asociativo, siendo el personaje principal del cambio conductual o del ejercicio técnico, que hacen del aprendiz un mero ejecutor, el brazo armado, del programa establecido por el maestro. En cuanto las tareas de aprendizaje requieren una implicación mayor del aprendiz, comprender o controlar lo que está haciendo, reflexionar sobre su propio conocimiento, el papel del entrenador se difumina y exige una supervisión más distante por parte del maestro, en forma de guía o tutoría.

El maestro *tutor* se diferencia del entrenador en que fija los objetivos generales del aprendizaje pero deja que sea el propio aprendiz quien establezca las metas concretas y los medios para alcanzarlas. El tutor cede parte de la responsabilidad y el control del aprendizaje al propio aprendiz, mientras el entrenador no. Sin embargo, el tutor sigue haciendo labor esencial de supervisión, de apoyo, pero en el contexto de tareas abiertas, sugiriendo vías de acercamiento, anticipando problemas a veces suministrando posibles respuestas alternativas, pero sin cerrar las tareas hasta el punto de que el aprendiz pueda dejarse llevar cómodamente. Es un papel más difícil e incómodo que los anteriores, tanto para el maestro, como para el aprendiz, ya que supone una cierta ambigüedad y no siempre está claro cuándo y como intervenir. Pero por debajo de la letra, de las técnicas concretas de intervención, está la melodía del aprendizaje, y esa sí está clara y armónica. El brumoso papel del tutor o guía del aprendizaje se sitúa en esa zona húmeda y nebulosa que se llama zona de desarrollo próximo del aprendiz; ni aquí, en el firme terreno de lo ya sabido, ni allí en el continente de lo ignorado. Este personaje protagoniza algunos de los aprendizajes estelares de la nueva cultura del aprendizaje (figura 12.4), ya que es central en la transición del aprendizaje técnico al estratégico o fomenta la comprensión y asimilación de nuevos conceptos a los conocimientos previos de los aprendices. De hecho, partir de lo que ya sabe el aprendiz, así como viajar en grupo, suelen ser, como hemos visto ya, dos de las obsesiones del maestro tutor en su intento de guiar al aprendiz hacia esa zona de desarrollo próximo con el fin de colonizarla y convertirla en territorio conocido, desde el que se trazan nuevos mapas que abren al conocimiento nuevos territorios cubiertos por la bruma.

Un último personaje, no muy frecuente en las aulas, pero también necesario, sobre todo en contextos de instrucción que implican aprendices adultos y maduros, es el de *asesor* de aprendizajes, o si se prefiere, director de los proyectos de aprendizaje y/o investigación de los aprendices. Se trata de una variante infrecuente del personaje anterior, en la que la cesión del control de las tareas al aprendiz es aún mayor, o si se prefiere el control es aún más remoto. Aquí el maestro ni siquiera fija los objetivos del aprendizaje. Es el propio aprendiz quien establece sus metas y el maestro supervisa su logro, haciendo preguntas, más que ofreciendo respuestas. A veces el supuesto maestro no es sino un coaprendiz, alguien que va descubriendo ese territorio ignoto a la vez que el aprendiz, tal vez un par de pasos por delante, pero que no necesariamente tiene un plan preestablecido de intervención con respecto a ese aprendiz concreto. En esto se diferencia también de la tutoría, en la que el maestro, aunque no lo haga explícito al comienzo, dispone de un plan de actividades para ir introduciendo, de forma progresiva, en el camino de los aprendices. El asesor o director de aprendizajes ayudará en algunas formas complejas de aprendizaje constructivo, como el cambio conceptual de forma complementaria a esa labor de tutoría.

Estos son cinco posibles personajes en busca de un autor que los integre. Tal vez el lector, si es maestro, haya estado intentando a medida que leía probarse cada uno de estos trajes (o si es aprendiz probárselos a algunos de sus maestros). Dependiendo de sus teorías implícitas sobre el aprendizaje, y su ámbito de intervención profesional, algunos le quedarán mejor que otros. Pero posiblemente

sienta que ninguno le encaja del todo. Cuando no le tira la manga, le está corta la pernera o no le quedan los hombros caídos. No deben preocuparse, el problema es del sastre, no suyo. En realidad se trata de eso, de darse cuenta de que la labor del maestro en la nueva cultura del aprendizaje, como la del aprendiz, es múltiple y variada, que no nos basta con un solo traje, sino que debemos componer nuestro personaje a medida, nuestro propio guión, a partir de los modelos ofrecidos por esos personajes fantasmales que deambulan no sólo por las páginas de este libro, sino por nuestras aulas, y aún más dentro de nosotros mismos. Se trata de elaborar un papel *complejo* que responda a las exigencias del guión de esa nueva cultura del aprendizaje, un papel que responda a las demandas sociales de aprendizaje, pero también a las necesidades de los aprendices, de forma que la tarea de aprendices y maestros se ajuste y construye mutuamente. No hay ningún buen papel sin una buena réplica.

La construcción mutua de aprendices y maestros

El tango es cosa de dos. Si los maestros se mueven por un lado y los aprendices por otro, difícil será que el aprendizaje sea eficaz. En el capítulo 3 veíamos que, por desgracia, aprender y enseñar son verbos que no siempre se conjugan juntos. Y a lo largo del libro, en especial el capítulo 11 al tratar la formación estratégica de los aprendices, he insistido en que son los maestros quienes deben marcar el ritmo del baile. Los maestros fijan las reglas del juego del aprendizaje, a veces, ojalá, de modo explícito, pero otras de formas más implícitas y sibilinas. Los maestros deben ser quienes primero reflexionen y tomen conciencia sobre las dificultades del aprendizaje (¿se acuerda a estas alturas el lector del “deterioro” del aprendizaje mencionado en la ya lejana introducción?), quienes construyan los andamios desde los que se ha de edificar el conocimiento de los aprendices, quienes median en el proceso de aprendizaje.

Si queremos que los aprendices se ajusten a las nuevas demandas de aprendizaje, debemos comenzar por cambiar la forma en que les enseñamos y definimos sus tareas de aprendizaje.

Debemos cambiar de forma progresiva el ambiente, la cultura del aprendizaje en que se mueven. Pero no sólo a largo plazo, sino sobre todo en los escenarios de aprendizaje que viven cotidianamente. La figura 12.5 ilustra, a partir de Coll y Solé (1990), el tipo de cambio o transición que debe producirse en los papeles mutuos de aprendices y maestros con el fin de fomentar nuevas formas de aprendizaje constructivo, más allá o además de los tradicionales aprendizajes asociativos, que aún siguen siendo necesarios. Como en las buenas películas, una buena instrucción es aquella en la que no sólo hay buenas réplicas, un diálogo eficaz, sino un cambio sutil y progresivo en los personajes, que se van llenando de matices a medida que se desarrollan la trama, de forma que al final el duro del comienzo resulta ser un romántico incorregible, el bondadoso granjero un personaje inquietante con un turbio pasado, y el espía doble, que acaba siendo de los buenos, o sea, de los nuestros. También el aprendizaje y la instrucción requieren una transición, un cambio de papeles, no por menos emocionante, menos importante. La cesión progresiva de la responsabilidad del aprendizaje a

los aprendices simboliza de alguna forma la transición hacia esa nueva cultura del aprendizaje. Ya sólo nos queda, a modo de conclusión, cerrar estas páginas con un decálogo que resuma las recomendaciones o consideraciones que para la construcción de esa nueva cultura del aprendizaje se han ido presentando, con machacona insistencia, a lo largo de este libro.

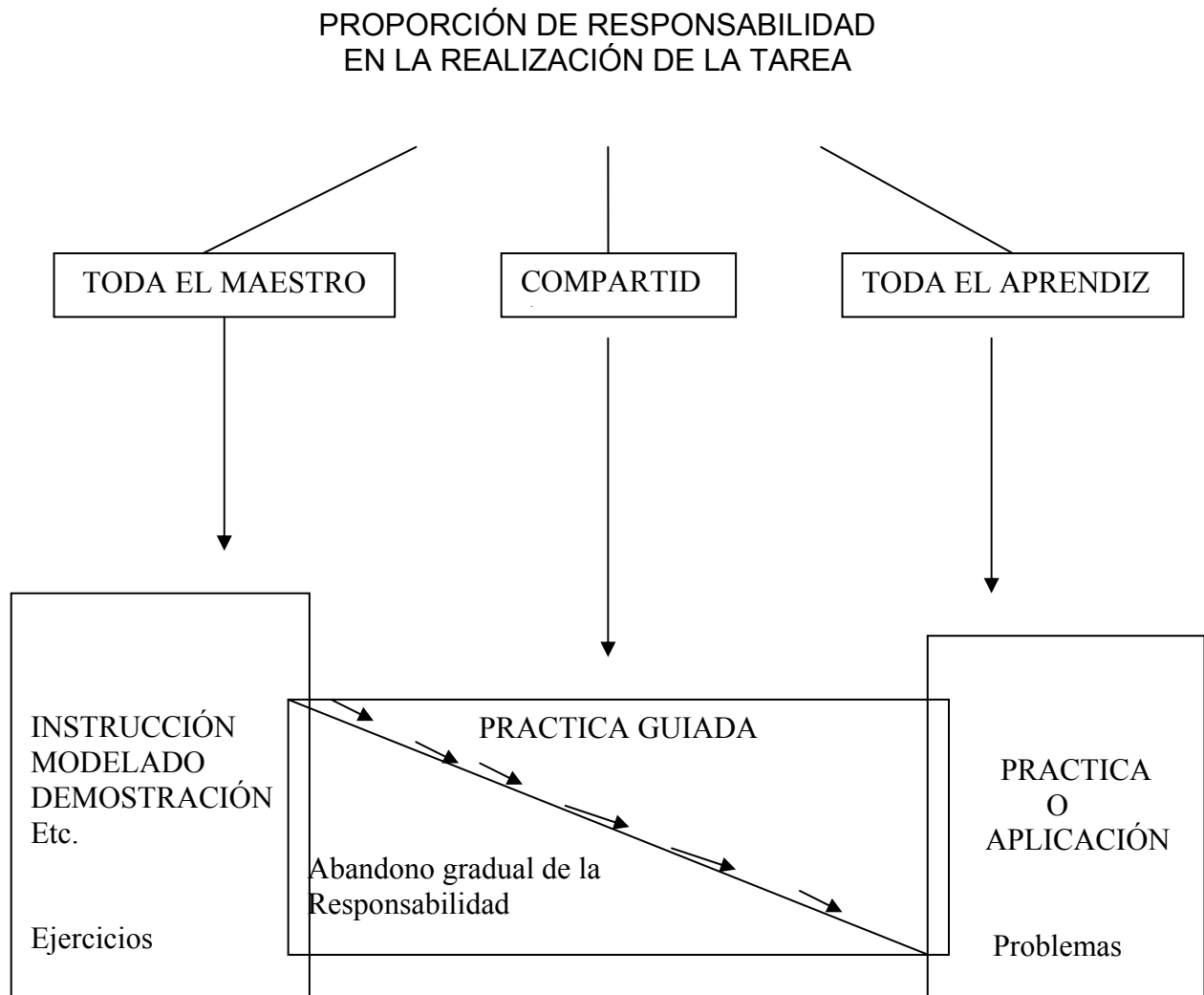


Figura 12.5 Representación esquemática del proceso de transferencia del control o responsabilidad del aprendizaje de los maestros a los aprendices, que implica un cambio en el tipo de tareas, desde los ejercicios a los problemas (adaptado de Coll y Solé. 1990).

ZARZAR Charur, Carlos (1988); “Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Una experiencia de trabajo” en, Grupos de Aprendizaje, México; Nueva Imagen; 111-147

4.2 Algunas implicaciones para el diseño y puestas en prácticas de situaciones grupales

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL. UNA EXPERIENCIA DE TRABAJO 73000 55

INTRODUCCIÓN¹¹

La elaboración de este ensayo ha sido una oportunidad para reflexionar sobre mi propia práctica docente y para sistematizar tanto los aspectos teóricos como los operativos de la misma.

La pregunta que guía dicha reflexión es la siguiente: ¿qué hago cuando preparo un curso?

Esta pregunta me llevó a presentar en una forma ordenada y sistemática los pasos que sigo para la planeación didáctica de un curso, pasos que hasta ahora había cubierto más o menos mecánicamente, guiado tanto por mi experiencia docente como por mi formación teórica.

Al explicitar estos pasos encontré algunas semejanzas y diferencias con las propuestas de planeación didáctica de otros autores. Esto me llevó a considerar una segunda interrogante. ¿Por qué me fijo más en determinados aspectos que en otros?, ¿en base a qué marco de referencia organizo y planeo mis actividades como docente?

Para responder a esta pregunta tuve que organizar y explicitar ese marco de referencia, sobre todo en aquellos aspectos más directamente relacionados con el diseño de estrategias para el aprendizaje grupal.

Presento ahora estas reflexiones como la sistematización de una experiencia personal, sin la intención de argumentar nada a favor o en contra o de entrar en polémica con quienes hacen otras propuestas; tampoco las presento como un modelo ideal a seguir, sino simplemente como una experiencia de trabajo, de la que los lectores sabrán aprovechar lo que se adapte a sus circunstancias particulares.

En la primera parte presento el marco de referencia que ayudará a ubicar y entender mejor la segunda parte; en ésta expongo mis ideas acerca del diseño de estrategias para el aprendizaje grupal.

Debido a su especial importancia, dedico una tercera parte a la explicación de las actividades que se realizarán en las primeras sesiones de trabajo con el grupo.

¹¹ Este artículo apareció en *Perfiles educativos*, Núm 1, abril-mayo de 1983, pp. 34-46, CISE-UNAM.

MARCO DE REFERENCIA

No se trata aquí de un marco teórico terminado, sino simplemente de hacer explícitos aquellos elementos teóricos en los que se sustenta mi práctica profesional como docente, sobre todo en lo que se refiere a la planeación de la misma.

Aunque se presenta en primer lugar, de hecho fue elaborada después de la segunda parte. Brotó de un diálogo imaginario con los posibles lectores, en el que respondía a preguntas como éstas: ¿Qué entiendes por tal concepto?, ¿por qué le das tanta importancia a este punto?, ¿cuáles son, entonces, las funciones del profesor?

La presentación, por tanto, no tiene la forma de un conjunto de ideas lógicamente ordenadas, sino más bien son respuestas a preguntas diferentes, pero todas relacionadas con el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En los capítulos anteriores se presentaron de una manera sistemática y completa algunos puntos que aquí se tratan sólo brevemente.¹²

1. Consideramos la situación de docencia como la unidad inseparable de un proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es un proceso en el que, a lo largo del trabajo de aula, se hilan enseñanza y aprendizajes, tanto en el profesor como en los alumnos. Esto quiere decir, por un lado, que también el profesor va a aprender algo durante ese proceso (no solo sobre los contenidos del curso, sino también y sobre todo acerca de su ser como profesor); y por otro, que el profesor no es la única fuente de enseñanzas, sino que puede haber otras, entre las cuales están los mismos alumnos.

Si hubiera que darle prioridad a alguno de los dos polos de esta relación de unidad, sin duda habría que dársela al aprendizaje, ya que es éste el objetivo fundamental de toda situación de docencia, escolarizada, o no.

2. Entendemos por aprendizaje no sólo la adquisición de nuevos conocimientos, sino también y sobre todo la modificación más o menos estable de pautas de conducta.

El conocimiento y manejo de cierta información nueva es ciertamente una parte de los aprendizajes que el alumno adquiere en la escuela, pero no los agota. En la escuela, el estudiante aprende mucho más de lo que él mismo o sus profesores creen que aprende, sobre todo en lo que se refiere al aprendizaje de vínculos de socialización.¹³ Estos otros aprendizajes también son propiciados por el profesor (en sentido genérico), muchas veces de manera inconsciente.

Por otra parte, mientras esos nuevos conocimientos no lleguen a ser asimilados significativamente por los alumnos, produciendo de esta manera cambios o modificaciones en ellos mismos, difícilmente pueden considerarse aprendizajes.

¹² Cfr. Zarzar, Carlos, "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo.", en *Perfiles educativos* No.9. julio-septiembre de 1980. pp.14-36. También el artículo: "Conducta y aprendizaje: una aproximación teórica", en *Perfiles educativos* No.17, julio-septiembre de 1982, pp.27-42. Ambos incluidos en este libro.

¹³ Cfr. el artículo citado: "Conducta y aprendizaje: una aproximación teórica". pp.37 y 38.

Por eso no basta con que el alumno conozca cierta información nueva, sino que debe aprender a manejarla, ya que es a través de este manejo como aprenderá a relacionarse con sus objetos de estudio y con el mundo que lo rodea.

3. Aprender a aprender es más importante que el aprender cosas.

Es tan acelerado el avance del conocimiento en todas las ramas del saber, que actualmente es imposible pretender que un alumno sepa todo lo que se puede saber sobre un tema.

Aprender a aprender implica analizar el proceso aprendizaje (tanto individual como grupal), conocer cómo aprende una persona, qué circunstancias o mecanismos facilitan el aprendizaje y cuáles los obstaculizan, qué metodologías existen para el aprendizaje y cuáles se adaptan mejor a objetos de estudio específicos, qué técnicas o hábitos de estudio contribuyen a mejorar el aprendizaje, etc.

Es importante que el alumno, al mismo tiempo que aprende, pueda reflexionar sobre su propio proceso de aprendizaje, de manera que adquiera experiencias, aprenda a aprender.

Así podrá transferir las experiencias adquiridas ahí a otras situaciones de aprendizaje.

4. Un aprendizaje es más que significativo mientras mayor sea su relación con la personalidad y la vida del individuo.

Mientras mayor sea la significatividad de los aprendizajes, mayor será el interés y la motivación por parte del alumno. Es decir, que mientras mayor sea la relación que el alumno vea entre aquello que estudia y su vida (presente, pasada y futura), mayor será su empeño y dedicación al estudio, y los aprendizajes que logre serán más profundos y duraderos.

Cabe aclarar que no basta con que aquello que estudia el alumno tenga de hecho una relación con su vida, sino que es necesario que el alumno capte o experimente de alguna manera esa relación.

5. La función central y prioritaria del profesor no es “enseñar”, sino propiciar el aprendizaje en sus alumnos.

El simple hecho de “enseñar” no certifica por sí mismo que se dé el aprendizaje, ya que el profesor puede “enseñar” mucho y los alumnos aprender poco. Y por otro lado, los alumnos pueden aprender muchas cosas sin que necesariamente éstas provengan de una “enseñanza” del profesor. Es decir, que las fuentes de aprendizaje pueden ser muchas y variadas: textos, otros libros, material impreso, películas, periódicos, teatro, así como conferencias o expositores distintos del profesor, experiencias de los mismos alumnos, discusiones en grupo, etc.

6. Las dos preguntas que guían mis acciones como profesor son las siguientes: ¿qué quiero que aprendan durante el curso? Y ¿cómo puedo ayudarlos a que lo aprendan?

La primera pregunta que remite al problema de los objetivos de aprendizaje y la segunda al problema de las funciones del profesor en una situación de docencia.

7. ¿Qué quiero que aprendan durante el curso?

La respuesta a esta pregunta constituye la tarea grupal, es decir, aquello que ha reunido a todos los participantes alrededor de un mismo trabajo grupal.¹⁴ La tarea de un grupo escolarizado es una tarea de aprendizaje.

Ésta está integrada por los objetivos de aprendizaje, que abarcan no sólo los contenidos que el alumno debe conocer y manejar, sino también el aprendizaje de vínculos con los objetos de conocimiento, con los compañeros del grupo y con el profesor; este tema se explicará más ampliamente al describir el segundo paso de la planeación didáctica: definición de los objetivos del aprendizaje.

Es preferible ver pocas cosas y aprender mucho a partir de ellas, que ver muchas cosas y aprender poco. Además, para lograr el aprendizaje no basta con transmitir a los alumnos cierta información, sino que se tiene que dar un paso mediador, que es el trabajo de elaboración sobre dicha información.

8. ¿Cómo puedo ayudarlos a que aprendan?

La respuesta a esta pregunta a esta pregunta equivale a la definición de las funciones del profesor, pero no se puede llegar a esto sin tener una cierta idea sobre el proceso de aprendizaje.

A través de mi experiencia como docente he podido constatar cuatro condiciones básicas sin las cuales no se da el aprendizaje o se da de una manera deficiente.

En primer lugar, la motivación, el interés, el gusto, el deseo de trabajar y aprender sobre el tema. De este factor dependen en gran medida los resultados que se puedan lograr, por esto, una de mis preocupaciones principales, sobre todo en los inicios del curso, es averiguar la situación del grupo a este respecto, y tratar de acrecentar ese interés y ese deseo.

En segundo lugar, la comprensión de la temática. El interés inicial desaparece cuando los primeros contenidos curso son demasiado difíciles para el nivel con que se llega al mismo. De aquí brota una segunda preocupación, que durante la planeación del curso se orienta a organizar y programar correctamente los contenidos, y durante la instrumentación persigue constatar con evaluaciones continuas los adelantos del grupo.

En tercer lugar, la participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Los aprendizajes son más profundos cuando los alumnos participan activa y responsablemente en el proceso, no sólo en la realización de actividades grupales, sino también en la organización del curso y en la toma de decisiones. Esto hay que tomarlo muy en cuenta sobre todo en las primeras sesiones de encuadre (que se estudiarán en la tercera parte de este trabajo).

Por último, la aplicación de lo visto en clase a situaciones o actividades de la vida diaria, hace que los aprendizajes se asienten de una manera más permanente en la personalidad de los estudiantes. Al diseñar las actividades de elaboración de la información, debe pensarse en actividades (individuales y grupales) que relacionen continua y prácticamente lo visto en clase con experiencias de la vida diaria.

¹⁴ “Llamaremos tarea al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego construir con él.” “Tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el funcionar de la reunión.”
Bauleo, Armando. “Grupo operativo”, en *Cuadernos de Psicología Concreta*, No. 1. Buenos Aires, 1969, p.47.

En la medida en que, a través de mi actuación como profesor, propicie que se den estas cuatro condiciones, ayudaré al grupo a conseguir los aprendizajes pretendidos.

9. En los cursos que imparto trato de instrumentar una didáctica grupal, es decir, trabajo en base a una concepción grupal de aprendizaje.

Esta orientación tiene varias implicaciones tanto en lo teórico como en lo práctico. En primer lugar, implica reconocer la diferencia entre los aprendizajes conseguidos de una manera individual y los alcanzados a través de un trabajo grupal. La diferencia no es tanto cuantitativa como cualitativa. Se refiere no sólo al mismo aprendizaje conseguido de diversas maneras, sino también a diferentes tipos de aprendizaje.¹⁵

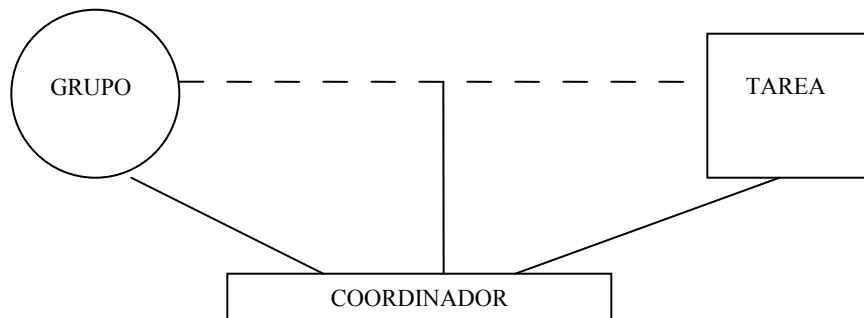
En segundo lugar, implica reconocer la gran potencialidad encerrada en todo grupo de aprendizaje, potencialidad que si se sabe canalizar, puede contribuir a optimizar los aprendizajes buscados, pero que muchas veces se desaprovecha. En este sentido, me comparo con un ingeniero que, al contemplar una caída de agua, piensa en la cantidad de energía eléctrica que se podría obtener de ella sabiéndolo utilizar. En tercer lugar, implica concebir al profesor más como un coordinador que como un informador. En cuanto coordinador, su preocupación estará centrada en dinámica del grupo, en la manera en que puede ayudar a canalizar esa energía potencial del grupo hacia el logro de los objetivos de aprendizaje.

Esto tiene una repercusión en cuanto a la ubicación del profesor. El profesor-coordinador no se ubicará dentro del salón de clase como si fuera un miembro más, ya que su tarea es esencialmente diferente a la del grupo. Mientras la tarea del grupo es conseguir determinados aprendizajes acerca de la temática del curso, la tarea del coordinador es ayudarle a que alcance como grupo esos aprendizajes que se buscan. Tampoco se ubicará como parte de la tarea grupal, como sucede en algunos casos en que los alumnos no se esfuerzan a aprender, sino en agrandar al profesor, haciendo lo que él quiere que hagan, respondiendo a lo que él quiere que respondan y actuando como él quiere que actúen.

Conforme a una concepción grupal de la didáctica, el profesor-coordinador, se ubica a una distancia óptima, tanto del grupo como de la tarea, que le facilite observar al grupo, la dinámica de éste, su proceso de organización y trabajo en función de los aprendizajes. A través de esta observación, captará la dinámica del grupo y podrá orientar o reorientar las actividades propias del curso.

Podremos visualizar mejor lo anterior a través del siguiente esquema:

¹⁵ “En el caso del aprendizaje grupal, el cambio de conducta se da como resultado de la interacción en el intento de apropiación de un conocimiento... Allí se obtienen simultáneamente dos aprendizajes: aquellos que se refieren a la apropiación de un saber determinado, y a los que se dan como resultado de la interacción cuando se encara el objeto de estudio... De este modo, lo que se aprende individualmente es de naturaleza diferente de aquello que se aprende en grupo.” Santoyo, Rafael, “Algunas reflexiones sobre la coordinación de grupos de aprendizaje.”, en *Perfiles Educativos*, No.11, enero-marzo de 1981, p. 7.



10. Para aprender grupalmente sobre el tema del curso, los miembros del grupo deben aprender simultáneamente a trabajar como grupo.

Aprender grupalmente implica trabajar cooperativamente en la búsqueda de la información; colectivizar la misma y ponerla en común y al discutirla, analizarla, criticarla y reelaborarla en grupo; modificar los propios puntos de vista en función de la retroalimentación dada y recibida; avanzar juntos en la búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos; pensar conjuntamente en las posibles aplicaciones de lo aprendido, y por último, y de una manera ideal, organizarse para proyectar los aprendizajes más allá del aula, en un trabajo en equipo que influya de alguna manera en la transformación de la realidad.¹⁶

El aprendizaje grupal, por lo tanto, no es algo que se va a dar de una manera natural y espontánea; mucho menos en una sociedad y en un sistema educativo en el que se nos ha educado más para el trabajo competitivo que para el cooperativo.

De aquí otra consecuencia de la concepción grupal de la didáctica sea la necesidad de plantearme como objetivo la constitución el grupo como tal, es decir, ayudar al conjunto de participantes a que se conviertan en un grupo de aprendizaje.

Mi tarea como coordinador va a tener dos líneas principales de responsabilidad: por un lado, ayudar a un grupo a que aprenda sobre el tema del curso (la parte explícita de la tarea), y por otro, ayudarlo a constituirse como grupo, a que cada participante aprenda a trabajar como grupo (Parte implícita de la tarea).¹⁷

11. ¿Cómo puedo ayudar a los alumnos a que aprendan a trabajar como grupo? Esta pregunta me remite al análisis de las características ideales de un grupo de aprendizaje a través de mi experiencia como docente he podido constatar algunas

¹⁶ “El proyecto surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros; se concreta entonces una planificación. El grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y ahora, construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo”. Pichon-Rivière, Enrique, *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social* (I), Buenos Aires, Editorial Nueva Versión, 1977, p. 159.

¹⁷ Cfr. Zarzar, Carlos. “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo.”, en *Perfiles Educativos* No. 9, p. 25; sobre tarea explícita y tarea implícita. Incluido en este libro.

condiciones básicas sin las cuales no se da un trabajo grupal o se da de una manera deficiente.

En primer lugar cuente la existencia de un objetivo común, que supere los intereses particulares y que sea asumido como objetivo del grupo por todos los participantes. Éste es un aspecto que se procura lograr desde las primeras sesiones del encuadre¹⁸ y a lo largo del curso.

En segundo lugar, la disposición de todos los participantes, o el deseo de trabajar cooperativamente, de integrar un grupo de trabajo. Esta buena voluntad inicial se transformará, conforme avance el curso, en un sentimiento de pertenencia al grupo.

En tercer lugar, la existencia de redes de comunicación fluidas, libres en todos los sentidos y a todos los niveles. Ésta es una condición necesaria para que se den las dos siguientes. En cuarto lugar, la existencia o construcción de un esquema referencial grupal, es decir, un lenguaje y un código comunes, que se construya a través del estudio en común, las discusiones grupales, el análisis y elaboración de conceptos.

En quinto lugar, que los participantes se conozcan de tal forma que cada uno pueda hacer aportaciones para el logro de la tarea, en la medida de sus conocimientos, capacidades y habilidades. Es decir, que los roles y funciones ejercidos por cada participante sean operativos y estén orientados hacia la tarea grupal. Sólo cuando de esta condición se vuelve realidad el principio que indica que a mayor heterogeneidad de los participantes mayor riqueza del grupo.

En sexto lugar, que el grupo se corresponsabilice de su proceso de aprendizaje. Esto implica, por un lado, un sentimiento de responsabilidad, de que los resultados obtenidos van a depender de los esfuerzos que el grupo ponga para lograrlos; pero, por otro lado, exige que el grupo participe de hecho y desde el principio del curso en la toma de decisiones importantes para el desarrollo del mismo.

En la medida en que como coordinador propicie que se den estas condiciones básicas, estaré ayudando al grupo a aprender a trabajar como grupo.

12. Además de estas condiciones básicas, he podido constatar la necesidad de que se realice una serie de funciones indispensables para el trabajo grupal.

Aunque estas funciones son necesarias por sí mismas, lo que no es necesario es que sea el profesor quien las realice. Por el contrario, en la medida en que éste asuma la responsabilidad de todas las funciones, en esa misma medida el grupo se desentenderá de ellas, con lo cual no se cumpliría la última de las condiciones anotadas más arriba: la corresponsabilización.

Tampoco es posible, de entrada y desde el principio del curso, delegar en los participantes la realización de todas estas funciones, ya que ello implicaría suponer que constituyen un grupo integrado y organizado, lo cual, en la mayoría de los casos, sería un supuesto falso. Lo único que se lograría con esto sería poner al grupo en un estado de frustración y desesperación, al no sentirse capaz de realizar todas estas funciones; y esto en el caso de que aceptara responsabilizarse por ellas.

¹⁸ Entiendo por encuadre la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal.

Lo mejor es delegar poco a poco en el grupo algunas de estas funciones, primero parcialmente y luego por completo, en la medida de sus posibilidades reales, pero siempre pensando que el ideal (muy difícil de alcanzar) es el momento en que el grupo asume y puede realizar por sí mismo todas las funciones necesarias para el trabajo grupal.

Paso, pues, a enunciar estas funciones, sin pretender que este listado las agote todas.

En primer lugar, la organización y planeación general. Esta función la realiza el profesor cuando llega al curso con un programa elaborado, pero también los participantes pueden, tomar parte en ella, cuando en las sesiones de encuadre analizan, discuten y hacen sugerencias con respecto al programa presentado por el profesor.

En segundo lugar, la coordinación general. Mientras la organización se refiere a la planeación, la coordinación se refiere a la instrumentación y puesta en práctica de lo planeado. También en esto pueden tomar parte los participantes, al pedírseles y permitirseles aportar sugerencias para los trabajos y actividades a realizar, y al atender dichas sugerencias.

En tercer lugar, la dirección (acción moderadora) de las sesiones de trabajo, tanto las que realicen los grupos pequeños como las que se realicen en pleno. Esta moderación implica: proponer al grupo la tarea a realizar, ver que ésta se cumpla, regresar a ella cuando el grupo se sale del tema, conceder la palabra, tomar el tiempo, etc. Esta función puede ser delegada por completo en el grupo desde los inicios del curso.

En cuarto lugar, traer la información al grupo para su elaboración. Muchos profesores monopolizan esta función, creyendo que con ella agotan su responsabilidad como tales. Por el contrario, pienso que el profesor debe desentenderse de ella lo más posible, para poder cumplir con otras funciones más importantes para el trabajo grupal.

En quinto lugar, la evaluación continúa del proceso grupal. En esto también pueden intervenir los participantes, sobre todo en los momentos dedicados a realizar esta evaluación. Sin embargo, la parte que le corresponde al profesor en esta evaluación continúa el proceso grupal que es tan importante, que quisiera dedicarle un apartado especial para explicarla

13. Al ser el proceso de aprendizaje un proceso de cambio, de modificación de pautas de conducta, se va a topar con dificultades de diversa índole.

Algunas serán de tipo individual, de resistencia al cambio: pautas estereotipadas, miedos básicos, ideologías, costumbres, valores, etc.¹⁹ Otras serán de índole grupal: mala comunicación, falta de integración, subgrupos competitivos o antagónicos, luchas por el liderazgo y el poder, incapacidad para tomar decisiones cooperativamente, para trabajar en equipo, etc.

Ahora bien, las preguntas que nos planteamos sobre cómo ayudar al grupo a aprender sobre el tema del curso, y a aprender a trabajar como grupo, las empezamos a responder al detectar y listar las condiciones básicas para que se den ambos tipos de aprendizaje. La respuesta, sin embargo, no quedó agotada. Además de las condiciones para que se dé el aprendizaje, hay que plantear cuáles

¹⁹ *Ibid*, p. 29; Cfr. el apartado sobre la pretarea en *Perfiles Educativos*, op. Cit. Núm. 9, p. 29.

son los posibles obstáculos y dificultades que se pueden presentar durante el proceso, y qué se puede hacer para ayudar al grupo a salvarlos.

La función central del profesor, que es la de propiciar los aprendizajes, se divide en dos subfunciones: por un lado, propiciar que se den las condiciones básicas para el aprendizaje, y por otro, detectar y ayudar al grupo a vencer los obstáculos que se presentan en el aprendizaje.

Esta última función la realiza el profesor si guarda una distancia óptima (de la que hablamos antes) que le permita observar el proceso grupal, detectar y analizar la dinámica del grupo y elaborar sus interpretaciones acerca de lo que pasa en el grupo. En el momento en que el profesor-coordinador detecte algún obstáculo para el proceso grupal, es conveniente, y muchas veces indispensable, que propicie en el grupo la reflexión y el análisis de dicho obstáculo, para que al examinarlo a fondo, el grupo lo supere.

Para realizar esta reflexión, el profesor coordinador puede esperar a que el grupo complete la tarea que estaba realizando y propiciar entonces un momento de evaluación sobre lo que sucedió; o si es muy urgente hacerlo, puede interrumpir esa tarea para realizar en ese momento dicha evaluación.

Esto último es lo que se llama poner entre paréntesis la tarea explícita para trabajar sobre la implícita.²⁰

Estos momentos de evaluación, además de ayudar a superar los obstáculos, pueden contribuir a orientar o en su caso reorientar, los trabajos del grupo.

Retomaré este punto en la segunda parte, al hablar del diseño de las actividades de evaluación.

Con lo anterior, se aclaran los elementos del marco de referencia y se puede pasar a desarrollar la segunda parte de este trabajo.

DISEÑO DE ESTRATEGIAS PARA EL APRENDIZAJE GRUPAL

En toda situación de docencia se da un continuo interjuego de dos elementos principales; por un lado, los contenidos que se ven en clase y, por otro, la manera como se ven y se trabajan esos contenidos.

Los contenidos que se ven en clase son importantes, ya que constituyen la base sustancial de los aprendizajes que los alumnos conseguirán a lo largo del curso. Esta importancia repercute, por un lado, en la necesidad de que el profesor domine la materia sobre la que va a impartir un curso; y por otro, en la necesidad de organizar y programar dichos contenidos en función del nivel de conocimientos de los alumnos y de la ubicación del curso en el plan de estudios.

La manera como se van a examinar dichos contenidos también es importante por dos razones principales. En primer lugar, porque esa manera de trabajar va a influir directamente en la mayor o menor efectividad con que se dé el aprendizaje de los contenidos del curso. Por ejemplo, la exposición magistral, como único recurso del profesor, no es la mejor forma de asegurar que se produzcan esos aprendizajes. En segundo lugar, porque esa manera de impartir y llevar adelante un curso va a ser también fuente de aprendizaje para los alumnos.

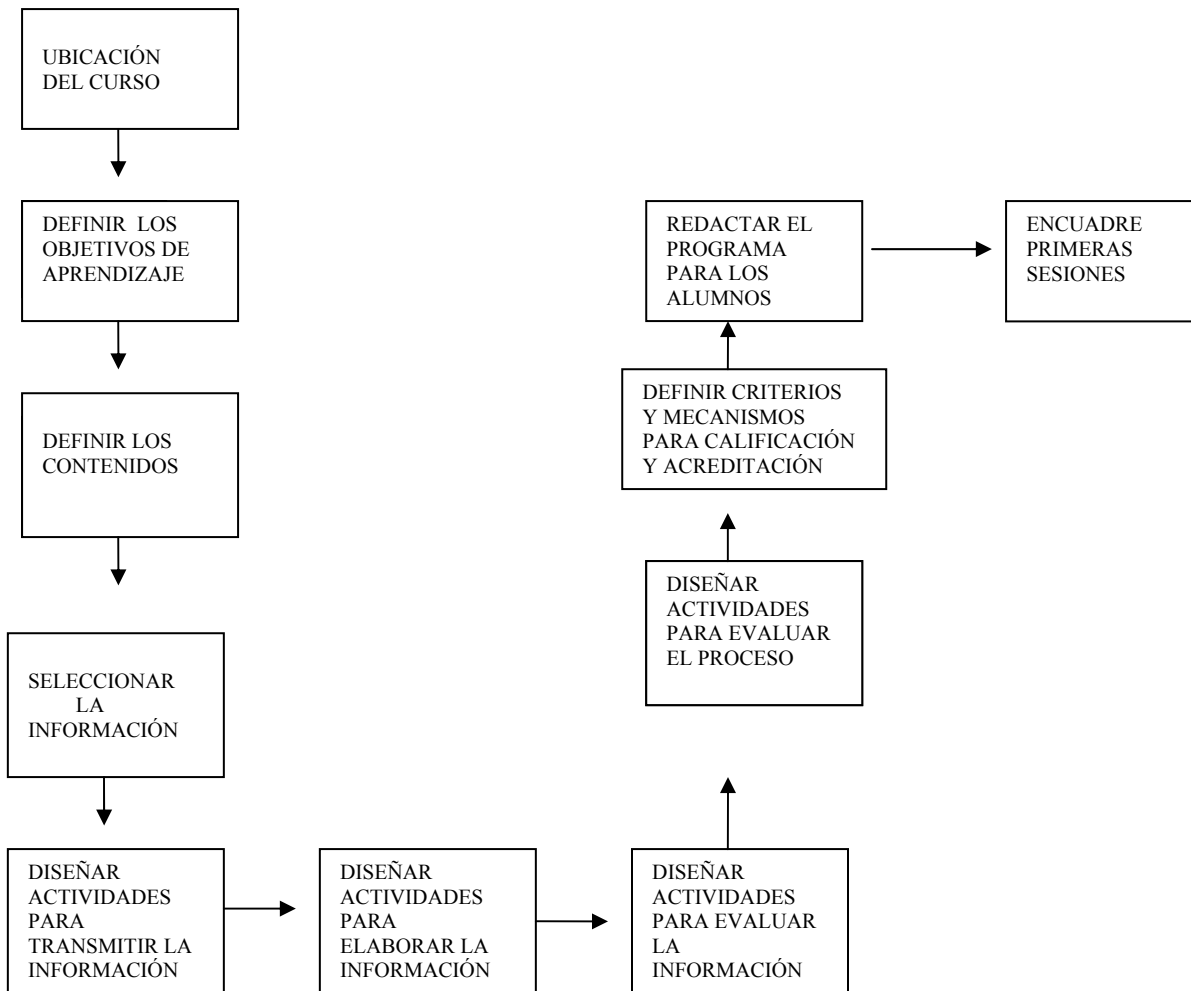
²⁰ Cfr. *Ibid*, pp. 20-24, el apartado sobre lo manifiesto y lo latente.

En apartados anteriores se hizo alusión a esos otros aprendizajes que no se refieren directamente a los contenidos del curso: el aprendizaje de vínculos, los aprendizajes referidos a la socialización y el aprender a trabajar como grupo. Los aprendizajes de ese tipo son los que el profesor va a fomentar a través de la manera de impartir y llevar adelante el curso, es decir, a través del vínculo que él mismo establezca con los alumnos y con los contenidos a lo largo del curso.

Cuando se habla de estrategias para el aprendizaje nos referimos a esta forma de ser profesor, de impartir y llevar un curso. Y las llamo así, porque pretendo ubicar estas reflexiones sobre el papel del profesor a un nivel más globalizador y general. Esto quiere decir que no es mi intención exponer ni proponer técnicas concretas y específicas para dar la clase (lo cual se ubicaría al nivel de las tácticas), sino presentar una visión global del proceso de enseñanza-aprendizaje desde el punto de vista de las funciones del profesor. Aun cuando en algunos puntos descienda a aspectos muy particulares, estos no tienen sentido si no se entrelazan con el conjunto y si no se ubican en una concepción teórica, como la expuesta en la primera parte de este capítulo.

Y las llamo estrategias para el aprendizaje grupal, porque como ya se expuso anteriormente, en los cursos que imparto trato de instrumentar una didáctica grupal, es decir, trabajo en base a una concepción grupal de aprendizaje.

Para la exposición de esta segunda parte se explicará cada uno de los pasos que sigo cuando preparo un curso, los cuales se ilustran en el cuadro anexo.



1. Ubicación del curso

Un mismo curso, con la misma temática básica, puede ser impartido de muchas maneras, con diferentes enfoques, poniendo más énfasis en algunos aspectos que en otros.

Algunas de estas diferencias van a depender del tipo de participantes y del grupo con el que se trabaje. Otras, de los objetivos que se pretendan, tanto por parte de los participantes, como de la institución y del mismo coordinador.

De aquí que, como primer paso en la planeación didáctica de un curso, es necesario tener la mayor cantidad posible de información para poder adaptar el curso (contenidos y metodología de trabajo) a las características concretas del grupo.

Esta adaptación, además de servir para conseguir una mayor efectividad en el logro de los objetivos de aprendizaje, servirá para hacer dichos aprendizajes más significativos para el grupo. Así, a continuación se describen algunos de los aspectos más importantes.

Conocimientos previos de los participantes: cuántos son, edad, sexo, escolaridad; si ya constituyen un grupo o si en la primera vez que se reúnen; sus posibles expectativas hacia el curso; si es obligatorio para ellos o no, etc.

Ubicación del curso dentro del plan de estudios; relación vertical y horizontal con otras asignaturas; prerrequisitos académicos, etc.

Conocimiento de los objetivos que pretenden los que solicitan el curso, que puede ser el grupo mismo, sus representantes naturales, las autoridades, la institución, etc. Ver en que medida estos objetivos coinciden con las posibles expectativas de los participantes; ver si uno mismo, como coordinador, está de acuerdo con dichos objetivos, y si pueden ayudar a realizarlos; ver si son objetivos realistas, y si se pueden llegar a alcanzar en el curso, etc.

Informarse sobre los aspectos operativos y administrativos del curso: duración, fechas, horario, número de sesiones; tipo de mobiliario y de salón, instrumentos didácticos disponibles, posibilidad de fotocopiar material escrito, presupuesto, etc.

Cabe aclarar que, aunque necesaria, toda esta información previa no es suficiente para conseguir una total adaptación del curso en cuestión a la realidad particular del grupo. De aquí que sea necesario, sobre todo en las primeras sesiones del curso, estar atento a toda la información directa que se pueda obtener del grupo, con el fin de confirmar o, en su caso, de corregir lo que uno tría planeado: Por esto es muy importante el encuadre que se efectúa con el grupo en la primera o primeras sesiones, y sobre el cual hablaré posteriormente.

Hay que recordar que tanto la planeación previa, como cualquier modificación posterior que se haga a la misma, deben ir guiadas por los objetivos a lograr durante el curso, es decir, por la tarea propuesta para el curso. En este sentido, seguimos a Pichon-Riviére, quien afirmaba que la tarea es el líder del grupo.

Por esto, el siguiente paso es la definición de los objetivos o de la tarea del curso.

2. Definición de los objetivos de aprendizaje

El conjunto de los objetivos de aprendizaje de un curso constituye la tarea grupal.

Para poder definirlos, tengo que distinguir entre objetivos temáticos y objetivos no-temáticos.

Los objetivos temáticos son los que se plasmarán en el programa del curso que se entregará a los alumnos para trabajar en el encuadre. Se refieren concretamente a los aprendizajes que se pretende lograr alrededor de la temática propia del curso. Estos se dividen, a su vez, en dos tipos.

El primero, se refiere al conocimiento y manejo de determinados contenidos. Para definir éstos hay que determinar primero cuáles son los contenidos básicos que los participantes deben conocer y manejar, y cuáles los complementarios que pueden ayudar a enriquecer los primeros. Este punto se complementará con el siguiente paso de la planeación didáctica.

El segundo tipo de objetivos temáticos se refiere al aprendizaje de determinados vínculos con los contenidos que se manejan en el curso. Se refieren más concretamente a los métodos que se pueden aprender a manejar (de análisis, de investigación, de experimentación, de trabajo, etc.) a las habilidades (manuales, prácticas, teóricas, etc.) y a las actitudes ante el saber,

el conocimiento, la ciencia, especialmente en el área en donde se ubica la temática del curso.

Los objetivos no temáticos se refieren a aquellos aprendizajes (o modificaciones de pautas de conducta) que no tienen una relación directa con la temática propia del curso, pero que pueden ser pretendidos como objetivos a lograr durante el curso.²¹

Estos objetivos no temáticos pueden provenir de la demanda del grupo mismo, de la institución que solicita el curso o del proyecto académico-político del propio coordinador.

Un ejemplo: en un curso de didáctica general, impartido entre los cursos propedéuticos para una maestría, el grupo hizo explícito en el encuadre la necesidad de integrarse como tal desde los inicios del programa, en el que iban a pasar dos años juntos. Se estableció esto como objetivo del curso (no temático, ya que no se refería directamente a la temática), y ello motivó algunas modificaciones en la metodología de trabajo que se había planeado. En concreto, se dio más tiempo a las discusiones en pleno, con el fin de propiciar la construcción de un esquema referencial grupal; además, las preguntas orientadoras de los trabajos en grupos pequeños se enfocaron se enfocaron más al análisis y discusión de los aspectos fundamentales de la maestría.

Otro ejemplo: en otro curso de didáctica general para profesores de licenciatura en una facultad de la UNAM el departamento que solicitó el curso propuso como uno de sus objetivos lograr una cierta homegeneización en la manera de impartir las clases para dicha licenciatura. Este objetivo, que iba más allá de la temática propia del curso, fue asumido por el grupo como objetivo, y esto motivó también que a lo largo de dicho curso se analizaran las diferentes maneras de actuar como profesor de esa licenciatura, y se enfocaran las discusiones en el plenario a proponer alternativas para acciones coordinadas y de conjunto. Otros ejemplos de objetivos no temáticos pueden ser los siguientes: que el grupo tome conciencia de determinada problemática y asuma una posición crítica ante ella; que el grupo cobre conciencia de la necesidad de acciones colectivas y empiece a organizarse para realizarlas; que el grupo detecte, analice e intente superar las dificultades que se le presentan en su trabajo como tal.

Son tres las diferencias principales entre los objetivos temáticos y no temáticos. Ya hicimos alusión a la primera: mientras los objetivos temáticos se refieren a los aprendizajes que se pretende lograr alrededor de la temática propia del curso, y por eso van incluidos en el programa del mismo, los objetivos no temáticos van más allá de dicha temática, y por eso no necesariamente se incluyen en el programa del curso.

²¹ En el núm. 10 de la primera parte de este capítulo hice alusión a la parte explícita y la parte implícita de la tarea. Mientras la parte explícita está constituida por los objetivos temáticos de aprendizaje, la parte implícita está constituida por los objetivos no-temáticos. Estos últimos pueden ser expresados al inicio o durante el curso, o bien pueden quedar implícitos a lo largo del mismo. (se llama implícito a aquello que se entiende incluido en otra cosa, sin necesidad de expresarlo)

La segunda diferencia estriba en que los objetivos en que los objetivos temáticos deben ser planeados para agotarse durante el curso en cuestión, pero los objetivos no temáticos apenas se empezarán a lograr parcialmente durante el curso; por el hecho mismo de ir más allá de la temática propia del curso, no se puede pretender alcanzarlos totalmente y agotarlos durante el tiempo que dure éste. Para lograr tal cosa se exigirán acciones posteriores que vayan en la misma línea.

La tercera diferencia es que mientras los objetivos temáticos se conseguirán sobre todo a través de lo que se vea durante el curso, los no temáticos se cumplirán sobre todo a través de la manera en que se vean los contenidos propios del curso.

Una última anotación a propósito de la definición de los objetivos de aprendizaje; aunque deben de estar bien definidos y delimitados, también necesitan ser lo suficientemente generales como para permitir la flexibilidad en la programación del curso. Hay muchas formas de hacer las cosas, y el mismo objetivo se puede conseguir de diferentes maneras. Por más previsora que se haya sido al planear el curso, se tendrá que hacer modificaciones sobre la marcha en función de la dinámica que siga el grupo; para esto, es indispensable tener espacio suficientes para estas modificaciones, lo cual se logra con la generalidad en la definición de los objetivos de aprendizaje.

3. Definición de los contenidos del curso

Entre los profesores de los niveles medio, medio-superior y superior es muy común escuchar la siguiente queja: “el programa es tan amplio, que no lo alcanzamos a ver en el semestre”. El fundamento de esta queja puede convertirse en una seria crítica a nuestro sistema educativo.

El avance tan acelerado en el conocimiento y la producción científica en casi todos los campos hace virtualmente imposible agotar todos los contenidos que se pueden incluir bajo el rubro que da nombre al curso.

La obligatoriedad de programas meticulosamente elaborados, así como la realización de exámenes departamentales o a base de pruebas objetivas, iguales para todos los grupos que lleven determinada materia, pueden ser y de hecho ya han sido criticados desde esta perspectiva por numerosos autores; si embargo, no es nuestra intención ni nuestro propósito abordar aquí una discusión sobre este tipo de exámenes.

Lo que deseamos es hacer resaltar la necesidad de definir los contenidos que se van a ver durante el curso, y seleccionarlos de entre esa gran gama de contenidos que podrían quedar incluidos bajo el título general del curso.

Esta definición implica varios aspectos. Definir los contenidos básicos o indispensables que los participantes deben conocer y manejar; definir los contenidos complementarios, que puedan ayudar a enriquecer y aclarar más los primeros; jerarquizarlos u ordenarlos siguiendo un orden lógico, según el grado de dificultad para su comprensión; y establecer dos o tres unidades temáticas, cada una de las cuales agrupará aquellos contenidos que giren alrededor de un mismo conjunto de ideas. Cada unidad llevará su propio título.

La presentación de los contenidos por unidades temáticas tiene varias ventajas. En primer lugar permite a los alumnos ver más fácilmente el conjunto, que si se les presentara una serie de 15 a 20 contenidos aislados; los

títulos de las unidades indican por sí mismos cierto ordenamiento y jerarquización. En segundo lugar, la división por unidades permite al profesor y al grupo la realización de evaluaciones parciales, las cuales se harán con el objeto de analizar la marcha del curso hasta ese momento. Por último, se facilita de alguna manera la programación de los tiempos que se dedicarán a cada uno de los temas.

Para definir los contenidos que se verán durante el curso, utilizo los siguientes criterios: en primer lugar, el logro más eficaz de los objetivos planteados, tanto los temáticos como los no-temáticos. En segundo lugar, la adaptación a las características propias del grupo, sus inquietudes, intereses y necesidades particulares, y en tercer lugar, el cumplimiento de las demandas y exigencias institucionales, de orden académico-administrativo.

4. Selección de la información

No basta con definir los contenidos del curso, sino que es necesario seleccionar la información a través de la cual se verán dichos contenidos.

En todas las ramas del saber, y no sólo en las ciencias sociales, como a veces se piensa, nos encontramos con diferentes escuelas o corrientes de interpretación. Aun entre las llamadas ciencias exactas podemos constatar que las diversas escuelas enfocan desde diferentes puntos de vista los mismos objetos del conocimiento, y cada una los interpreta y jerarquiza de acuerdo con la teoría en que se sustenta.

Un mismo contenido o tema del curso puede, pues, ser enfrentado o estudiado desde diferentes puntos de vista. Más aún, se puede, en un momento dado, analizar todos estos diferentes puntos de vista, para realizar una crítica o comparación de todos ellos.

Además de lo anterior, nos encontramos con las características particulares de cada libro o autor. Algunos son más sencillos y otros más complicados, unos más analíticos y otros más sintéticos; unos más superficiales y otros más profundos; unos utilizan un lenguaje especializado y otros cotidiano.

Hay que tener en cuenta, además, las posibilidades reales de los estudiantes para obtener esa información. En caso de que se les vaya a repartir el material fotocopiado, se supera esa dificultad; pero en caso contrario, hay que ver si existen los libros en las bibliotecas o en las librerías. De nada sirve proponer una bibliografía de primera calidad, si los estudiantes no pueden tener acceso a la misma.

Al seleccionar la información, distingo entre la bibliografía básica y la complementaria. La básica es aquella que, de acuerdo con la experiencia y la formación del profesor, agota los contenidos básicos del curso, y cuya lectura, por lo tanto, tendrá carácter obligatorio. La complementaria es aquella a la que se podrá recurrir para ampliar o profundizar en algunos de los contenidos básicos del curso.

Al hacer la programación del curso trato de prever algún espacio para el análisis e bibliografía adicional, la cual podrá ser propuesta por el grupo mismo, conforme avance el grupo o planteada por el profesor, en base a las inquietudes que se vayan manifestando sobre la marcha.

5. Diseño de medios y actividades para transmitir la información

En un ámbito educativo escolarizado, la mayoría de los aprendizajes van relacionados con el manejo de cierta información. Por eso es importante certificar que ésta llegue a los alumnos de una manera clara, eficiente y a un nivel asequible.

El objeto de este quinto paso es, por un lado, programar con cierto orden la información que se transmitirá a los alumnos y, por otro, definir los medios y las actividades a través de los cuales se les hará llegar esa información.

Establecidos los contenidos por unidades (tercer paso), y conocida la realidad concreta de los alumnos (su nivel de formación, grado de conocimiento, capacidad intelectual, etc.), me planteo las siguientes preguntas: ¿cómo guardar la información?, ¿qué cosas presentar primero y cuáles después?, ¿cómo hacerles llegar la información?, ¿cómo saber si el grupo va entendiendo la información?

Quemar etapas o querer dar a los alumnos más información de la que pueden entender, manejar y asimilar, sólo producirá una disminución en la motivación del grupo, y por lo tanto en los aprendizajes que se logren. Esto no quiere decir que haya que hacer cursos fáciles, en donde no se exija mucho esfuerzo, sino que el trabajo que se planee esté graduado y adaptado, de manera que el grupo avance continuamente paso a paso.

La exposición del profesor es la forma más conocida de hacer llegar a los alumnos la información, pero no es la única ni tal vez la mejor. Se puede utilizar, por ejemplo, la exposición oral de otras personas especialistas en el tema, a través de conferencias, asesorías, mesas redondas, paneles, etc. Se puede emplear también material impreso, como libros de texto, bibliografía complementaria, artículos o capítulos fotocopiados, etc. También se pueden usar medios audiovisuales, como gráficas, dibujos, esquemas, filmas, películas, etc.

Es útil y recomendable que a lo largo del curso haya variedad en cuanto a la manera de transmitir la información. Es más recomendable esta variedad, que la utilización continua de una única forma "óptima" de transmitir la información. Lo mismo se puede decir de las actividades del curso.

6. Diseño de actividades para elaborar la información

Cuando hablo de elaborar la información, me refiero a trabajar sobre ella, dando un paso más allá de la simple comprensión de la misma, con esa información al alcance, y habiéndola entendido por lo menos en un primer acercamiento, trabajar sobre ella significa resumirla, criticarla, cuestionarla, compararla, aplicarla, ampliarla, explicarla, discutirla, deshacerla, rehacerla, complementaria, etc.

No todo lo que se transmite se aprende. La sola transmisión no basta para certificar que se den los aprendizajes. Es preciso este paso mediador de elaboración de esa información.

El objetivo de estas actividades es doble: volver significativa la información sobre la cual se trabaja, y de esta manera permitir un trabajo de elaboración tanto individual como grupal de dicha información.

Para lograr dichos objetivos, estas actividades deben llenar ciertas características. En concreto, se trata de que estas actividades: relacionen la información recibida con la realidad concreta de los estudiantes; sean cuestionadoras, problematizadoras, de forma que pongan a pensar a los participantes; sean interesantes al grupo, ni demasiado simples, ni demasiado complicadas, sino adaptadas a las características de los participantes; sean activas, mantengan movilizado el grupo, pensando, trabajando mientras dure la actividad; combinen el trabajo individual con el trabajo en grupos pequeños y en el plenario; estén diseñadas en función de los objetivos de aprendizaje que se pretenden.

En general, podemos decir que las actividades para elaborar la información puede tener tres momentos; el primero, de trabajo individual sobre la información recibida; el segundo, de trabajo en grupos pequeños; y el tercero, de trabajo en el plenario o con el grupo total. A continuación explico estos tres momentos.

El primer momento, de elaboración individual de la información, es necesario tanto para preparar los siguientes momentos, como para que el alumno empiece a pensar y trabajar sobre el tema desde su situación particular y con los elementos con que cuente en ese momento. El trabajo grupal no sustituye al trabajo individual, sino que lo supone y lo complementa. Este primer momento se realiza sobre todo fuera de clase, y antes de la sesión de trabajo, aunque también se le puede dedicar un tiempo al principio de ésta, sobre todo si se cuenta con tiempo suficiente para hacerlo.

Para que en verdad sea un trabajo de elaboración, no basta con dejar como tarea la lectura de material, sino que hay que ir más allá y pedir un trabajo que, supuesta la lectura, implique un análisis de la información. Si ya se tiene definido el tiempo de trabajo grupal que se va a realizar, es conveniente que este trabajo individual vaya en la misma línea que aquél, con el fin de prepararlo.

Se puede encargar, por ejemplo, una síntesis o un esquema del material, la extracción de los datos referentes a algún tema específico, la respuesta a algunas preguntas que se les dicte, una crítica del material, la búsqueda de posibles aplicaciones a situaciones, etc.

Los momentos siguientes se realizan en el salón de clase, durante las sesiones de trabajo.

El segundo momento, o de trabajo en grupos pequeños o equipos, es tal vez el más importante, ya que el trabajo realizado aquí es definitivo para el logro de los aprendizajes.

De cuatro a siete personas es el número óptimo para la constitución de estos equipos, ya que si son menos de cuatro no existe tanta riqueza en la discusión que se realice, y si son más de siete se puede perder la posibilidad de que todos los integrantes participen con todo lo que pueden.

Para organizar el trabajo de estos equipos es necesario tener claro el objetivo que se pretende. Supuesta la información al alcance de los alumnos, se puede buscar lo siguiente: que la analicen y comprendan al fondo; que la critiquen; que la sinteticen; que le busquen aplicaciones a situaciones concretas; que la relacionen con otra información analizada previamente; que partiendo de ella la

proyecten hacia delante y encuentren sus aplicaciones en otros campos; que la utilicen en la realización de algún experimento y que luego la evalúen en función de los resultados obtenidos; que la utilicen para la ejecución de un trabajo práctico, tipo taller, y que luego vean su utilidad para el mismo; que resuelvan un problema con la ayuda de esa información, etc.

Una vez constituidos los equipos de trabajo, se les explica la tarea a realizar, y se les señala el tiempo suficiente para ello. Durante este tiempo, es importante que el profesor supervise el trabajo de los equipos, con el fin de aclarar la tarea, despejar las dudas, prestar la asesoría necesaria y ayudar en lo que se le pida. A través de esta supervisión, el profesor podrá detectar también algunos posibles obstáculos para el trabajo grupal y por lo tanto para el aprendizaje.

En este segundo momento se imponen dos recomendaciones para el diseño de las actividades de aprendizaje. Hay que procurar que las actividades que se propongan a los equipos sean lo más significativas posibles para ellos; es decir, que tengan una gran relación con su vida presente, pasada o futura, con sus intereses, inquietudes, necesidades; con su problemática en general. Esto se hace con el fin de mantener y acrecentar la motivación del grupo. Además, hay que procurar que estas actividades integren tanto la teoría como la práctica, aunque puede haber momentos en los que predomine la elaboración teórica y en otros las aplicaciones prácticas.

El tercer momento, o de trabajo con el grupo entero, es necesario para colectivizar la información y hacer partícipes a los demás de los resultados alcanzados en los grupos pequeños.

La forma más fácil de realizar el plenario es pedir a un representante de cada equipo que exponga el trabajo que realizó su grupo. Al terminar cada exposición, se permite al resto del grupo grande hacer preguntas para aclarar dudas, hacer aportaciones que complementen el trabajo del equipo que expuso, o retroalimentarlos sobre el método o los resultados que obtuvieron. Se puede optar también por hacer de corrido todas las exposiciones y dejar al final un rato para comentarios más generales.

La exposición que presenten los equipos de trabajo puede ser orientada en diversas formas, según el objetivo que se pretenda. Se les puede pedir que presenten al grupo los resultados finales o conclusiones a las que llegaron; que expongan el método de trabajo que siguieron, con los obstáculos que encontraron y lo que hicieron para resolverlos, o bien las dudas y preguntas que les quedaron sin resolver y que los remiten a ulteriores investigaciones.

Mientras más grande sea el grupo total, es más difícil de realizar el plenario de una manera útil para el grupo, ya que se presta a repeticiones tediosas o a aportaciones que para algunos no sean interesantes. Por esta razón, las actividades en el plenario son las que exigen una preparación más cuidadosa por parte del profesor.

A veces el grupo, y aun el mismo profesor, creen que es indispensable que todos los equipos expongan con detalle todo lo que hicieron; y lo único que consiguen es tener sesiones largas y pesadas en las que no se llega a nada. Más bien hay que concebir estas sesiones del plenario como un paso más en el proceso de aprendizaje, en las que hay que avanzar más con respecto al

trabajo que se realizó en los grupos pequeños. El paso específico que se puede dar aquí consiste en compartir las experiencias y los resultados alcanzados, de manera que los demás equipos puedan enriquecer su trabajo posterior.

Por otro lado, no es necesario que en cada sesión de trabajo se realice un plenario. Puede ser más útil, en un momento dado, dejar varias sesiones para el trabajo de los equipos, y posteriormente dedicar una o dos sesiones exclusivamente a trabajar en un plenario. En estos casos es conveniente dedicar unos diez minutos al final de cada sesión para preguntar a los equipos cómo van en su trabajo y qué dificultades se van encontrando. De esta manera se evita encontrarse con sorpresas desagradables después de tres o cuatro sesiones en las que no se haya hecho ninguna evaluación.

7. diseño de actividades de evaluación

considero la evaluación como el momento de recuperación de los aprendizajes, pero al mismo tiempo, como un momento más de aprendizaje.

Esto es así no sólo porque durante ella el estudiante puede aprender algo más de la temática del curso, sino también y sobre todo porque en este momento se concentra una serie de aprendizajes de los que hablamos en la primera parte de este capítulo. Es en este momento donde se pone a prueba la concepción y la metodología de trabajo del profesor-coordinador, su coherencia y su consistencia. Hay profesores que intentan nuevas formas de trabajo con sus grupos de estudiantes, pero al llegar al final del curso regresan a formas antiguas de evaluación. Las actividades de evaluación deben ser coherentes con el resto de las actividades de aprendizaje.

La evaluación es también el momento de recuperación de los aprendizajes, ya que consiste en una reflexión sobre lo que se aprendió y sobre la manera en que se aprendió. En este sentido, no hay que confundir las actividades de evaluación con los mecanismos de calificación ni con los criterios para la acreditación.

La evaluación, que es una reflexión sobre los aprendizajes logrados y sobre el proceso seguido para llegar a ellos, puede ser parcial o final.

La evaluación parcial sobre los aprendizajes logrados se realiza al final de una unidad de contenidos, y se hace con el fin de ver lo que se ha aprendido hasta el momento, lo que ha quedado claro y lo que ha quedado confuso, las lagunas que han quedado en la información, los puntos que convendría ampliar más, etc. Esta evaluación parcial le permite al profesor modificar sobre la marcha la planeación del curso, así como disponer de elementos para evaluar su método de trabajo con el grupo.

La evaluación parcial sobre el proceso de aprendizaje se puede realizar en diferentes momentos: cuando el profesor utilizó una nueva técnica de trabajo y desea saber sus resultados o recibir retroalimentación sobre ella; cuando el profesor ha detectado en el grupo algún obstáculo para el aprendizaje y decide poner entre paréntesis la tarea durante un momento, a fin de que el grupo trabaje sobre dicho obstáculo, examinándolo, lo supere; cuando algún o algunos miembros del grupo desean hacer alguna propuesta sobre el método de trabajo del mismo grupo; o simplemente cuando el profesor desea hacer

reflexionar al grupo sobre su proceso de aprendizaje con el fin de ayudarlos a aprender.

La evaluación final se hace al término del curso, y contempla tanto los aprendizajes como el proceso seguido. Hay que calcular tiempo suficiente para poder realizar sin presiones. Como ya indicamos antes, esta evaluación final no se identifica con la prueba o examen final que se puede hacer a los alumnos; y cuyo objetivo es poder calificarlos conforme a una escala numérica. Es el momento de ver si se cumplieron los objetivos planteados al inicio del curso; no sólo los que se refieren a los contenidos, sino también los otros: aprendizaje de relaciones, aprender a aprender a trabajar como grupo, etc.

Para el profesor-coordinador, es éste un momento muy importante, fuente de aprendizajes para él, ya que a través de la retroalimentación que reciba del grupo podrá evaluar el método de trabajo seguido durante el curso. Esto se logra pidiendo a los alumnos su opinión sobre los principales aspectos de ese método de trabajo: tipo de materiales y modo de utilizarlos, actividades de aprendizaje, coordinación general modo de llevar los diferentes momentos del trabajo grupal, etc. Es importante advertir los aciertos y los defectos notados por el grupo, así como las sugerencias que hagan para mejorar el curso.

La evaluación, tanto parcial como final, se puede realizar oralmente o por escrito, siguiendo los mismos momentos anotados para las actividades de elaboración de información (o solo alguno de ellos): trabajo en grupos pequeños y trabajo en el plenario.

8. definir criterios y mecanismos para calificación y acreditación.

La acreditación se refiere al hecho de aprobar o no el curso, de que el curso se le acredite al alumno como cursado o no.

La calificación se refiere a la asignación de un número (o de una letra) que pretende ubicar, dentro de una escala cuantitativa, el nivel de aprovechamiento o de aprendizaje de cada alumno.

Se puede calificar a los alumnos sin evaluar el curso ni los aprendizajes. Así como también se pueden evaluar éstos, sin necesidad de adjudicar calificaciones a los estudiantes. Por esta razón, hemos separado el momento de la evaluación del de la acreditación y la calificación

En este último paso, se trata de que el profesor defina, en primer lugar, los criterios para la acreditación o no del curso, y en segundo lugar los criterios y los mecanismos para adjudicar calificaciones, en el caso de que éstas sean necesarias; ya que puede haber ocasiones en que baste poner “acreditado” o “no acreditado”, sin necesidad de otorgar calificaciones.

Como criterios para la acreditación el profesor puede pensar en determinado porcentaje de asistencias a las sesiones del curso, participación en las actividades realizadas en las mismas, presentación de determinados trabajos parciales o del trabajo final, u otros semestres.

Como criterios para la calificación, el profesor podrá poner, por ejemplo, la calidad de las participaciones en clase, la de los trabajos parciales o finales.

Acerca de los mecanismos para adjudicar calificaciones, se puede optar por calificaciones parciales sobre trabajos o exposiciones orales a lo largo del curso, porcentuados en relación con el trabajo o el examen final; en caso de no

haber trabajos parciales, calificar tanto la participación continua durante el curso, como el trabajo o examen final.

Además para adjudicar una calificación, se puede optar por alguna de las siguientes formas, o por una combinación de las mismas: que el profesor califique a cada alumno y/o a cada equipo de trabajo; que cada alumno se califique de acuerdo con ciertos criterios establecidos; que cada equipo de trabajo califique a sus integrantes individualmente o se autocalifique como equipo.

9. Redactar el programa para los alumnos.

Una vez llegado a este punto del proceso, el profesor está en condiciones de redactar el programa para los alumnos, sobre el cual trabajará con ellos en las primeras sesiones de encuadre del curso.

Se trata de retomar aquellos aspectos de la planeación (ya elaborados) que el profesor considere necesarios para que los alumnos tengan una idea clara del curso.

Los principales aspectos que se deben esclarecer en el programa son los siguientes: Ubicación del curso dentro del plan de estudios. Objetivo general o tarea del curso. Temática general, problemas a tratar; preguntas por responder, etc. Los contenidos particulares, agrupados en dos o tres unidades, y el tiempo que se dedicará a cada una. Metodología de trabajo, en la que hay que especificar si se trata de un curso, un taller, un seminario o un laboratorio, y la manera particular como se llevará a cabo. Responsabilidad y funciones, tanto de los participantes como del coordinador. Tipo de evaluación y manera de realizarla. Criterios y mecanismos para calificación y para acreditación. Si se va a pedir un trabajo final, especificar sus características. Bibliografía del curso, dividida en básica y complementaria.

Ahora sí, el profesor está listo para iniciar el curso.

ENCUADRE Y PRIMERAS SESIONES DE TRABAJO

Debido a su especial importancia, dedico un apartado especial a la explicación del encuadre y las actividades de las primeras sesiones de trabajo con el grupo.²²

1. Sea cual fuere la metodología de trabajo que el profesor ha decidido seguir en su curso, es necesario que dedique la primera o las primeras sesiones con el grupo al esclarecimiento de los principales rasgos de dicha metodología. De la manera como se trabajen estas primeras sesiones dependerá en gran medida el sesgo que tome posteriormente el trabajo grupal.

Entiendo por encuadre la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal.

²² Para una mayor explicación sobre el encuadre, *Cfr.* el artículo “La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo”, *en perfiles educativos, op cit.* Pp. 27 y 28. incluido en este libro.

El encuadre toma la forma de un contrato en el que están de acuerdo tanto los estudiantes como el coordinador. El punto de partida para la definición de este contrato es la propuesta que el coordinador presenta al grupo en la primera sesión. Formalmente hablando, en esta primera sesión todavía no se empieza trabajar sobre el tema del curso; la tarea aquí consiste en entender claramente el encuadre y aceptarlo responsablemente.

2. El primer momento del encuadre consiste en la presentación que el profesor hace al grupo de su propuesta metodológica. Aunque esta presentación se puede hacer verbalmente, es conveniente que el profesor la traiga por escrito y con copias suficientes, de manera que el grupo pueda recurrir constantemente a ella; así se facilita su comprensión y se evitan malentendidos. El programa que el profesor elabore servirá para este propósito.

Una vez que el grupo ha conocido dicha propuesta, el segundo momento consiste en discutirla, analizarla y confrontarla con las expectativas que ellos traen respecto al curso en cuestión. De esta discusión y comparación podrá brotar una contrapropuesta del grupo, o al menos algunas modificaciones a la propuesta del profesor. Esta parte del trabajo se puede realizar en grupos pequeños, para después pasar al tercer momento, o del plenario, en donde cada equipo expone sus aportaciones al encuadre.

En este tercer momento es muy importante la actitud del coordinador hacia las proposiciones del grupo; escucharlas, atenderlas y darles respuesta redundará en beneficio del trabajo grupal y, por tanto, en beneficio de la tarea, ya que en la medida en que el grupo vea que se le toma en cuenta, asumirá su responsabilidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, y se comprometerá con él.

3. Si el grupo es nuevo, es decir, si no todos los participantes se conocen entre sí, es conveniente realizar una actividad en la que todos se presenten por lo menos inicialmente: nombre, procedencia, trabajo, etc. Puede ser útil para este propósito utilizar alguna técnica de dinámica de grupos.

Además de disminuir un poco la ansiedad inicial del grupo, esta actividad permite al profesor establecer un primer contacto más personal con sus alumnos.

4. Aunque el grupo haya entendido claramente las especificaciones del encuadre, el trabajo grupal no se realizará automáticamente conforme a las mismas, sino que se darán algunas desviaciones, sobre todo al principio. De aquí que una de las funciones del profesor-coordinador, durante las primeras sesiones de trabajo, sea la de recordar al grupo tanto la tarea como la metodología de trabajo, haciendo alusión constantemente a lo acordado en el encuadre.

Es importante que las posibles desviaciones de la tarea se corrijan desde el momento en que se presentan, ya que de lo contrario el grupo fincará sobre ellas una forma de trabajo diferente a la que se determinó en el encuadre.

Las actividades de evaluación cobran especial importancia en estas primeras sesiones. Conforme avance el trabajo grupal, el coordinador podrá disminuir sus intervenciones en este sentido, ya que el grupo asumirá cada vez más responsabilidad en el proceso grupal de aprendizaje.

En conclusión a lo largo de este capítulo se ha presentado una experiencia de trabajo a propósito del diseño de estrategias para el aprendizaje grupal. Este método está fundamentado en una serie de concepciones sobre el aprendizaje, la situación de docencia, las funciones del profesor-alumno, etc., que quedaron expuestas en la primera parte.

Deseo recordar, por último, las dos ideas de fondo que han venido orientando esta experiencia de trabajo: la primera es que la función central y prioritaria del profesor no es enseñar, sino propiciar en sus estudiantes aprendizajes significativos. La segunda, que el aprendizaje alcanzado a través del trabajo grupal, aunque difícil de lograr, es más efectivo, duradero y significativo, tanto individual como socialmente considerado.

Chehaybar y Kuri, Edith (1982) “Cap. II. Técnicas que permiten acelerar el rendimiento del estudiante en el proceso de asimilación de contenidos”, “Cap. III. Técnicas que permiten acelerar el proceso de integración y el conocimiento de un grupo”, “Cap. IV. Técnicas de sensibilización para la observación de los fenómenos grupales”, “Cap. V. Técnicas que propician la formación de los estudiantes para el trabajo en los grupos de discusión” y “cap. VI. Técnicas que propician el análisis de los roles y la constitución de equipos de trabajo”; en Técnicas para el aprendizaje grupal (grupos numerosos). México: CISE/UNAM; 45-144.

4.3. Técnicas de asesoría y de trabajo grupal.

CAPITULO II

Técnicas que permiten acelerar el rendimiento del estudiante en el proceso de asimilación de contenidos

“...si bien poseemos conocimientos y técnicas grupales bastante desarrolladas, no es menos cierto que carecemos de estrategias para la utilización de estas técnicas y estos conocimientos...”

“Necesitamos elaborar técnicas de inserción grupal para el trabajo grupal, además de estudiar y de poner en práctica técnicas de desinserción o de

desarraigo de nuestras pautas actuales y reconocidas en las cuales nos movemos con comodidad”.³²

Actualmente movidos por la necesidad de un cambio que pase del profesor “tradicional” al “moderno”, algunos profesores manejan técnicas grupales en el aula, pero en general carecen de estrategias para la utilización de las mismas. Teniendo en cuenta lo que ya se mencionó a este propósito en la introducción (págs. 18 y 19), los profesores aplican las técnicas como recetas y no como posibilidades de “desarraigo de pautas actuales”. Quiero decir con esto que utilizan algunas técnicas, como el Phillips 6’6, panel y mesa redonda, etc., pero no han elaborado nuevas técnicas acordes con necesidades concretas en otras posibilidades; técnicas adecuadas a los contenidos, que les permiten acelerar el rendimiento del estudiante en cuanto al proceso de asimilación de contenidos. Este es el intento del presente capítulo, o sea, sugerir al profesor alternativas que le permitan trazar sus propias estrategias a partir de los contenidos que se manejan en sus materias.

Presento una serie de técnicas que fueron aplicadas con contenidos diferentes y probadas en varias escuelas y facultades. Con dichas técnicas se obtuvieron los resultados siguientes: se propició la participación activa de los alumnos; se redujo la dependencia, respecto al docente; el aprendizaje fue significativo; se comprobó un mayor rendimiento en cuanto a la asimilación de contenidos; se aceleró el proceso de aprendizaje y se detectó un mayor interés e inquietud en los alumnos por investigar fuera del aula.

Aplicar estas técnicas implica una formación de los *estudiantes* en cuanto a la habilidad para comunicarse, para integrarse en el grupo, para trabajar en grupos de discusión, para la asunción de roles en el trabajo de equipos; y también una formación del profesor, para observar fenómenos grupales y analizar situaciones de docencia, aspectos todos que se desarrollan a lo largo de los capítulos siguientes.

Encuadre

Llevar a cabo el tipo de trabajo que presento implica un compromiso tanto del profesor como de los participantes, que les permite asumir realmente la responsabilidad del proceso enseñanza-aprendizaje.

Los propósitos que se persiguen deben ser compartidos por todos al principio del curso, en lo que se llama Encuadre. Este consiste en la explicitación de los objetivos, de la metodología a seguir, de los contenidos programáticos, de los recursos, las estrategias de evaluación, los horarios, las funciones y responsabilidades, tanto del profesor como de los participantes, etc.

El trabajo en grupos de aprendizaje supone que cada uno de los miembros del mismo, incluyendo al profesor, tenga una participación activa y acepte un compromiso básico.

La reunión en la que se hace el Encuadre tiene como objetivo que los participantes obtengan toda la información necesaria respecto al curso. Esta

³² Bleger, José. *Temas de psicología. (Entrevista y grupos)*, págs. 109-111.

información debe ser presentada por el profesor con la mayor claridad posible, quien responderá a las preguntas que se le hagan al respecto, de manera que quede muy claro cuáles son las funciones y responsabilidades que cada uno contrae.

Una vez cubierto el Encuadre, éste se analiza, se discute, se modifica, hasta que el grupo lo acepte y se comprometa a asumir la responsabilidad común, tanto en cuanto al grupo mismo, como en cuanto a la tarea a realizar.

Esta primera reunión es básica, ya que supone un cambio en el fondo y la forma de concebir el aprendizaje, cambio que propicia ciertos temores que deben ser explicitados y elaborados en el mismo grupo.

Por otra parte, el Encuadre tiene también como objetivo, en este primer acercamiento con el grupo, que el profesor perciba las aspiraciones e inquietudes de los participantes en el proceso; analice los posibles alcances y limitaciones de sí mismo, del grupo y del programa, y replantee sus hipótesis y estrategias a partir de la realidad concreta del grupo con el que va a trabajar.

Una vez que se ha realizado esta reunión, citará al grupo para la siguiente sesión, en la que dará comienzo el curso.³³

Concordar y discordar

El manejo de esta técnica está descrito en el capítulo II * de este libro. La variante que presento a continuación fue elaborada para los alumnos de la carrera de Sociología UNAM, sobre el tema Capitalismo.

<u>Cuadro No. 3</u>	
<u>Ejercicio: Concordar y Discordar</u>	
<u>Tema: Capitalismo</u>	
1. Existe libertad económica, no existe libertad política.	_____
2. A los pueblos, como a los hombres, se les controla por el estómago, no por el sexo.	_____
3. En el sistema capitalista existe una mayor producción, no una menor adquisición.	_____
4. A mayor oferta, menor demanda, dentro de una economía mixta.	_____
5. La riqueza de una nación son sus hombres; no es necesario controlar el índice de natalidad.	_____
6. La adquisición de lo necesario enriquece a un pueblo o nación; la adquisición de lo superfluo lo empobrece.	_____
7. Es el hombre quien juega en la riqueza de las naciones el papel más importante.	_____
8. Ante la descomposición social, juega un papel determinante la economía como elemento generador de capital.	_____
9. La contaminación de las aguas limnológicas, biológicas y	_____

³³ Cfr. Zarzar, Carlos. Op. Cit.

* Esta técnica esta desarrollada en las págs. 147 a 150 de este libro.

oceánicas, no afecta la riqueza de una nación como factor económico. _____

10. Los detergentes como elementos contaminantes biodegradables no afectan la salud y la economía de una nación. _____

EL profesor, al realizar esta técnica, pondrá especial cuidado en el momento del plenario –cuando se abre la discusión de cada una de las afirmaciones o negaciones–; irá anotando a un lado del cuadro de concentración de respuestas aquellas palabras que denotan confusión semántica o desconocimiento, o que son claves para la comprensión de los contenidos y que llevarán al grupo a investigar sobre esos aspectos.

No olvidará que el objetivo de esta técnica es ampliar conceptos, aclarar concepciones, poner en común esquemas referenciales y propiciar que el alumno sienta la necesidad de aprender, de buscar lo desconocido.

El profesor podrá elaborar la hoja del ejercicio con cualquier tema. Lo más importante, en su elaboración, consiste en no hacer las afirmaciones ni las negaciones tan claras que se pueda decir fácilmente decir SI o No, sino que permitan diferentes interpretaciones según el grado de conocimientos que se tenga de los conceptos a tratar: que propicien la reflexión y el análisis desde diferentes puntos de vista. Debe tener muy claro que *no son preguntas* ni tienen que ver con la técnica del *falso y verdadero*.

Según el tiempo de que se disponga para trabajar en el aula, el ejercicio puede tener entre 5 y 10 reactivos; lo importante es que se responda a todos. Si el profesor debe aclarar lo que no haya sido comprendido por los estudiantes, teniendo cuidado de no convertirse en solucionador de problemas, sino que debe dejar cuestionamientos que propicien el trabajo de investigación, ya sea personal o grupal, de los estudiantes.

Razonamiento

La mecánica de trabajo de la Técnica de Razonamiento es la misma que la de la Nasa, presentada en el Capítulo V.³⁴ El ejemplo que presento a continuación fue elaborado para estudiantes que cursan Física I, en el Colegio de Ciencias y Humanidades, con el tema “clasificación de teorías, leyes y modelos de la Física en orden de su aparición histórica”. Se desarrolla en la misma forma que la de la Nasa.

Para desarrollar esta técnica, el profesor pedirá con anterioridad a los estudiantes que preparen el tema para ser analizado en el grupo.

³⁴ Nasa. Esta técnica ha sido desarrollada en el Capítulo V, págs. 113-117 de este libro.

Cuadro No. 4

Ejercicio de Razonamiento

Tema: Teoría, leyes y modelos de la Física

Está usted en un archivo de la Sociedad Mundial de la Ciencia y está haciendo una investigación sobre la evolución de la Física. Para esta investigación usted necesita clasificar las teorías, leyes y modelos más importantes de la Física, en el orden de su aparición histórica.

Marque con un 1 lo que usted considere que fue primero en aparecer, con un 2 lo segundo y así sucesivamente, hasta marcar con el 13 la última cita.

D.g. Dof. G. Clave Dif. P. D.P.

Ley de los Gases (BOYLE-MARIOTTE)

Modelo Corpuscular de la Luz.

Ley de la Gravitación Universal.

Modelo Heliocéntrico.

Ley de la Caída Libre.

Teoría de la Relatividad.

Modelo Geocéntrico.

Efecto Fotoeléctrico.

Teoría de la Relatividad.

Teoría Cuántica.

Ley de la Inercia.

Modelo Atómico de Bohor.

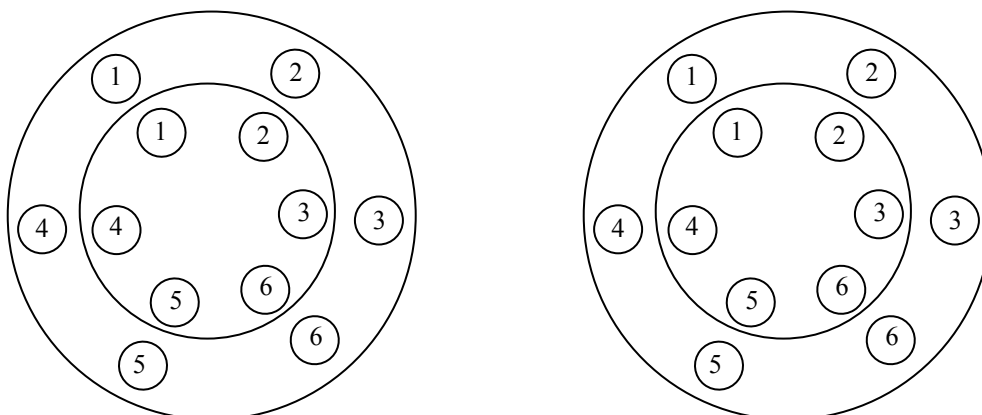
Modelo Ondulatorio de la Luz.

Asesores técnicos

Para utilizar esta técnica, el profesor dará con anterioridad una bibliografía sobre el tema a tratar, para que los alumnos lo preparen con tiempo.

Esta técnica permite, en diferentes momentos: por un lado, aprender a verbalizar los conocimientos y, por otro, seguir como observador el proceso de un grupo de discusión, con la posibilidad de retroalimentar a los participantes sobre la marcha, lo que permitirá a éstos ir modificando sus conductas en función de una interacción coherente observada desde fuera, que propicie un doble aprendizaje tanto en relación a los contenidos como a las actitudes y habilidades que se manifiesten durante el desarrollo de la técnica.

El profesor pide al grupo que forme equipos de 10 a 12 participantes. Pueden formarse tantos grupos como sea necesario. Les pide que, en cada equipo, la mitad forme un círculo pequeño y la otra mitad un círculo más grande, en la forma que ilustra el diagrama.



El propio profesor explica al grupo los diferentes roles que se van a desempeñar: los asesorados formarán parte del equipo de discusión, los asesores serán los observadores y retroalimentadores. Recordará al grupo cuál es el tema a tratar que debe haber sido preparado por todos, y pasará a explicarles, el desarrollo de la técnica, como sigue:

1. Durante 10 minutos el equipo de asesorados discutirá el tema preparado.
2. Los asesores toman nota de lo que observen; tanto en lo que hace a la participación de sus asesorados con respecto al grupo, como en lo relativo al desarrollo del tema.
3. Después de 10 minutos se interrumpe la discusión y cada asesorado se retira con su asesor para que éste lo retroalimente a partir de sus observaciones. El asesor le dará, incluso, aportaciones teóricas sobre el tema, para avanzar en el proceso de discusión. Para esta etapa se destinan 5 minutos.

4. Los asesorados vuelven al equipo de discusión y continúan con el tema durante 10 minutos, integrando las aportaciones que los asesores les hicieron.
5. Al terminar los 10 minutos, regresan con los asesores durante otros 5 minutos y continúan el mismo proceso.
6. Por último vuelven los asesorados a sus equipos a continuar y terminar la discusión durante 10 minutos.

El profesor, después de explicar las instrucciones, pregunta al grupo si éstas quedaron claras y se procede a llevar a efecto la técnica.

Cada equipo de 10 a 12 participantes trabaja independientemente.

El profesor da los tiempos al grupo y observa en todos los equipos. Una vez terminado el ejercicio, a los asesores que intervengan en la discusión, complementándola con los contenidos que ellos consideren que no fueron tratados por los asesorados. Después pide que cada equipo evalúe el trabajo realizado, y les fija un tiempo para responder a las siguientes preguntas:

¿Qué aspectos del tema tratado quedaron claros?

¿Qué aspectos no se clarificaron?

¿Qué aspectos no se tocaron?

¿En qué puntos creen que deben profundizar más?

Cuando han terminado, el profesor organiza un plenario en el que cada equipo expone sus respuestas; toma notas de ellas y complementa el tema dando la información que considere necesaria, haciendo hincapié en los cuestionamientos que quedaron para la investigación personal de los estudiantes.

Al finalizar, el profesor evalúa la técnica con el grupo, pidiendo a los asesorados que expliquen cómo fueron ayudados por los asesores, y a éstos que expongan cómo, desde afuera, se pudieron dar cuenta más fácilmente de las lagunas que quedaban en la discusión; al mismo tiempo, aporta al grupo las observaciones que él hizo.

Rejilla

Utilizando esa técnica se logra que el grupo obtenga mayor información en el menor tiempo posible y que, al mismo tiempo, el grupo aprenda a analizar, sintetizar y a compartir la información.

El profesor preparará con anterioridad el material que se va a estudiar, procurando tener listo un ejemplar para cada estudiante. Dividirá el texto en tantas partes cuantos equipos piense constituir en el grupo, de modo que cada equipo trabaje en una parte. Si va a hacer, por ejemplo, cinco grupos, dividirá el material en cinco partes.

El número de equipos esta en razón del número de participantes en el grupo:

Si son 16, se hacen 4 equipos de 4 participantes cada uno;

si son 25, se hacen 5 equipos de 5 participantes cada uno;

si son 36, se hacen 6 equipos de 6 participantes cada uno;

Para trabajar, por ejemplo, con 5 grupos, se numeran los participantes de 1 al 25, y se hace el siguiente cuadro en el pizarrón:

	Equipo 1	Equipo 2	Equipo 3	Equipo 4	Equipo 5
	1	2	3	4	5
	6	7	8	9	10
	11	12	13	14	15
	16	17	18	19	20
	21	22	23	24	25
Ej. Capítulos	I y II	III	IV y V	VI	VII

El profesor explicará a los estudiantes que los equipos de 5 personas quedarán formados, en un primer tiempo, como lo indican sus números en sentido vertical: el equipo 1 estará formado por los participantes numerados 1, 6, 11, 16 y 21; el equipo 2, por los números 2, 7, 12, 17 y 22, y así sucesivamente. Cada equipo trabajará 20 minutos la parte que le tocó de los textos que ya se habían repartido. El profesor explicará a los estudiantes el objetivo de la técnica y señalará que en este primer tiempo no se trata de discutir los contenidos, sino de entender la información que contiene los textos. Para ello, *todos serán secretarios*, leerán juntos, analizarán el contenido y lo resumirán. Insistirá en la responsabilidad que cada uno tiene de elaborar su resumen, para poder comunicar la información a los otros equipos.

Cada equipo trabajará la parte correspondiente. Después de 20 minutos, más o menos, se modificarán los equipos, que ahora se integrarán como lo indican los números en orden horizontal; así, quedarán los numerados con 1, 2, 3, 4 y 5 en un equipo; 6, 7, 8, 9 y 10 en otro, etc.

De esta manera, en los nuevos equipos quedará un participante de cada equipo anterior, que tiene la información que le tocó y que va a exponer.

En este segundo tiempo, que también será de 20 minutos, cada estudiante comunicará al nuevo equipo la parte del material que estudió previamente, de modo que al final todos conozcan el material en su conjunto.

Después, en el plenario, uno de los equipos que se formaron en el orden horizontal, dará la visión general de la información obtenida. El profesor hará hincapié en los puntos que considere importante sobre el tema tratado, y a partir de la información que ya tiene todo el grupo, procederá al análisis de la información.

Al finalizar, se hará una evaluación de la técnica para ver si se lograron los objetivos propuestos.

Debate

Esta técnica puede ser utilizada para estudiar un tema, el capítulo de un libro o un documento.

El profesor pedirá a los estudiantes que lean con anterioridad el tema a tratar, señalando los documentos necesarios para el mismo.

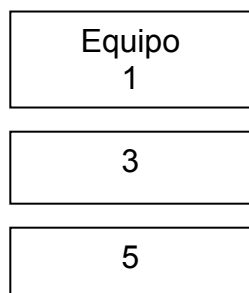
Pedirá a los estudiantes que individualmente lean y elaboren las preguntas que consideren importantes sobre el tema, y que ellos mismos las contesten. Este trabajo debe ser una tarea personal que se lleve, ya realizada, a la clase siguiente.

Ya en clase, según el número de alumnos, se forman tantos equipos como sea necesario, con 5 a 7 participantes cada uno; pueden ser dos, cuatro, seis u ocho equipos, cuidando que quede siempre un número par de equipos. Una vez que los equipos han sido formados, el profesor explica que la técnica, en un primer tiempo, consiste en que cada equipo pongan en común las preguntas y respuestas que prepararon, y elijan, de entre todas, las diez que consideren más importantes, y se preparen para presentarlas a los otros equipos.

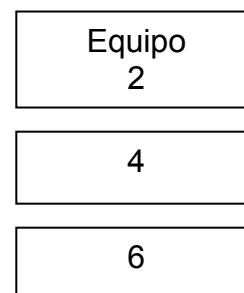
Se les da el tiempo suficiente para realizar esta tarea.

Cuando han terminado, se dividen los equipos en la siguiente forma:

Izquierda



Derecha



Uno de los grupos de la derecha hace una pregunta de las que ya tiene preparadas a alguno de los equipos de la izquierda; éste le da respuesta, pudiendo ser ayudado por alguno de los otros equipos de su mismo lado. Cuando éstos terminan, los del equipo de la derecha pueden complementar o ampliar la respuesta; ésta puede ser discutida por el grupo. Se anotan en el pizarrón los puntos clave de la misma.

Después toca a uno de los equipos de la izquierda dirigir su pregunta a alguno de los equipos de la derecha, siguiendo la misma pauta; así, sucesivamente, se continúa el proceso hasta quedar agotado el tema.

El profesor sólo participará para hacer aclaraciones o dar la información que no haya quedado aclarada por los estudiantes.

Al finalizar, se lleva a cabo la evaluación de la técnica:

¿Para qué les sirvió este ejercicio?

¿Qué aprendizajes obtuvieron?

¿Qué modificaciones o modalidades se le podrían imponer a esta técnica?

Representantes

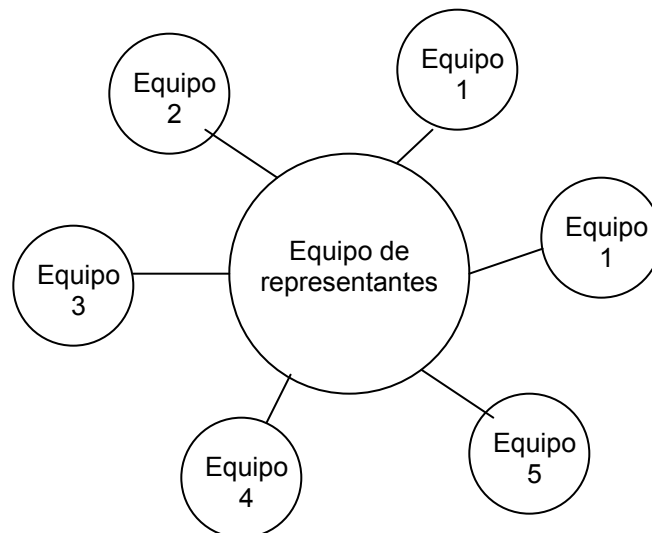
Cuando se trabaja con técnicas grupales no se puede prescindir del trabajo individual. Por eso, todas las técnicas que presento en este capítulo requieren una preparación personal, tanto de los participantes, como del profesor. Este, al preparar sus clases, deberá elegir la información que es necesaria y básica para los estudiantes y dársela con anterioridad, de manera que éstos tengan tiempo suficiente para enterarse o investigar sobre ella.

La realización de esta técnica, que exige una investigación personal sobre el tema, se llevará a cabo de la siguiente manera:

En un primer momento se divide al grupo en equipos de 5 a 7 participantes, para que pongan un común lo que cada uno estudió y analizó sobre el tema en cuestión; asimismo, destacarán los aspectos más importantes del tema, para discutirlos posteriormente.

Para esta primera parte del desarrollo de la técnica se les dejará el tiempo necesario.

En la segunda etapa se pide que cada equipo nombre un representante para que participe en el análisis; en el centro del salón se forma un equipo con los representantes.



Durante 15 minutos, el equipo de representantes pone en común los puntos que sus equipos representados consideraron los más importantes para ser analizados..

Los equipos uno a seis, toman nota sobre la puesta en común.

Después de los 15 minutos los representantes regresan a sus equipos originales para que éstos les den su punto de vista sobre lo discutido durante 10 minutos.

Los representantes (que pueden ser los mismos o algunos otros), vuelven otra vez al centro, durante 15 minutos; continúan el análisis de los puntos que cada equipo escogió como más sobresalientes.

Se sigue el mismo proceso: vuelven los representantes a sus equipos, para ser retroalimentados y enriquecer el tema con sus aportaciones, durante 10 minutos. Por último, los representantes vuelven al centro a continuar el trabajo, proponiéndose llegar a conclusiones que les permitan, por una parte, detectar los aprendizajes que consideran básicos para profundizar el tema, y por otra, organizarse para obtener la información complementaria. Si el profesor lo considera conveniente, orienta al grupo sobre los textos que pueden consultar.

Al finalizar, se hace un plenario con las aportaciones del grupo, se anota en el pizarrón una síntesis de lo visto y de lo que les falta por investigar.

Los participantes se comprometerán a realizar un trabajo por escrito, que complemente el tema. Al finalizar, se llevará a cabo la evaluación de la técnica, en la que el grupo expresará cuales fueron los aprendizajes obtenidos.

Especialistas

Esta técnica tiene como objetivo que los estudiantes, teniendo la posibilidad de escuchar diferentes puntos de vista sobre un tema, sean capaces de cuestionar e integrar estos diferentes puntos de vista.

El profesor o los estudiantes invitarán a tres especialistas para que expongan sus puntos de vista sobre un tema determinado, sobre el cual los estudiantes ya habrán adquirido alguna información.

En el primer tiempo, cada especialista hace su exposición durante 15 o 20 minutos; los estudiantes van tomando notas.

En el segundo tiempo, los estudiantes tendrán 15 minutos de trabajo en equipo para elaborar por escrito sus preguntas, sus opiniones, o los puntos de vista que quisieran comentar con los expositores.

En el tercer tiempo se abrirá la sesión en la cual los especialistas comentarán con los estudiantes los aspectos que éstos propusieron para ser comentados. Al finalizar, se llevará a cabo una sesión de evaluación con la participación de los especialistas.

El profesor pedirá a los estudiantes que elaboren un trabajo de síntesis, en el que integren lo estudiado sobre el tema y lo expuesto por los especialistas.

Tres teorías diferentes

El objetivo de esta técnica es, por una parte, propiciar que los estudiantes, después de haber analizado una determinada teoría, sean capaces de explicitar los conceptos fundamentales de la misma, buscando formas creativas de comunicación, y por otra, que elaboren un juicio crítico sobre las diferentes concepciones de una teoría.

Para llevar a cabo esta técnica, el profesor pedirá al grupo que forme tres equipos (si el grupo es numeroso, se pueden formar 6 equipos) para preparar el análisis de diferentes teorías sobre un tema.

Pondré como ejemplo las teorías del aprendizaje, a sabiendas de que el profesor puede utilizar esta técnica con los temas o teorías que él considere pertinentes.

Un equipo preparará la teoría del aprendizaje según el Conductismo; otro, la teoría del aprendizaje según el Cognoscitivismo, y el tercero, la teoría del aprendizaje según la Epistemología Genética de Piaget.

El profesor dará a los alumnos la bibliografía básica que les permita preparar su tema, y les explicará que cada equipo presentará ante todo el grupo la teoría de la escuela o del autor correspondiente, presentando la exposición en forma creativa, de manera que quede claro para el grupo lo que esencialmente propone cada teoría. Pueden utilizar para esta presentación sociodramas, cartelones, diálogos, preguntas, debate, etc. Se les da el tiempo suficiente para que esto sea preparado fuera del horario de clase, fijándose fecha de presentación y el tiempo con que cada equipo cuenta para la misma. Si son dos equipos para cada teoría, ambos se pondrán de acuerdo para que la presentación sea una sola.

El día señalado se lleva a cabo la presentación de cada una de las teorías. Una vez hecha la presentación, el grupo se dividirá en equipos de 5 a 7 participantes; se procederá a analizar los puntos básicos de cada una de las teorías, los aspectos en los que se contraponen y aquellos en los que podrían converger, etc.

Posteriormente, cada equipo presenta su análisis. El profesor va anotando en el pizarrón los puntos abordados y los complementa, si es necesario, haciendo hincapié en los aspectos básicos que defiende cada una de las teorías.

Después, los participantes explicarán individualmente cuál de las teorías les parece más congruente, de acuerdo con su experiencia personal respecto al proceso de aprendizaje.

Al finalizar, el grupo hace una evaluación de esta técnica, en los siguientes aspectos:

- la preparación del trabajo realizado en equipo.
- la forma didáctica de presentación del mismo,
- análisis que se pudo realizar de las teorías presentadas,
- lo aprendido a partir de la técnica.

Banco de preguntas y respuestas

Con esta técnica se pretende lograr que los estudiantes, a partir de un trabajo individual y grupal, adquieran conocimientos sobre un tema y, al mismo tiempo, elaboren un banco de preguntas y respuestas que estará a su disposición para consultarlo cuando lo necesiten.

El profesor dará al grupo la bibliografía básica sobre el tema a tratar. Pedirá a los estudiantes que lean todo lo referente al mismo y que elaboren, en tarjetas, las preguntas a las que no pudieron responderse a través de la lectura, poniendo una en cada tarjeta, y que además anoten, en tarjetas separadas, los puntos que les quedaron claros y que podían servir para dar respuesta a las preguntas a las que sus compañeros tal vez no pudieron responderse.

Este trabajo es una tarea individual para la que se dará el tiempo pertinente. Se fijará con suficiente anticipación la fecha de presentación del tema.

En la fecha fijada, el profesor pedirá a los estudiantes que le entreguen las tarjetas que contienen las preguntas formuladas, y que cada uno tenga a la vista las tarjetas con los puntos que les quedaron claros.

El profesor toma al azar alguna de las tarjetas que le entregaron y lee en voz alta la pregunta escrita; invita al grupo a que revise en sus tarjetas si tiene alguna que pudiera dar respuesta a la pregunta planteada..

Si alguno la tiene, debe leer la respuesta, que podrá ser complementada y discutida en el grupo. El profesor juzgará si la respuesta es satisfactoria; en caso afirmativo, se recogerán todas las tarjetas que contienen la respuesta y se engraparán junto con la que tiene la pregunta. Si no se ha podido responder a la pregunta, se pone aparte la tarjeta respectiva.

Así se continuará hasta que se agoten las preguntas. Una vez terminada esta parte, se anotan en el pizarrón las preguntas que quedaron sin respuesta, para ser estudiadas por los alumnos, lo que propiciará materia para otra sesión, en la que se den las respuestas que faltaron.

Este banco de preguntas y respuestas quedará como banco de información al que pueden recurrir los estudiantes, mismo que se deberá ir enriqueciendo conforme se avanza en el proceso de aprendizaje.

Esta técnica se puede llevar acabo a lo largo del curso con diferentes temas; el producto estará a disposición de los estudiantes para ser consultado por ellos cuando lo necesiten.

Al finalizar se evaluará la técnica, para lo cual los participantes propondrán los puntos a evaluar.

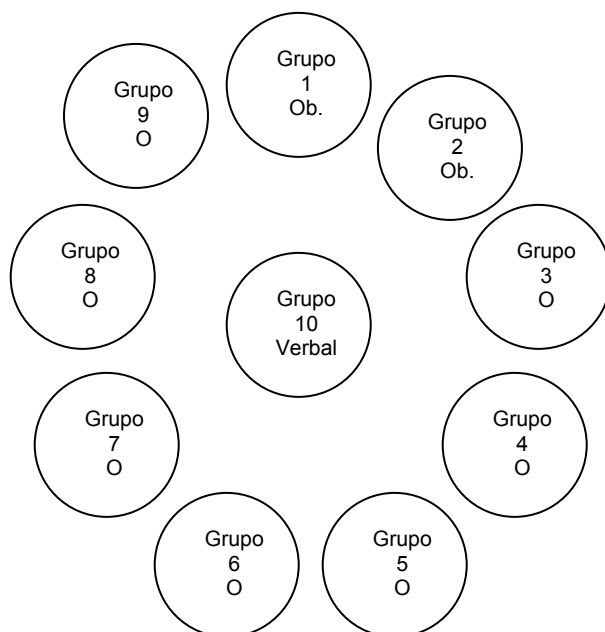
GV-GO. Grupos de verbalización y grupos de observación

Esta técnica tiene como objetivo analizar la integración de conocimientos, hábitos y habilidades. Puede ser utilizada para la evaluación de un curso en el que los participantes han aprendido a trabajar en grupo, a complementarse, a colaborar, a observar, a retroalimentarse y al mismo tiempo a explicitar sus conocimientos.

El grupo puede estar formado de 25 hasta 80 participantes.

Tomaré como ejemplo un grupo de 80 participantes.

Se forman diez equipos de 8 personas cada uno (si son 25, se harán 5 equipos de 5 personas) y se acomodan de la siguiente manera:



El equipo que va a ser el verbalizador queda en el centro y los equipos observadores a su alrededor.

Esta técnica supone como antecedente, por parte de los estudiantes, saber trabajar en grupos de discusión, haber logrado una conciencia crítica, haber aprendido a observar, a retroalimentar; además, haber estudiado previamente el tema a tratar.

El profesor tendrá preparadas 9 tarjetas (una para equipo observador), en cada una de las cuales estará escrito el aspecto en que cada equipo observador se va a fijar principalmente.

Por ejemplo:

- la organización de la mecánica del grupo de discusión.
- la vivencia de los roles adjudicados y desempeñados (coordinador, secretario, comentarista),
- la capacidad para expresarse y defender sus puntos de vista,
- la capacidad para escuchar,
- la capacidad para fundamentar,
- la calidad del manejo de los contenidos,
- las actitudes de los participantes,
- la habilidad para propiciar el “despegue”, el “vuelo” y el “aterrizaje” del tema,
- la capacidad para concluir.

Estas tarjetas serán repartidas a cada equipo observador y se irán cambiando de manera que al finalizar, en forma rotativa, todos hayan observado los aspectos antes citados.

Una vez que los equipos están acomodados, según el esquema expuesto, el profesor explica la técnica:

El equipo que esta en el centro es el equipo verbalizador. Este se organiza para discutir el tema elegido y comienza la discusión. Para éste tiene únicamente 10 minutos. Desde luego, no se trata de agotar el tema, sino de iniciar la discusión del mismo por el punto o puntos que se consideren pertinentes.

El tema elegido será trabajado por todo el grupo: por lo tanto, la discusión sobre el mismo va a tener continuidad a través de todos los equipos.

Mientras el equipo verbalizador realice su parte, los equipos observadores tomarán nota de sus observaciones, fijándose sobre todo en lo que esté escrito en la tarjeta que les toque en ese momento.

El profesor leerá las tarjetas y las repartirá al equipo de observación. Hará las aclaraciones que el grupo necesite.

El profesor recuerda al equipo verbalizador que se debe de hablar en voz alta, de manera que todo el grupo escuche, y a los equipos observadores, que no hagan comentarios y anoten sus observaciones.

Las instrucciones de las siguientes partes de la técnica las dará sobre la marcha. “Para este primer tiempo tienen 10 minutos: ¡Comiencen!”

Lo más probable es que este equipo verbalizador, sintiendo la presión de los observadores, se muestre nervioso y no avance mucho; los participantes hablarán

en voz baja, debido al nerviosismo; el profesor les pedirá que suban la voz y que continúen.

Al finalizar los 10 minutos el profesor pide que suspendan la discusión; da 3 minutos para que cada equipo de observadores ponga en común sus observaciones y prepare la retroalimentación al equipo verbalizador; indicará también que cada equipo observador sólo tiene 1 minuto para explicar sus observaciones. El equipo verbalizador se autoevalúa durante estos 3 minutos.

Terminados los 3 minutos el equipo verbalizador da su autoevaluación, y después cada equipo observador hace sus aportaciones al equipo verbalizador. Cada equipo tomará sólo 1 minuto para ello.

En este momento se hace muy difícil a los observadores presentar sus observaciones en un minuto, pero poco a poco aprenderán a decir únicamente lo esencial. Cuando se termina esta parte, el profesor pide a otro equipo que cambie de lugar con el equipo verbalizador, recoge las tarjetas y las vuelve a repartir entre los equipos observadores teniendo cuidado de que no les toque repetida.

Al mismo tiempo advierte al equipo verbalizador que tome en cuenta las observaciones que le hicieron al equipo anterior, y que procure no caer en las mismas fallas y aprovechar los aciertos:

“Van a continuar con la discusión del tema, aprovechando la experiencia de sus compañeros, y partiendo de lo que ellos ya analizaron. Si creen que algún punto que se trató no quedó claro, lo analizan y siguen adelante”.

Se repite el mismo proceso: 10 minutos de discusión; 3 minutos para la preparación de las observaciones y 1 minuto a cada equipo para que se presente sus observaciones, y así sucesivamente, hasta que todos los equipos pasen a discutir el tema. El profesor tendrá cuidado de no pasar en orden a los equipos verbalizadores; esto quiere decir que no pasa al equipo 10 y luego al 9, sino que después del 10 puede ser el 2 y después el 5, etc.

El profesor notará que los primeros equipos que pasaron son después los más exigentes y más críticos, y que los observadores ya pueden dar sus observaciones en el tiempo que se les pidió.

Los equipos irán superando las deficiencias de los anteriores y avanzarán realmente en el proceso de discusión, integrando no sólo el tema sino las actitudes y habilidades.

El profesor observará que en los últimos equipos verbalizadores ya casi no hay errores y que los miembros del equipo se van dando tiempo, incluso, para organizar su participación.

Una vez que hayan pasado todos los equipos, o algunos de ellos, según el tiempo que se tenga, el profesor hace notar al grupo que los *aciertos de los últimos equipos se debieron a las experiencias que vivieron los primeros*; por lo tanto, no se trata de una *competencia* sino de una *complementariedad del grupo total*, que fue aprendiendo a partir de las experiencias de los demás.

El profesor hará hincapié en esto último para que los primeros equipos se den cuenta de que las fallas y los aciertos que tuvieron fueron base para el aprendizaje grupal.

Al finalizar se hace una evaluación de la técnica.

-¿qué aprendieron de esa técnica?

-¿a qué conclusiones llegaron?

CAPÍTULO III

Técnicas que permiten acelerar el proceso de Integración y el conocimiento de un grupo

En este capítulo busco presentar a los docentes una serie de técnicas que le permitan acelerar el proceso de integración y de conocimiento entre los miembros del grupo, sabiendo de antemano que esto no se da mágicamente, con una técnica, sino que es un proceso que se va logrando a lo largo de todo el curso, pero que se puede acelerar, sobre todo al principio, lo que propiciará que el grupo aborde la tarea propuesta con mayor interés y responsabilidad, y que asuma un mayor compromiso.

El docente debe saber que la técnica es un medio, un instrumento del que se vale para lograr objetivos propuestos: por lo tanto, él debe de hacer a las técnicas los ajustes que considere pertinentes según la dinámica del grupo. Lo más importante de toda técnica no es el ejercicio en sí, sino el aprendizaje significativo que se logre a través de ella; por lo mismo, dará mayor importancia a la reflexión que se lleve a cabo al finalizar la misma, en el momento de los plenarios.

El profesor comenzará a desarrollar la técnica de integración, explicando a los estudiantes el objetivo de la misma y haciendo hincapié en que se trata de facilitar el conocimiento mutuo, la aceptación “del otro” y la integración grupal que, insistirá, es un *proceso*, proceso en el cual los estudiantes pasan de ser un conjunto de alumnos a constituir un grupo de aprendizaje. Este proceso de integración no se da únicamente a partir de una o varias técnicas grupales, sino que se fundamenta sobre todo en el proyecto o tarea común que el grupo hace suya y que está siempre en proceso de consolidación. Para esto se requiere que todos los participantes compartan los objetivos, que asuman los roles que van a desempeñar y que sientan su pertenencia a un grupo en el que puedan comunicarse, interaccionar y al mismo tiempo confrontar sus puntos de vista.

Una vez que el grupo comprende en qué consiste el proceso de integración, el profesor puede utilizar algunas de las técnicas que presenta este capítulo.

Palabras-clave

El profesor puede proponer al grupo la técnica denominada *Palabra-clave*. Con ella, el grupo podrá hacer su propia “radiografía”, poner en común sus expectativas, mostrar sus temores y fantasías, analizar sus actitudes y explicar la necesidad de conocerse. Esta técnica se lleva a cabo de la siguiente manera:

El grupo se acomoda en medio círculo frente al pizarrón de tal manera que todos tengan acceso al mismo.

Autorretrato

Esta técnica se puede utilizar también para la presentación de un grupo en lugar de la Presentación por Parejas.

El coordinador comenzará a platicar con el grupo sobre la comunicación, como ya se mencionó para la técnica anterior.

Se prepara un gran número y variedad de fotografías, 3 o 4 por participante. Se pide al grupo que forme equipos de 6 a 8 personas, según el tamaño del grupo, y a cada equipo se le da una serie de fotografías que se ponen en el centro de la mesa. Se pide que cada participante elija 2 o 3 fotografías que expresen algún aspecto de su persona, tal como cada uno se conoce a sí mismo. La elección se hace en silencio (sin comunicarse mutuamente).

Terminada la elección de fotos, cualquiera de los participantes, el que quiera, comienza a comentar su elección y dice al equipo la relación que tienen las fotos con su persona: los demás escuchan y pueden hacer preguntas de aclaración y profundizar hasta donde la persona en cuestión lo permita. Sucesivamente, se expresará cada miembro del equipo. El profesor dará unos 20 min. para esta parte del ejercicio.

Cuando todos los equipos terminaron, se hace un plenario en el que un relator de cada equipo presenta a sus compañeros al grupo: el relator es presentado por otro miembro del equipo. Se pueden hacer algunas preguntas aclaratorias que propicien un mayor conocimiento de cada uno de los miembros del grupo. El profesor también se integrará en alguno de los equipos.

Al finalizar esta parte de la técnica se llevará a cabo una evaluación de la misma, propiciando la participación del mayor número de los integrantes del grupo. El profesor podrá hacer las siguientes preguntas:

1. ¿Les sirvió la técnica para empezar a conocerse y darse a conocer?

2. ¿Se propició la comunicación y el conocimiento de los integrantes del grupo?
3. ¿Qué piensan del grupo en general?
4. ¿Qué tipo de inquietudes se manifestaron en el grupo?

Diálogo y trabajo

Esta técnica puede utilizarse después de la presentación o en otra ocasión, en que se quiera acelerar el proceso de integración.

El coordinador explicará que, hasta cierto punto, es fácil dialogar con otro, pero que es más difícil trabajar con alguien y continuar dialogando. Pide a los participantes que escojan una pareja, de preferencia a alguien con quien no hayan trabajado. Una vez formadas las parejas se les dan las siguientes instrucciones: “tienen 15 minutos para realizar algo juntos; pueden salir o quedarse en el aula; pueden utilizar todo lo que esté a su alcance: dentro de 15 min. nos vemos aquí”. El grupo se sentirá desconcertado, y hará preguntas: “pero como qué...”, “15 minutos es muy poco...”, etc. El coordinador sólo repetirá las instrucciones con las mismas palabras, no hará ninguna otra aclaración.

Algunas parejas saldrán del aula y otras permanecerán en ella sin saber, en un principio, qué van a hacer; pero cuando se dan cuenta de que el tiempo corre, comienzan a pensar qué hacer. Lo que se desarrolle a continuación dependerá del tipo de personas que formen el grupo, de su creatividad, de su capacidad para trabajar en equipo, de su imaginación, de su habilidad. Habrá parejas que organicen algo para el grupo, otras organizarán algo de su trabajo o estudios, otras inventarán algo con ramitas de flores o papeles que se encontraron, otras harán una poesía o una canción o escribirán algo: tal vez alguna pareja no logre hacer nada. Con esta técnica también se comienzan a vislumbrar los liderazgos.

Después de los 15 min. se forman equipos de 4 parejas para que se hagan saber qué hizo cada pareja y el equipo elija, de entre los 4 trabajos presentados, cuál es el que van a presentar en el plenario y anoten con qué criterios lo eligieron. Se les dan 20 min. para realizar esta parte.

En el plenario se le pide a cada equipo que haga la presentación del trabajo encomendado.

Después de esta presentación, el coordinador dictará al grupo unas preguntas para que respondan en equipo y les dejará 20 min. para darles respuesta.

1. ¿Cómo se sintieron cuando se les dejó en libertad de hacer algo?
2. ¿Uno de los miembros de la pareja se impuso al otro?

3. ¿Fueron creativos en lo que realizaron? ¿Por qué?
4. ¿Cómo se sienten ahora?

Una vez dadas las respuestas, se relatarán en el plenario. El coordinador detectará y señalará los puntos que considere importantes, para reflexionar sobre ellos con el grupo, por ejemplo, sobre lo impotente que se siente un equipo cuando no le dan las cosas hechas; lo difícil que es reunir las ideas de las personas en una misma realización: las dificultades que tenemos para crear algo nuevo, etc.: sobre como, en general, somos reproductores de lo conocido, lo cual nos da más seguridad; y cómo, desde pequeños, no desarrollamos la capacidad creativa. Aquí el coordinador puede aprovechar la ocasión para que los participantes reflexionen sobre la necesidad de ser creativos, ya que es lo único que nos puede llevar a un cambio.

Después de esto, se evaluará la técnica en la forma indicada en las técnicas anteriores.

Collage

Para desarrollar esta técnica, es necesario contar con cartulinas, revistas, tijeras, pegol y plumones, en cantidad suficiente, según el tamaño del grupo. Esta técnica permite a los integrantes del grupo adentrarse en sí mismos para responderse a la pregunta ¿quién soy yo?; cuestión a la que, aparentemente, es fácil responder en forma rápida: “soy fulano”, “hago esto”, “vivo en tal parte”, etc. Sin embargo, esto no responde realmente a lo que somos, porque difícilmente nos lo planeamos y pocas veces nos detenemos a pensarlo. Esta técnica propicia, además, la expresión gráfica; también ayuda a percatarnos de la cantidad de veces que creemos conocer a alguien y no lo conocemos realmente, o que ignoramos a aquel con quien hemos convivido, o que simplemente nos desinteresamos de los demás. Por otra parte, nos permite caer en la cuenta de que tanto interpretamos y nos proyectamos, en lugar de tratar de entender como son los otros. también permite conocer como nos perciben los demás, e incluso descubrir algo que desconocemos de nosotros mismos. El coordinador explica al grupo que se trata de una técnica en la cual se va a responder a una pregunta: “quien soy yo”, considerando que lo que somos hoy es el fruto de nuestro pasado, y de nuestro proyecto de existencia. Explica que se van a destinar unos 15 min. Para que cada quien reflexione y responda a esa pregunta y que, una vez que tenga la respuesta, comiencen a buscar en las revistas las fotografías que se les ayuden a responder y comunicarlo a los otros, pero en forma gráfica. Tendrán los materiales necesarios para hacerlo; pero no se pueden poner letras, sino que tiene que ser comunicado con graficas, fotografías, colores, líneas, etc. Les deja EL TIEMPO necesario para hacerlo, aproximadamente 60 min. Y después de ese tiempo les pide que se vuelvan a reunir, ya cada uno con su collage, en equipos de 4 o 5 personas. Entonces les dice que no comuniquen verbalmente a los otros lo que hicieron, ni traten de interpretar o adivinar antes de tiempo y que no pongan su nombre en el collage,

que nombren a alguno que coordine y que dividan el tiempo en tal forma que todos tengan la oportunidad de presentar su collage. La presentación se hace de la siguiente forma: se ponen juntos todos los collages del equipo y se saca uno; el dueño lo presenta al equipo para que sea observado. El que quiera, comienza a interpretarlo. El dueño no dice que si ni no, ni mueve la cabeza o hace cara de aceptación o rechazo, únicamente escucha; nada de lo que se diga es discutible. Después, otro puede hacer su interpretación, apoyar o rechazar algún punto de la interpretación anterior, y así sucesivamente hasta que todos hayan interpretado. Cuando se termine el primer collage, el dueño dice al grupo lo que el quiso expresar y explica su collage. Después expresan todos y hacen las preguntas que consideren que los pueden ayudar a comprender mejor al otro. Así se irán presentando sucesivamente todos los collages del equipo.

Al concluir esta etapa, el profesor pide a los equipos que hagan una pequeña evaluación de su experiencia, al finalizar, se hace un plenario en el que cada equipo platica al grupo la experiencia vivida.

El coordinador observara que los objetivos de grupo se han logrado e incluso se han rebasado. En general el grupo dirá que le hubiera gustado la experiencia con todo el grupo, pues solo así se conocerían todos; pero ya que esto es imposible, pueden hacer una exposición con sus collages, pero pegándolos en el aula y aprovechar los tiempos libres para interpretarlos y acercarse al autor para preguntarle y ampliar su visión sobre el mismo.

A partir de esta sesión se acelera el proceso de integración y conocimiento del grupo.

Al final del plenario se lleva a cabo una evaluación de la técnica y se analizan las posibles aplicaciones de la misma.

Tarjetas

Esta técnica se puede utilizar únicamente cuando ya existe un conocimiento, y además una gran confianza, entre los miembros del grupo.

Se pide al grupo que forme un círculo y se reparten cinco tarjetas a cada uno de los integrantes. Se pide a estos que en cada una escriban un rasgo de si mismos, que los caracterice. No deben poner su nombre en ellas. Se les da un tiempo razonable y después el coordinador les dice que va a pasar a recoger solo tres de las cinco tarjetas que escribió cada uno.

Una vez que las tarjetas escritas están en poder del coordinador este da las instrucciones: el coordinador leerá en voz alta una tarjeta elegida al azar; alguno de los miembros del grupo dice de quien cree que es esa tarjeta. La persona a que se refiera no debe decir ni si, ni no, ni exteriorizar su estado de animo; solo preguntará a su vez porque se cree que es ella, a lo que se debe responder: si es ella quien escribió la tarjeta, lo dice; y si no, solo le responde: "Gracias pero no soy yo" otro miembro del grupo puede decir quien cree que es, y así, sucesivamente, lo dicen dos o tres personas; ya se adivine. Se pasa a hacer lo mismo con otra de las tarjetas, hasta lograr que todos los miembros, o una gran parte del grupo, sean reconocidos.

Después se hace la reflexión en común. Esta técnica logra varios objetivos: que los participantes en el grupo vean cuan difícil les es encontrar cinco características

propias. Que se den cuenta de su capacidad de conocer a los compañeros; que adviertan su interés por los otros, etc. Al mismo tiempo, reciben una retroalimentación que les permite advertir como los perciben los demás. Al terminar, se hacen los comentarios que el grupo desee sobre la experiencia vivida, y se evalúa la técnica.

Foto- Verdad

Esta técnica permite al grupo vivenciar como nadie posee la verdad completa, y como con la ayuda del grupo los integrantes se pueden complementar. Se les pide que formen equipos de 7 u 8 miembros, según el número de participantes y se les dice que se va a poner en el pizarrón una fotografía. No pueden hablar, ni ponerse de pie; se les dan unos minutos para observarla. El coordinador retira entonces la foto y después cada uno escribe en un papel la edad que según su cálculo tenga la persona que está en la fotografía. (esta fotografía es una pintura de Toulouse Lautrec en la que él quiso pintar a una joven de la que estaba enamorado, pero en ese momento estaba enojado con ella; en la foto se ve la joven como de 18 años, muy bella, y, al mismo tiempo se ve a una anciana como de 80 años, que parece bruja). Se les concede un minuto para escribir la edad y después 5 minutos para que dentro del equipo traten de ponerse de acuerdo sobre la edad de la mujer que muestra la foto. Lo más normal es que en cada equipo unos vieran a la joven y otros a la anciana; algunos dicen que vieron dos y otros dicen que vieron un león, etc. El coordinador, sin afirmar ni negar nada les sigue preguntando a todos los equipos. Como no se han puesto de acuerdo les pregunta si quieren observar la foto de nuevo, pero les recuerda que mientras observan no pueden hablar. En esta etapa algunos dicen que depende del lugar en el que están, otros dicen que lo que pasa es que no ven bien, etc. Se les vuelve a poner la foto y se les dice que se pueden acercar y verla desde donde quieran, pero aún sin hablar. Vuelven a su lugar para tratar de ponerse de acuerdo.

En una última etapa, el coordinador vuelve a mostrar la foto, pero ahora sí les permite hablar, acercarse y ayudarse mutuamente para ver a la joven y a la anciana.

En esta parte el profesor observará cómo se ayudan, dibujan, se tapan un ojo, tapan la mitad de la fotografía, etc.: también observará la satisfacción de aquellos que “ya ven a los dos” y de aquellos que lo pudieron demostrar a los otros.

Una vez que ya todo el grupo descubre las dos figuras, el mismo les explica el origen de la fotografía, Al terminar pide al grupo que cada uno vuelva a su equipo y comente a que conclusiones llega con esta técnica que aprendió y que aplicación tiene para su vida práctica. Se destinan 10 a 15 min. Para responder y después, en un plenario se hacen del conocimiento general las reflexiones de todos los equipos. El profesor explica al grupo que con la foto no se trataba de engañar a nadie, sino de reconocer lo difícil que es, una vez que hemos percibido algo, para poder ver

otra parte de lo mismo. Hace hincapié en el espíritu del grupo que reinó cuando trataban todos de ayudarse a ver el conjunto de la foto y no solo una parte. Termine evaluando la técnica



El riesgo

Esta técnica puede ser utilizada al principio o al final de un curso, según los objetivos propuestos.

Si es al principio, se pide a los miembros del grupo que, en equipos de 5 o 6 personas, nombren un secretario y digan todos los temores que tienen ante el curso que comienza. Se les dan 10 min. Para que lo hagan.

Al terminar se pregunta a cada equipo cuáles fueron esos temores y se van anotando en el pizarrón. El tipo de temores dependerá del tipo de grupo y de curso: "el que no podamos con el curso...", "el que no responda a mis expectativas", "el saber si puedo aplicarlo", etc. El coordinador anota todos los temores en el pizarrón; pero no repite los ya escritos.

Después les dice que regresen a trabajar en equipo para ver, de todos esos temores que están anotados, cuáles serían superables y cómo, y cuáles no.

Les da 15 min. Para trabajar en ello, y después vuelve a hacer el plenario en el que se escucha a cada equipo. Se van borrando aquellos temores que consideren superables. Ej. Estudiar, para poder con el curso; buscar en el mismo curso en qué condiciones se puede aplicar lo que se aprende, etc.

Una vez terminada esta parte todavía quedarán algunos temores.

Se les vuelve a pedir que trabajen en equipo para ver si pueden superar esos temores y trabajar con ellos a lo largo del curso, para irlos eliminando.

Se vuelve a hacer el plenario y lo más probable es que el grupo asuma los temores y se dé cuenta que de él depende el superarlos.

Cuando esta técnica se utiliza al final de un curso, en lugar de que el grupo trabaje sobre los temores, se trabaja sobre los riesgos que correrían los miembros del grupo si trataran de llevar a la práctica los cambios que se fueron realizando a lo largo del curso. Se sigue el mismo proceso hasta llegar a asumir los riesgos que esto implica; el grupo se dará cuenta de cómo muchos de los llamados riesgos son fantasías y de cómo reconocer los verdaderos riesgos le permitirá asumirlos y superarlos.

Al finalizar se evalúa la técnica y se busca qué aplicaciones puede tener.

CAPITULO IV

Técnicas de sensibilización para la observación de los fenómenos grupales

Así como en la comunicación escuchar es indispensable para entablar un diálogo, observar es indispensable para detectar los fenómenos grupales, conocer la situación del grupo, entender el tipo de interacciones y propiciar una dinámica de acción que permita al grupo un funcionamiento eficaz y eficiente.

El profesor-coordinador de un grupo debe sensibilizarse para la observación; sólo así podrá tener acceso fundamentado a la interpretación y disponer los medios favorables al rendimiento óptimo del grupo. Deberá preguntarse ¿qué sucede en el grupo?, ¿cómo interactúa?, ¿cuáles son las circunstancias que aceleran el logro de los mismos?, ¿cómo se relaciona el grupo?, ¿qué conflictos se presentan con mayor frecuencia?... No podrá responderse a nada de esto si primero no observa a su grupo.

Muchielli, en su libro La dynamique des groupes, 35 en el capítulo sobre la observación y la comprensión de los fenómenos de grupo, muestra cómo la percepción de la dinámica de los grupos exige descentralización y objetividad por parte del observador y da algunos lineamientos para ayudarlo en su tarea:

___ *"No dejarse absorber o fascinar por el sentido inmediato del contenido".*

Si el observador se interesa por las ideas que se emiten en una discusión sobre un

problema concreto, pierde de vista el significado de lo que ocurre a nivel de la dinámica del grupo.

___ *"No implicarse personalmente, y mantenerse al margen del contenido y de la vida*

socio-afectiva del grupo".

Tomar partido en un conflicto del grupo, o dejarse invadir por antipatías o

simpatías hacia algunos miembros del mismo; exasperarse por su forma de actuar, etc., son obstáculos para la comprensión de la dinámica del grupo.

— *“Estar presente en todo lo que pasa, sin distracción ni desinterés”.
Estar atento a los silencios, a las exclamaciones, a la colocación de las sillas, a las posturas físicas, a las intervenciones agresivas, a la frecuencia de las pausas o de los procedimientos de trabajo, le permitirá conocer a los participantes del grupo.*

— *“Dar muestras de empatía”.*

Saber comprender es un auténtico sentimiento humano; aceptar la forma en que sienten y experimentan los demás, pero conservando siempre una capacidad intelectual de formulación abstracta y una lucidez necesaria le permitirá, dentro de la subjetividad de todo observador, ser menos subjetivo para analizar lo que ahí ocurre.

La observación le permitirá organizar al grupo y propiciar así un mayor rendimiento del mismo, una mejor comprensión de lo que ahí sucede y por qué sucede. Esto le permitirá tomar decisiones pertinentes en el desarrollo de su papel como coordinador en un grupo de aprendizaje.

El balón

La técnica del balón es un ejercicio que puede ser utilizado para sensibilizar al grupo sobre la importancia de la observación y, al mismo tiempo, para diferenciar, dentro del proceso de observación, los momentos de captación de los fenómenos, de descripción de los mismos y de interpretación y valoración de los hechos, de tal modo que la observación sea lo más objetiva posible y no llegue al momento de la interpretación y la valoración, sin tomar en cuenta el momento de descripción que las valide.

Los participantes se sentarán formando un círculo y en medio de éste se colocará un balón sobre el piso.

El profesor hablará al grupo sobre la comunicación y los diferentes tipos de la misma: escrita, verbal, gráfica, corporal, mímica, etc. Explicará que van a desarrollar una experiencia de comunicación no verbal. Les pedirá, en un primer tiempo, que reflexionen sobre algo que quisieran comunicar al grupo. En un segundo tiempo, pedirá que, el que quiera, pase al centro y, ayudándose del

balón, exprese al grupo, a algunos miembros o a quien él quiera, su mensaje en una forma mímica, sin palabras. Una vez dado el mensaje, en un tercer tiempo, el coordinador pedirá a alguno de los participantes que describa qué fue lo que el compañero les comunicó. Lo más probable es que el participante, en lugar de describir, interprete o valore la forma de expresión. Aquí el profesor debe aprovecharse para señalar las diferencias que existen en los tres momentos de la observación (captación, descripción e interpretación de los hechos) y llevar al grupo a caer en la cuenta de que, para poder interpretar y valorar, debemos primero captar y describir.

El profesor pedirá al grupo que complemente la descripción que se dio y después le dirá que describa lo que hizo al participante que expresó su mensaje. En seguida pedirá a alguien que interprete lo descrito. El profesor preguntará al grupo si está de acuerdo con la interpretación, o si alguno lo interpretó de otra manera. Cuando terminan las interpretaciones, preguntará al que dio el mensaje si está correcta la interpretación y le pedirá que, ahora sí, explique verbalmente su mensaje.

Una vez entendido el proceso, pasará otro participante y se repetirá el ejercicio cuantas veces sea necesario, con los miembros que lo deseen, hasta lograr que el grupo haya comprendido la importancia de la observación, la subjetividad de la misma, el peligro de la proyección en la interpretación y la necesidad de sensibilizarse para observar.

Al finalizar con la técnica se hará la evaluación agregando las reflexiones que el grupo vaya sugiriendo y expresando; se verá además cuáles fueron los aprendizajes logrados a través del ejercicio.

La tabulación de Bales. 36

Es éste un método de análisis de interacciones en un grupo. F. Bales utiliza una tabla de criterios con doce categorías que son formuladas a partir de tres puntos de vista:

1. Factores positivos (categorías uno a seis), negativos (categorías siete a doce).
2. Centrados sobre la tarea (categorías cuatro a nueve), o centrados sobre el grupo (categorías uno a tres y diez a doce).
3. Tipos de dificultades internas que el grupo debe resolver en el transcurso de la sesión, que son:
 - ___ Orientación: ¿qué buscamos? (categorías seis y siete)
 - ___ Evaluación: ¿qué actitudes tomar?, ¿qué pensar sobre esto? (categorías cinco y ocho)
 - ___ Control: ¿cómo marcha esto en el tiempo con el que contamos? (categorías cuatro y nueve).

- ___ Decisión: ¿qué decisiones tomaremos? (categorías tres y diez).
- ___ Tensión emocional: ¿en qué estado emocional estamos? (categorías dos y once).
- ___ Integración: ¿estamos unidos? (categorías uno y doce).

Bales divide además las categorías 1 a 3 como zona socio-emocional positiva; las categorías 4 a 9 como zona socio-operatoria, y las categorías 10 a 12 como zona socio-emocional negativa.

Presento a continuación de una manera simplificada este esquema de observación, tomando en cuenta que no lo utilizo con la finalidad que en Bales tiene, que es la de analizar las interacciones en el grupo, sino para analizar el tipo de intervenciones que se dan en el mismo. Tampoco tomo en cuenta si las intervenciones son de las zonas socio-emocional positiva o negativa, sino únicamente como intervenciones relacionadas con la persona.

Cuadro no. 3

Intervenciones, actitudes y papeles en relación al grupo	Intervenciones, actitudes y papeles en relación a la tarea.	1. Demuestra la solidaridad, la estima. Ayuda, es grato a los demás.	Criterios positivos	Problemas de orientación			
		2. Suaviza las tensiones, crea un descanso placentero, ríe, demuestra satisfacción.					
		3. Se muestra de acuerdo, acepta fácilmente ayuda y comprende a los demás.					
		4. Da sugerencias, ideas, siempre respetando las ideas de los demás.			Problemas de evaluación		
		5. Da opiniones, evalúa, juzga, expresa votos y sentimientos.					
		6. Da orientaciones, informa, clarifica, formula, repite, confirma.					
		7. Pide orientaciones, informaciones, busca confirmaciones, hace repetir.				Problemas de control	
		8. Pide opiniones, espera a que los demás den sus evaluaciones, los analiza.					
		9. Pide ideas y sugerencias de los directivos y direcciones, posibles vías de acción.					
		10. Muestra su desacuerdo, se esfuerza, pone en duda, no comprende, retira todo apoyo.					Problemas de tensión y de estado emocional
		11. Muestra tensión, aumenta la tensión, se coloca fuera del grupo.					
		12. Muestra antagonismo, rebaja el estatuto de los demás, se defiende, avasalla.					
	Problemas de integración						

Está adaptado además para grupos numerosos; el coordinador deberá utilizarlo en cada sesión, observando a siete u ocho diferentes miembros del grupo, de tal modo que después de algunas sesiones pueda concentrar los datos del esquema y tener una visión general del grupo en los aspectos antes citados.

Cómo utilizarlo:

El profesor deberá tener preparadas sus hojas con el esquema, anotando en la parte superior de la hoja los nombres de los participantes que va a observar. Se situará fuera del equipo de tal manera que escuche la discusión, y anotará con una línea el tipo de intervención que se hace, relacionada con el nombre del participante. Tomará en cuenta que algunas participaciones no son verbales sino actitudes de los estudiantes. Ej. Se muestra molesto o retira su silla o se sale del salón, se muestra interesado, a gusto, colabora, etc. Estas actitudes se anotan en las categorías 1, 2, 3 ó 10, 11 y 12.

Al finalizar la sesión, el profesor suma las intervenciones tanto en la columna horizontal que corresponde al número total de intervenciones del equipo en cada categoría, como en la columna vertical que corresponde al número de intervenciones individuales.

Al ser analizadas estas intervenciones con el equipo, cada participante se dará cuenta del trabajo de todo el equipo y de su participación personal.

Debemos considerar que lo importante es detectar y analizar las intervenciones, para poder tomar decisiones respecto a la organización de grupos de trabajo y, al mismo tiempo, para retroalimentar al grupo, a fin de que éste tenga una conciencia de sí y caiga en la cuenta de que las actitudes, el tipo de intervenciones y de interacciones pueden acelerar o detener el proceso de integración y de productividad en su grupo de aprendizaje.

A continuación presento como ejemplo una tabulación de Bales, utilizada para la observación de 8 alumnos de un grupo de 40, que se encontraba dividido en 5 equipos de 8 alumnos cada uno. La observación se llevó a cabo durante una clase de 50 min.

Cuadro no. 4

CATEGORIAS DE "BALES"	Carlos	Teresa	Marcela	Jorge	Ignacio	Rafael	Margarita	Justina	TOTAL
I. Zona socio-emocional positiva									
1. <i>Validadidad.</i> Da pruebas de solidaridad, anima, ayuda, valoriza a los otros.									5
2. <i>Disension.</i> Busca disminuir la tension, bromea, ric. se declara varificado, se enfrenta discutiendo.									6
3. <i>Acuerdo.</i> Da su acuerdo, acepta tacitamente, comprende, aprueba.									3
II. Zona socio-operatoria									
4. <i>Hacer sugerencias,</i> indicaciones, respetando la libertad del otro, direcciones.									60
5. <i>Da su opinion,</i> analiza, expresa su sentimiento, su deseo.									28
6. <i>Da una orientacion,</i> indomna, repite, clarifica, confirma, explica, resume.									20
7. <i>Pide una orientacion,</i> informacion, repeticion, confirmacion.									9
8. <i>Pide una opinion,</i> evaluacion, analisis, expresion de un sentimiento.									9
9. <i>Pide sugerencias,</i> direcciones, medios de accion posibles.									14
III. Zona socio-emocional negativa									
10. <i>Desacuerdo.</i> Desaprobela, rechaza pasivamente, rehusa la ayuda.									4
11. <i>Tension.</i> Manifiesta una tension, no pide ayuda, se retrae de la discusion, manifiesta fastidio.									5
12. <i>Antagonismo.</i> Da muestras de oposicion, deniega a los otros, se afirma a si mismo, manifiesta agresividad.									2
	34	22	22	14	11	26	15	21	165

Como se podrá constatar, hubo, en total, 165 intervenciones, de las cuales 34 fueron de Carlos, 22 de Teresa, 22 de de Marcela, etc. De estas 165 intervenciones, 14 fueron de la zona socio-emocional positiva, 11 de la zona socio-emocional negativa y 140 de la zona socio-operatoria, lo que nos puede llevara concluir que este grupo estuvo centrado en la tarea. Dentro de la zona socio-operatoria, las participaciones consistieron, en su mayoría, en *hacer* sugerencias, *dar* opiniones y *dar* orientaciones; pocos *pidieron* orientación, opinión o sugerencia. Esto puede llevar al coordinador y al mismo grupo a analizar (según el tema discutido) si la auto-suficiencia del grupo es justificada, si realmente conocían del tema, si había en el grupo algunos que tuvieran un conocimiento más amplio sobre lo que se discutía, si a éstos se les pidió su punto de vista, etc. Muchas veces sólo se discute o se defiende un punto de en función de intereses o posiciones muy personales, sin reconocer la validez de otras posiciones. ¿Estaba el grupo seguro de lo que discutía? ¿Conocía los contenidos, discutía por discutir? Este tipo de reflexiones ayudan a un grupo a avanzar en el proceso del conocimiento de sí mismo y de lo demás.

En cuanto a las intervenciones registradas en las zonas socio-emocional positiva y negativa, hubo 25, lo cual nos permite deducir que en el grupo también se trabajo en el área afectiva explícitamente.

El coordinador puede, con este esquema, retroalimentar al grupo, analizando con el mismo tipo de intervenciones, el número de participantes, los miembros del grupo con mayor o menor adhesión en cuanto a la tarea y las personas, etc.

En el cuadro expuesto se puede ver que en esta experiencia la participación fue más o menos equilibrada, tomando en cuenta que no es posible que todos los miembros del grupo tengan el mismo número de intervenciones; en otros grupos se ve cómo algunos no participan y otros participan demasiado y acaparan la intervención.

Reflexionar sobre esto permite al grupo tomar conciencia de la responsabilidad común para llevar a cabo la tarea prevista.

Al finalizar se hace una evaluación de las repercusiones que tiene, tanto en la tarea como en las personas, abordar grupalmente una tarea.

Desarrollo de los grupos

El esquema para observar el desarrollo de los grupos que presento a continuación hace referencia al capítulo “Desarrollo de los grupos”, del libro de Cohen.³⁷ Ayudándose de él, el profesor puede observar los cambios constantes que vive un grupo con respecto a los medios de producción, a sus relaciones, a sus interacciones, a su ideología y a su productividad, e incluso el peligro de desviación, según el momento que se viva en él.

Cabe señalar que los Cohen no elaboraron el esquema que presento; éste es un resumen de una parte de su libro, que hemos elaborado como esquema de observación, para convertirlo en un instrumento de auto-observación en el grupo.

Cómo utilizarlo:

El profesor divide el grupo en equipos de 7 u 8 participantes y les reparte el esquema, pidiendo que cada equipo trate de analizar dónde se encuentra el grupo en relación a los aspectos que se presentan, teniendo en cuenta que un grupo es y se va haciendo al mismo tiempo, y que no se podrán encontrar todos los aspectos en un mismo tipo de grupo. Ej.

Un grupo en cuanto a los medios de producción, puede situarse en “grupo posesivo”; en cuanto a sus relaciones, situarse en “grupo cohesivo”; en cuanto a las interacciones, en “grupo aglutinado”, etc. Lo importante es que los participantes tiendan, en cuanto a sus actitudes, a llegar a ser un “grupo socializado”, que en realidad se presenta como hipotético.

³⁷ Fernández de Cohen Julieta. y Cohen de Govia C. Guillermo. *El grupo operativo Teoría y práctica*.

La tarea consiste en tratar de detectar, a partir de una autor-observación grupal, qué momento está viviendo el grupo actualmente dentro de su proceso; qué aspectos les parece que deberían ser reforzados, cuáles deberían cuestionarse, qué causas detienen su proceso de superación como grupo, para tratar de avanzar hacia el “grupo socializado”.

Para realizar este análisis, los equipos contarán con 20 minutos; después se hará un plenario en el que cada equipo expondrá al grupo su auto-observación. Se abrirá la discusión y se irán anotando en el pizarrón los aspectos que el grupo considere necesario superar y los que crea que deben ser reforzados, de tal manera que a lo largo del curso se vaya teniendo la oportunidad de hacer una evaluación del avance de su proceso grupal, tanto por lo que respecta a las tareas como en cuanto a sus relaciones personales.

Esta auto-observación puede ser utilizada en diversos momentos del desarrollo del proceso grupal. Por ejemplo, en el caso de un semestre escolar, debería de realizarse después de dos meses de iniciado el curso y repetirse al finalizar éste, lo que permitirá confrontar resultados y evaluar la evolución del grupo.

Al terminar, el grupo evaluará el ejercicio.

EL DESARROLLO DE LOS GRUPOS

ESQUEMA DEL GRUPO	EL GRUPO AGLUTINADO	EL GRUPO POSESIVO	EL GRUPO COHESIVO	EL GRUPO INDEPENDIENTE	EL GRUPO SOCIALIZADO (HIPOTÉTICO)
I. Los medios de producción			Maduros	Gran	Personalidad
a) Los miembros del grupo	Sólo importancia numérica	Adquiere seguridad a través de sus funciones	Responsabilidad interdependencia	responsabilidad. Importancia para metas	integrante desarrollada
b) Los recursos	Escasos concentrados en el líder	Aplicados por los miembros.	Muy desarrollados. Expresan su status	Acumulados; bien común	Del más alto nivel; a disposición de todos
c) Las metas	Planteadas por el líder y los planes también	Ven posibilidades Compartidas por los miembros	Bien estructurados; aceptadas por todos	Comunes a todos; desarrollo humano	Universales, institucionales, país, humanidad
II. Las relaciones					
a) El liderazgo	Centrado en el líder.	Sigue el líder formal, pero con menor poder	Permanece como función reguladora	Ampliamente distribuido. Consejos	Se generalizaría el autogobierno
b) Rel. De tiempo libre	Comunicación de un a vía Escasas y en función del líder	Aumentan; intereses comunes ajenos a la meta	Se incrementan enormemente; familiares	Cobran más importancia; se amplían	Predominaría. Contenidos creativos
c) Rel. Con extragrupos	Tienden a favorecer la diferenciación	Se amplían; cada miembro a nombre del grupo	Más definidos; el grupo tiene sus status	Se enfatiza; en función de la institución	Se fundirían con las relaciones del grupo
III. Las interacciones					
a) Roles para la tarea	La mayoría concentrados en el líder	Crecen: innovador, opinante, crítico Aumentan:	Aumentan: investigador, informante Aumentan: legislador,	Innovador, técnico informador, orientador Estimulador, transigente,	Las maneras de relacionarse serían hacia la meta, y mantenimiento

b) Roles para mantenimiento de grupo	Predominan: estimulador y seguidor	transigentes Peligro de : agresor,	conciliador Peligroso: confesantes,	canalizador Peligroso: jactancioso,	de las relaciones sociales como un todo
c) Roles individualistas	Predominan: adulador	obstructor, dominador	agazapado, devaluado	dominador	
IV. La ideología		Se acrecienta con el sentimiento de seguridad	Total, todos integrados de lleno	Total. Sentimiento de importancia	Surgida de la nueva situación de los medios y relaciones, seria la concepción sistemática del todo social. No existiría una concepción del grupo como unidad diferenciada de los otros; habría una identificación con la humanidad. Sería la muerte del grupo y el nacimiento del "ser genérico del hombre"
a) La pertenencia	Somos los "escogidos" por el líder	Se establece; subgrupos de preferencia	Más íntima y más generalizada	Genuino interés por bienestar de todos	
b) La amistad	Poca o nula amistad auténtica	Se establecen las preferencias; somos iguales	Símbolos de semejanza de status	Somos independientes, con metas comunes	
c) La estandarización	Nadie sabe nada, no especificado por el líder	Se establecen los derechos de todos a establecerse en el grupo	Referidas a estabilidad, equilibrio	Recursos; independiente	
d) Las normas	Se refieren a deberes para con el líder	Como grupo dentro de la comunidad e institución	Seguridad, ante todo	La personalidad y la libertad	
e) Los valores	Es mejor la subordinación, la dependencia	Mayor, por iniciativa y actividad de miembros	El adquirido por el grupo en la institución	Asciende dentro del marco institucional	
f) El status	Los miembros participan del status que tiene el líder	El grupo "laissez-faire"	Alta. Todos seguros de sus funciones	Muy alta por recursos y organización, independencia	
V. La productividad	Baja. Consiste en reunir recursos	El grupo "autocrático"	Grupo u organización de "Casta"	O anarquía; o relac. Dominio, subordinación	
Peligro de desviación					

CAPÍTULO V

Lineamientos para la mecánica de trabajo en los grupos de discusión

Con mucha frecuencia escuchamos a profesores que dicen a sus alumnos: "ahora van a trabajar en grupos", o van a discutir tal capítulo en grupos pequeños"; pero muy pocas veces encontramos profesores que capaciten a sus alumnos para el trabajo en grupos de discusión.

Discutir en un grupo implica, por una parte, tener algo que comunicar, desear comunicarlo, formular ideas, expresarlas y fundamentarlas; por otra parte, saber escuchar, ser receptivo, ser capaz de entender lo que otros dicen; de analizar, comparar con las ideas propias, reconocer aciertos y fallas de sí mismo y de los demás, etc. Sólo así se podrán ampliar los marcos de referencia y lograr un aprendizaje en los grupos de discusión; de otra manera, es muy posible que se pierda el tiempo. Probablemente se discute, pero no se aprende, porque a lo largo del proceso no se dan las condiciones necesarias para lograr el aprendizaje buscado.

En este capítulo presento ejercicios de comunicación, de reformulación, de expresión, de toma de decisiones por consenso, explico la forma de coordinación de los grupos de discusión y lo que ésta implica.

Comunicación

El profesor pregunta a los alumnos: “¿Qué es para ustedes comunicarse?” Aclara que no quiere definiciones de autor. Debe decirles que expresen su propia experiencia. El alumno responde: “Para mí comunicarse es...” Es importante que responda el mayor número de alumnos hasta que el mismo grupo se dé cuenta que se ha dicho lo que la mayoría podría decir.

No permitirá que ninguna intervención de los alumnos sea discutida, recordando a éstos que cada quien respondió lo que para él significa comunicarse. El profesor se dará cuenta de que algunos de ellos, al responder, confunden su concepto de comunicación, con los medios o con las formas de comunicación; tomará nota de ello, para después retroalimentar a los alumnos.

En un segundo tiempo, el profesor aclarará los puntos anteriores e invitará al grupo a reflexionar sobre qué tan importante es la comunicación para el ser humano; si ésta es una necesidad para la realización personal, ¿por qué la gente, en general, no se comunica?; habla pero no logra una comunicación que le permita aprender, ampliar su visión, crear una relación profunda...

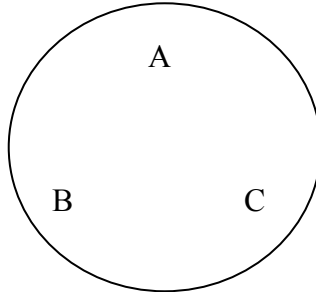
Las intervenciones serán muy variadas, el grupo hará comentarios y dará diversas opiniones; el profesor analizará con el grupo estas participaciones, e incluso anotará en el pizarrón las aportaciones que se den. Lo más probable es que se den cuenta de que *comunicarse es comprometerse* y que esto implica saber expresarse, saber escuchar, saber entender, comprenderse y comprender, ponerse en el lugar de otros; habilidades difíciles de conseguir y para las cuales no se nos da una preparación. El sistema educativo no ha tomado en cuenta estos aspectos que son indispensables en el proceso enseñanza-aprendizaje; solo cuando hay una comunicación profunda entre profesores y alumnos, y entre los mismos alumnos, se pueden lograr aprendizajes significativos.

Apoyado en lo anteriormente dicho, el profesor invitará a los alumnos a hacer ejercicios de comunicación, tomando en cuenta lo que Bleger³⁸ nos dice en su libro psicología de la conducta: “El proceso de comunicación nos permite analizar y reconocer la enorme importancia que tienen los seres humanos, unos sobre otros, y cómo los estímulos más importantes y significativos que forman y condicionan la conducta no provienen del medio físico, sino de otros seres humanos, de sus conductas. En este proceso de comunicación se concreta la socialización del ser humano porque todo el proceso de condicionamiento recíproco de los seres humanos, a través del proceso de la comunicación, se lleva a cabo según normas y contenidos dados en una estructura social determinada que también se transmiten, implícitamente, en los mensajes”.

³⁸ José Bleger, *psicología de la conducta*, pág. 112.

Ejercicio de comunicación A-B-C

El profesor pedirá a los alumnos se distribuyan en grupo de tres personas. Es mejor, si son poco conocidas entre sí. Se colocarán de la siguiente manera:



En un primer tiempo (10 minutos más o menos) A explica a B, con la mayor claridad posible, una situación que supone una dificultad o una facilidad para realizar un intercambio personal verdadero. B y C se esfuerzan en escuchar a A B interviene eventualmente para ayudarlo a expresarse a fondo, incluso puede preguntarle lo que no haya quedado claro. C escucha en silencio el diálogo entre A y B, y procura captar el desarrollo y el proceso del mismo. Una vez terminado este primer tiempo, C toma unos minutos para comunicar sus impresiones a los dos interlocutores y hacer con ellos su propia comprobación de lo que se comunica, tomando en cuenta los aspectos que se comentaron inicialmente sobre la comunicación y haciendo referencia a ellos.

Los roles A, B y C van a ser rolados en la siguiente forma:

Una vez terminado este primer tiempo, A pasa a ser B, B pasa a ser C, y C pasa a ser A, y realizan el mismo ejercicio con los roles antes descritos.

De nuevo, terminado el segundo tiempo, vuelven a cambiar sus roles: el que fue B pasa a ser C, C pasa a ser A y A pasa a ser B. De manera que A, B y C vivan las mismas experiencias: Comunicar, escuchar y analizar.

Una vez terminado el ejercicio, se forman grupos de seis a nueve participantes para que evalúen su experiencia, preguntándose:

¿Cuáles fueron los descubrimientos personales que realizó cada uno?

¿Cuál fue su capacidad de escucha y de explicación?

¿Cómo fue su expresión personal?

Una vez que en los equipos se ha respondido a las preguntas, se hace un plenario en el que cada grupo exprese sus experiencias. El profesor toma nota de lo que los equipos digan, y procura que el grupo lo relacione con los puntos que de habían analizado anteriormente, con respecto a la comunicación.

El profesor recordará al grupo que la comunicación es un proceso en el que hay que ejercitarse constantemente procurando, cada vez más, escuchar a los otros, ser claros en la expresión y comprender lo que otros dicen.

Ejercicio del caballo

El profesor dirá al grupo que van a realizar un ejercicio de comunicación y, sin ninguna otra explicación, comenzará a platicarles, como si fuera algo que le sucedió a él mismo, lo siguiente:

“La semana pasada me invitaron a la exposición ganadera, fui con un amigo, Carlos. Estábamos entusiasmados con lo que veíamos, cuando llegó un señor con un caballo blanco Precioso, que me gustó muchísimo, le recordé a mi amigo lo que ya le había platicado anteriormente sobre cuánto me gustaría comprar un caballo. Le pregunté al dueño en cuánto lo vendía: en \$14,000.00, me respondió. Traté de que me lo dejara más barato, mientras mi amigo me preguntaba para quería un caballo, y me hacía ver lo que implicaba tenerlo en la ciudad, en qué lugar iba yo a dejarlo, etc. Yo no lo escuchaba: acariciaba al caballo y casi sin darme cuenta saqué mi dinero y lo pagué al dueño. Muy contento con mi compra, intenté seguir adelante. Mi amigo estaba enojado y me repitió lo que me había dicho hacía un momento. Yo no lo quise escuchar, pero en el fondo, comencé a inquietarme; sabía que él podría tener razón, pero quería mi caballo...

Un rato después se apareció el antiguo dueño y cuando me vio dijo:- “ Señor, vengo a pedirle que me regrese mi caballo”-, yo quería y no quería deshacerme del caballo; le dije que no, que ya lo había comprado, que era mío. Entonces me ofreció pagarme \$15,000.00 por él. Hice como que no quería, pero al fin se lo vendí, con la consecuente cara de satisfacción de mi amigo y mi sentimiento de haber condescendido a pesar de lo que yo quería.

Seguimos caminando y me di cuenta que, aunque ya no hablábamos del asunto, yo buscaba con los ojos al caballo. En ese momento volví a encontrarme con el dueño y le dije sin mucho pensarlo:” Devuélvame mi caballo, le doy \$16,000.00 por él”. Mi amigo casi indignado por lo que él consideraba una tontería, pero el dueño, después de un momento de regateo, me vendió el caballo.

Casi ya no me dirigía la palabra; en su mente, la hora de la verdad iba a llegar cuando yo no tuviera forma de llevarme mi caballo en el coche, ni tampoco la posibilidad de irme montado en él. Yo mismo comencé a pensar en este problema; además, en muchos otros que me comenzaba a ocasionar el ser dueño de un caballo.

Ya casi oscurecía cuando mi problema me parecía cada vez más grande; entonces me volví a encontrar con el ex dueño del caballo, quien me dijo: “¡Qué bueno que lo encontré! Vengo a comprarle mi caballo”. Yo me quise arrepentir aparentemente, pero la verdad es que yo no sabía qué hacer con el caballo y, como si no me interesara, le pedí por él \$17,000.00; el ex dueño no estaba muy contento pero me los pagó”.

El profesor se detiene ahí y pregunta al grupo: “ ¿qué pasó?, ¿gané?, ¿perdí?, ¿cuánto?, ¿me quedé igual?”

Algunos miembros del grupo se van a apresurar diciendo: “¡Ganaste \$1,000.00! Otros dirán:”¡Ganaste 3,000.00!” Otros “¡Ganaste 2,000.00!” Otros dirán: “Ganaste en dinero, pero perdiste lo que querías”. Algunos dirán: “Quedaste igual”, etc.

El profesor no debe decir nada; sólo anota en el pizarrón lo que le van diciendo:

Gané \$1,000.00
 Gané \$3,000.00
 Gané \$2,000.00
 Quedé igual,
 Perdí lo que quería, etc.

Y les dirá:”Vamos a analizar el problema desde el punto de vista económico; así es que formen un solo grupo los que dicen que gané \$1,000.00; otros, los que dicen que gané \$3,000.00; otros los que dicen que quedé igual, etc.”

El grupo comenzará a movilizarse; algunos se quedarán solos en su lugar haciendo cuentas; otros esperarán a que se les acerquen los demás; y otros comenzarán a discutir. El profesor les aclarará que se trata de que cada sub-grupo se ponga de acuerdo, fundamente su solución y se *acerque a los otros* sub-grupos para tratar de convencerlos y a la vez *escuchar sus argumentos*, y si algunos se convencen de que están equivocados pueden cambiar de sub-grupos, o tratar de convencer a los otros de que ellos tienen la razón.

El profesor observará de que ya casi ninguno lo escucha; todos quieren sacar la solución y demostrar a los demás que ya la encontraron; otros reconocerán que se equivocaron y se acercarán a los demás sub-grupos. Pueden pasar muchas cosas, pero lo más importante es que el profesor *observe todo lo que pasa*, pues de esta observación va a depender la riqueza de la reflexión posterior.

Después de este primer tiempo, el profesor le diría al grupo: “Los que dijeron que gané \$1,000.00, ¿están convencidos? Demuéstrenlo al grupo”. Todos van a querer hablar, pero les pedirá que pase al pizarrón un miembro del sub-grupo; éste pasará y dará sus explicaciones. El profesor no debe decir nada. Los de otro sub-grupo van a decir que los primeros están equivocados; entonces les pedirá que pasen al pizarrón a demostrarlo; así, sucesivamente, pasarán los representantes de los sub-grupos que hayan quedado. Incluso algún sub-grupo va a demostrarlo objetivamente con papelitos o con monedas que representen los billetes de \$1,000.00.

Después de un tiempo, puede suceder que todo el grupo se haya puesto de acuerdo en que el profesor ganó \$2,000.00, o quedarán dos sub-grupos que no se ponen de acuerdo.

En el primer caso el profesor aclara que tienen razón, que él ganó \$2,000.00. Una de las formas como lo puede apoyar es explicando que hubo dos salidas y dos entradas:

Compro en	\$14,000.00	Vendió en	\$15,000.00
Y compro en	\$16,000.00	Y vendió en	\$17,000.00
Total salidas	\$30,000.00	Total entradas	\$32,000.00

En el caso de que sigan dos subgrupos sin ponerse de acuerdo, los dejará que sigan discutiendo un tiempo sin dejar de observarlos, y después hará el mismo la demostración en el pizarrón.

El profesor habrá observado que algunos de los miembros del grupo no se movieron de su lugar, ni se integraron en ningún sub-grupo a otro porque todos los convencían; otros reconocieron que estaban equivocados y cambiaron de sub-grupo, y otros, a pesar de que se les había demostrado el resultado, seguían afianzados a su posición.

Suspenderá entonces la sesión, y pedirá al grupo que en sub-grupos analicen:

- ¿ qué pasó?
- ¿ cuáles fueron sus actitudes?
- ¿ se escucharon unos a otros?
- ¿ fundamentaron su posición?
- ¿ fueron capaces de cambiar cuando se dieron cuenta de que estaban equivocados?
- ¿ cómo hicieron su planteamiento?
- ¿ en qué consistió su acierto o su error?
- ¿ cómo fue su comunicación? Etc.

Esta parte importante es la más importante de todo el ejercicio. En este momento el grupo deberá de integrar lo que se había visto anteriormente sobre comunicación. El profesor dará el tiempo necesario para responder a las preguntas.

Por último, se hará un plenario en el que cada equipo exponga ante el grupo sus reflexiones. El profesor explicará cómo el planteamiento de un problema puede estar influido por la subjetividad; en este caso, el hecho de presentar el problema en la forma en que se hace está condicionando la solución objetiva. Si el problema se presentara diciendo solamente que se compró un caballo blanco en \$14,000.00 y se vendió en \$15,000.00, y después se compró un caballo negro en \$16,000.00 y se vendió en 17,000.00, no habría ninguna dificultad en saber inmediatamente que se habían ganado \$2,000.00. Lo que en este caso condiciona la respuesta es que era el mismo caballo, y, además, que el grupo estaba involucrado con el profesor que quería su caballo. Esta es una de las razones por las que no pudieron hacer el planteamiento correcto.

Al finalizar se hará una evaluación del ejercicio y se analizará qué aprendizajes significativos se lograron con él.

Saber escuchar

Al comenzar este ejercicio el profesor pide al grupo que, individualmente, cada participante reflexione y anote en una hoja las cualidades que, según él, debe reunir quien quiera aprender a escuchar a los demás. Les da un tiempo prudente para hacerlo.

En seguida les pide que pasen al pizarrón y escriban sólo una cualidad. Pueden volver a ponerse de pie cuantas veces quieran y escribir otra cada vez, sin dar explicaciones sobre lo hecho. Esta parte del ejercicio se hace en silencio.

Cuando ya el pizarrón está lleno, les pide que cada uno, en su lugar, jerarquice 12 cualidades, poniéndoles número en razón a su importancia que les asigne.

Después divide al grupo en pequeños sub-grupos, para que discutan y se pongan de acuerdo en quedarse con las 12 cualidades que consideren las más importantes de entre las que se anotaron, diciendo por qué, y poniéndoles nuevamente una jerarquía que hayan acordado como grupo.

En el tercer tiempo pide a los grupos que digan las cualidades que eligieron y las va anotando en el pizarrón:

Ejemplo:

Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3	Grupo 4
Franqueza Apertura Sentido Crítico Respeto Comprensión Preguntas Oportunas Atención Interpretación Lógica Seguridad Discusión prudencia	Preguntas Oportunas Sentido crítico Respeto Comprensión Franqueza Apertura Interpretación Bondad Discusión Seguridad Atención prudencia	Comprensión Sentido crítico Franqueza Apertura Atención Interpretación Bondad Lógica Preguntas Oportunas Prudencia Seguridad Discusión	Apertura Atención Preguntas Oportunas Interpretación Franqueza Comprensión Lógica Prudencia Respeto Sentido crítico Discusión Seguridad

Los equipos pueden poner las cualidades que ellos eligieron, sin que necesariamente sean las mismas que escribieron en su hoja personal. Una vez escritas en el pizarrón, el profesor propicia una discusión general en el grupo, no con la finalidad de que se pongan de acuerdo en jerarquizar las cualidades, sino con el objeto de lograr que el grupo *tomo conciencia de las condiciones necesarias para que se pueda llevar a cabo un diálogo, se ejercite en su capacidad para escuchar y avance en su proceso de comunicación.*

El profesor debe insistir en la poca importancia que tiene el jerarquizar, y mostrar que el ejercicio es únicamente un medio para propiciar la reflexión y el aprendizaje.

Al finalizar el ejercicio, el profesor pide al grupo que responda en equipo las siguientes preguntas:

¿Cuáles son las condiciones necesarias para llevar a cabo una discusión?

¿Qué aprendizajes lograron con éste ejercicio?

Después de, en el plenario, se ponen en común las respuestas y se evalúa el ejercicio.

Reformulación

Para llevar a cabo este ejercicio el profesor prepara con anterioridad una serie de fotografías sugestivas que propicien que los alumnos se puedan expresar sobre ellas.

Comienza pidiendo a un voluntario que platique al grupo lo que quiera, durante tres minutos.

El grupo escuchará y, al finalizar, el profesor pedirá a un alumno que reformule lo que su compañero dijo. No se trata de repetir al pie de la letra, sino de ver qué tanto el otro fue escuchando.

Lo más probable es que sólo se reformule una parte de lo que se dijo y que, además, se hagan interpretaciones. El alumno que se expresó en el primer momento no dirá nada, sólo escuchará. El profesor insistirá en que se hagan referencias personales diciendo, por ej., "tú dijiste". Los hará caer en la cuenta de lo impersonales que somos en nuestras relaciones y de que escuchar implica también detectar en las expresiones del que habla aquello a lo cual le da mayor importancia.

Preguntará al grupo si considera que faltan algunos puntos que no fueron reformulados, y así continuará, hasta que quede completo el discurso del participante que se expresó.

En segundo tiempo invitará al grupo a hacer ejercicios de reformulación de la siguiente manera: Formará equipos de 6 a 8 alumnos y dará a cada equipo una serie de 7 a 10 fotografías de las que preparó con anterioridad.; les pedirá que nombren a un coordinador y a un cronometrista; les dará el tiempo necesario para que cada uno escoja la fotografía que más le interesa, aquella sobre la que quisieran expresar algo ante el grupo.

Después de que cada participante elija una fotografía, tendrá un minuto para reflexionar sobre ella; el profesor hará hincapié de que no se trata de describir la

fotografía, sino de hablar sobre ella. Después, quien quiere comenzar, en cada equipo, muestra su fotografía a los demás miembros del mismo y comienza a expresarse sobre ella. Por ejemplo: “Esta foto me hace pensar en...” Los demás miembros del equipo escuchan. Una vez que el expositor ha terminado (dos minutos, máximo; un minuto, mínimo) alguien del equipo reformula lo que escuchó; cuando éste termina, el alumno que se expresó primero dirá si se siente comprendido, si cree que fue escuchado. Los demás miembros del equipo pueden complementar la reformulación, hasta que el que se expresó sienta que fue escuchado.

Es importante que el coordinador analice, con el grupo, tanto la capacidad para expresarse como la capacidad para escuchar, pues en muchas ocasiones alguno cree haber expresado algo que nunca dijo, mientras que, en otras, el que escucha reformula lo que él introyectó y comienza a decir lo que él hubiera expresado con esa fotografía. Continuará así el ejercicio con todos los miembros del equipo, de manera que todos expresen y todos reformulen.

Al finalizar el ejercicio, el profesor les pedirá que en sus mismos equipos evalúen el trabajo realizado, contestando a las siguientes preguntas:

- ¿Qué aprendieron en este ejercicio?
- ¿Qué aplicaciones puede tener en sus relaciones interpersonales?
- ¿Cuál fue su capacidad para expresar lo que piensan?
- ¿Cuál fue su capacidad para escuchar?

Después se hará un plenario en el que se pongan en común las experiencias vividas. El profesor aprovechará las participaciones para ampliar los puntos en los que considere necesario hacer hincapié.

*La nasa.*³⁹

Ejercicio de toma de decisiones por consenso

En este ejercicio, el profesor comenzará por explicar en qué consiste tomar decisiones por consenso, en contraposición a tomarlas por votación.

En general se piensa que tomar decisiones por votaciones lo más democrático; pero en realidad cuando, por ejemplo, en un grupo de 7 personas 4 votan “sí” y 3 “no”, y por supuesto ganan los que dijeron que sí, lo que sucede es que queda un ambiente de inconformidad: lo más probable es que los que perdieron reconozcan que perdieron, pero no asuman la decisión grupal. En grupos de aprendizaje, el profesor debe formar a los alumnos para que sean capaces de tomar sus decisiones por consenso, lo que les obligará, por una parte, a formular sus ideas, esclarecerlas, fundamentarlas, y por otra, a escuchar, comprender, analizar, comparar, reconocer aciertos y fallas, y sacar conceptos claros que los lleven a ampliar su marco de referencia.

³⁹ Cfr. Jesús Andrés Vela, *técnica y práctica de las relaciones humanas*, págs. 210 a 215.

Tomar decisiones por consenso implica todo lo anterior. Consenso es *sentir con*, y este sentir con el otro es fundamental en el trabajo grupal. Para llevar a cabo esta técnica, el profesor repartirá una hoja a cada alumno con el siguiente texto.

Cuadro No. 6

Instrucciones:

Usted forma parte de la tripulación de una nave espacial que se dirige a una estación del espacio que se encuentra en la superficie iluminada de la luna. Debido a dificultades mecánicas, su nave se vio obligada a descender a unas 200 millas de la estación. Durante el descenso y alunizaje se dañó gran parte del equipo de salvamento. Sobrevivir en ese medio ambiente depende de poder llegar a la estación, de modo que es necesario escoger los objetos más útiles para poder realizar el viaje de 200 millas. Enseguida encontrará una lista de 15 objetos que quedaron en buenas condiciones. La tarea consiste en ordenarlos de acuerdo con su importancia para realizar tal viaje.

Coloque el número 1 en el objeto que considere más importante, el 2 en el siguiente, etc. y el número 15 en el menos importante.

D. G.	Dif. G.	Clave	Dif. P.	D. P.	
					- caja de fósforos
					- alimento concentrado
					- 50 pies de cuerda nylon
					- seda de paracaídas
					- unidad portátil de calefacción
					- 2 pistolas calibre 45
					- una caja de leche en polvo
					- dos tanques de oxígeno (100 lbs. cada uno)
					- mapa estelar (de la constelación lunar)
					- bote salvavidas
					- compás magnético
					- 5 galones de agua
					- señales luminosas
					- botiquín de primeros auxilios
					- transmisor-receptor F.M. accionado por luz solar

- Decisión grupal
- Diferencia grupal
- Clave
- Diferencia personal
- Decisión personal

Les pedirá que lean detenidamente las instrucciones y comiencen a responder sobre la columna que dice *decisión personal*; les explicará que en ese primer

tiempo se trata de realizar un trabajo individual y les dará un tiempo prudente para ello.

Una vez que hayan terminado, el profesor dirá al grupo que en el siguiente tiempo *tomarán decisiones por consenso*; explicará en que consiste esto y la importancia que tiene aprender a hacerlo, para la realización de un trabajo en grupo discusión.

Se formarán equipos de 5 a 7 participantes y nombrarán un coordinador para cada equipo.

El trabajo en el segundo tiempo, consiste en que los equipos , *por consenso*, tomen una decisión grupal, después de haber escuchado la fundamentación que los llevó a tomar la decisión individual, y en discutirla. Esta decisión se anota en la columna que dice D.G. (decisión grupal).

El profesor hará hincapié en que no borren lo que habían en la columna en la que habían trabajado anteriormente; lo más probable es que esta decisión, en la mayor parte de los casos, sea diferente.

El profesor explicará a los alumnos que el consenso no se obtiene fácilmente; por tanto, no todas las decisiones podrán tener la total aprobación de todos los miembros. Deberán, como grupo, hacer cada clasificación en forma tal que todos los miembros puedan estar, el menos parcialmente, de acuerdo con ella. Les recordará que no deben defender sus propias decisiones sin fundamentarlas. Hay que evitar el azar como la votación, y apreciar que diferentes posiciones llevan a un enriquecimiento de puntos de vista y por lo tanto a ampliar los esquemas referenciales. En esta segunda etapa el grupo debe contar con un tiempo suficiente para que se terminen de analizar todos los puntos.

En el tercer tiempo, el profesor dará a los alumnos la clave de respuestas según la NASA y la fundamentación que ésta da para hacer la jerarquización; los alumnos anotarán los números correctos en la columna que dice *Clave*.

La fundamentación de la NASA es la siguiente:

Clave

Caja de fósforos	15	En la luna no hay oxígeno
Alimento concentrado	4	Se puede vivir determinado tiempo sin comer
50 pies de cuerda de nylon	6	Puede servir para viajar por terreno áspero
Seda de paracaídas	8	Para cargar algo
Unidad portátil de calefacción	13	Están en la parte iluminada de la luna
Dos pistolas calibre 45	11	Pueden usarse para propulsión
Una caja de leche en polvo	12	Necesita agua para ser utilizada

Dos tanques de oxígeno	1	En la luna no hay aire para respirar
Mapa estelar(de la constelación lunar)	3	Es necesario para orientarse
Bote salvavidas	9	Puede servir para protección o para cargar algo
Compás magnético	14	El campo magnético lunar es diferente al terrestre
Cinco galones de agua	2	No se puede vivir mucho tiempo sin ella
Señales luminosas	10	No hay oxígeno
Botiquín de primeros auxilios	7	Podría ser necesario
Transmisor-receptor FM accionado por luz solar	5	Sirve para comunicarse

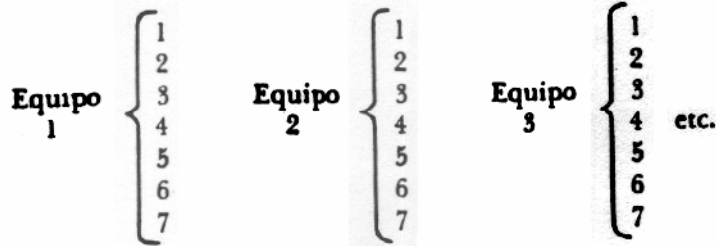
Después pedirá a los alumnos que saquen las diferencias tanto individuales como grupales en relación a la clave. Para esto, se resta el número mayor del menor. Por ejemplo, si a las pistolas les asigné el número 14, y en la clave están como 11, la diferencia individual es 3. Si en el grupo, a las pistolas les asignamos el número 9, la diferencia grupal es de 2.

Ejemplo:

D.G.	Dif. G.	Clave	Dif. P.	D.P.
14	1	15	0	15
6	2	4	4	8
4	2	6	7	13
15	7	8	2	6
11	2	13	6	7
9	2	11	3	14
10	2	12	8	14
2	1	1	2	3
3	0	3	2	1
9	0	9	7	2
12	2	14	3	11
1	1	2	3	5
8	2	10	1	9
7	0	7	5	12
5	0	5	5	10
Total 24		Total 58		

En el ejemplo se verá que la diferencia personal de 58, es mayor que la diferencia grupal de 24, y que por lo tanto el trabajo mejoró cuando fue realizado en forma grupal.

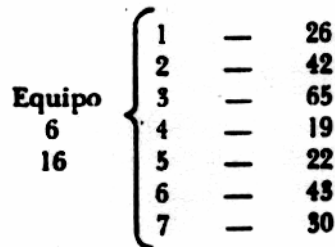
El profesor escribirá en el pizarrón el siguiente cuadro según el número de equipos que hayan trabajado(suponiendo que en cada equipo había 7 participantes).



Pedirá a cada equipo que diga cuál fue la diferencia grupal y la anotará abajo del número del equipo. Ejemplo:



y después a cada miembro del equipo, cuál fue su diferencia personal, ejemplo:



Una vez que esté todo anotado en el pizarrón, hará un plenario en el que les pregunte:

- ¿A qué conclusiones llegan con este ejercicio?
- ¿Sus decisiones fueron tomadas por consenso?
- ¿Se escucharon?
- ¿Fundamentaron?
- ¿Qué aprendieron?

El grupo reconocerá que el trabajo en grupos de discusión, cuando se fundamenta y se escucha, lleva a un aprendizaje innegable. No se insistirá tanto en los números y resultados, sino en el proceso que se vivió a través de la realización del trabajo. El profesor hará las consideraciones que juzgue necesarias para que el grupo avance en su proceso de aprendizaje.

Lineamientos para la conducción de la mecánica del trabajo en los grupos de discusión.

Un gran número de docentes pide a sus alumnos, trabajos de discusión sobre algún tema; pero son pocos los que le dan al grupo elementos para realizar esta tarea. En general, cuando el grupo no está preparado para realizarla, al final le queda una sensación de pérdida de tiempo; se da cuenta de que no llega a nada, de que cada participante se quedó igual que antes de comenzar y únicamente, en el mejor de los casos, defendió sus puntos de vista, pero no aprendió, no se enriqueció con la visión de los otros. Este resultado se debe a que el grupo no está parado para esclarecer sus ideas, fundamentarlas y explicarlas, y tampoco para escuchar, cuestionarse, comparar y analizar.

El profesor puede valerse de las técnicas propuestas en éste capítulo para procurar la formación del grupo en los aspectos antes citados. Para enriquecer las técnicas, presento a continuación algunos elementos teórico-prácticos que pueden ayudar al profesor en su tarea de formación del grupo para el trabajo en equipo. Cuando el profesor lo considere oportuno, podrá explicar estos elementos al grupo.

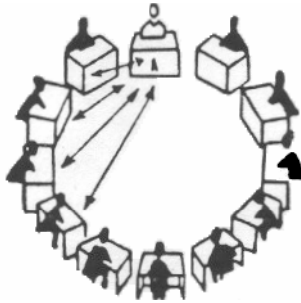
Antes que nada, hay que entender la diferencia entre *interacción e intervención disociada*.

La interacción es el intercambio que existe en un grupo, a lo largo de una discusión. Más generalmente, es la relación interhumana por la cual una intervención verbal o una actitud, una expresión significativa o una acción, provocan una respuesta a la acción anterior.

La intervención disociada es la participación verbal que no está relacionada con las participaciones anteriormente expresadas, hecha por individuos que prescinden de lo que está pasando en el grupo; que no escucharon o que están encerrados en lo que ellos piensan. Es necesario también detectar los principales errores que se pueden cometer cuando un equipo no está preparado para llevar a cabo un trabajo de discusión.

En los equipos de discusión los participantes saben que deben nombrar a un coordinador y a un secretario, pero no se aclara en que consisten estos roles, no se tienen criterios comunes sobre el desempeño de los mismos: lo que sucede entonces es que el equipo nombra como coordinador a aquel participante que considera más enterado sobre el tema, y como secretario, al que escribe más rápido o al que tiene buena letra.

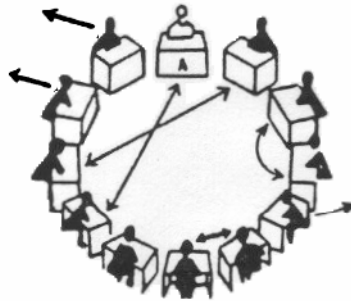
El coordinador asume así su rol y comienza por hacer una pregunta a cada participante; además lo hace por "orden", lo que propicia que los participantes le responden a él: el coordinador vive entonces un rol omnipotente, recibe la respuesta, pregunta al siguiente y así sucesivamente. Se puede esquematizar este ejemplo de la siguiente forma:



Desde luego, aquí no hay una relación grupal.

También puede suceder que el coordinador le pregunte a cualquiera de los participantes y que se entable un diálogo entre los dos, mientras que los demás participantes, al no sentirse involucrados en la discusión, se dedican a hacer otras cosas, como platicar entre ellos, o salirse del grupo.

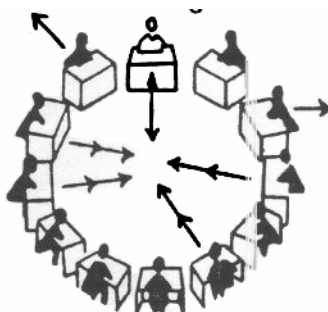
Este tipo de relación se puede esquematizar en la siguiente forma:



Aquí tampoco existe una relación grupal.

En otro caso el grupo participa, pero no interacciona; se dan intervenciones disociadas: cada uno expresa lo que quiere, pero no lo relaciona con las participaciones anteriores.

Se puede esquematizar de la siguiente forma:

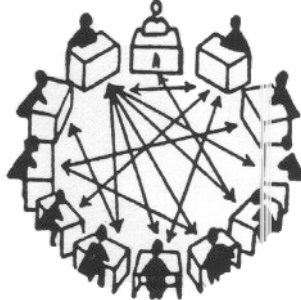


Tampoco aquí existe la relación grupal.

Lo que el coordinador debe hacer es propiciar que se tienda la red de comunicación. Para lograrlo debe lanzar sus preguntas al equipo completo, de tal forma que responda quien quiera; a éste le podrá responder a su vez cualquier

otro participante, y así sucesivamente; el papel del coordinador no consiste en responder a las preguntas sino a lograr que el equipo interactúe, es decir, amplíe y profundice sobre el tema para llegar a conclusiones grupales.

La forma de esquematizar la red de comunicación puede ser la siguiente:



En este tipo de relación sí se tiende la red de comunicación, y se propicia la interacción a través de la participación relacionada con el grupo.

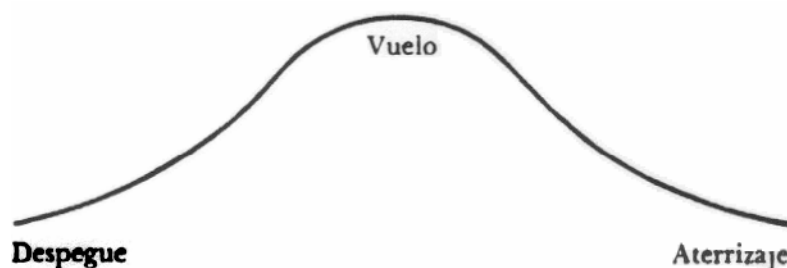
El equipo avanza, obteniendo mayor información sobre el tema; aclara dudas amplía sus conocimientos y llega a conclusiones.

Aquí si podemos decir que hay un trabajo de discusión o de análisis en el equipo.

Los participantes deben tener presente que un trabajo de discusión es responsabilidad de todos, y saber que el rol del coordinador consiste, por una parte, en entender, reformular, clarificar, y elaborar preguntas. Estas pueden ser: de información de investigación de los hechos, de definición del problema, de análisis del problema, de elaboración de posibles soluciones, de preparación de acciones, etc. Y por otra, el coordinador debe llevar al equipo a concretar, teniendo presente el tiempo destinado al trabajo y lo que se pueda abarcar en esta duración.

Uno de los problemas mas difíciles a los que se enfrenta el coordinador es lograr el despegue, es decir, que el equipo entre en la tarea; el vuelo, o avance de la discusión; y el aterrizaje, que concrete y llegue a conclusiones.

Este proceso es indispensable para el trabajo en grupos de discusión.



No importa el tiempo con el que se cuente para realizar el trabajo, estos tres aspectos deben lograrse, tanto en un trabajo de una hora, como en un trabajo de quince min. En este ultimo caso, el proceso será más corto pero siempre se intentará lograr los objetivos que el equipo se haya propuesto.

Al hablar del rol del coordinador se esta hablando al mismo tiempo del rol de los participantes, ya que si estos tienen claro en que consiste un trabajo de grupo,

aunque no exista el coordinador ideal, el grupo mismo suple este rol. En realidad, el equipo que mejor trabaja es aquel que tiene conciencia de todo esto y se sabe responsable de la importancia que tiene su participación en el proceso.

En cuanto al secretario, éste debe ser alguien que tenga capacidad de síntesis, y no el que escriba con más rapidez, ya que no se trata de anotar todo lo que se dice, sino sólo aquello que va a servir después al grupo para tomar las decisiones pertinentes.

El profesor hará hincapié en la necesidad de que el grupo se responsabilice del trabajo y no permita que esta responsabilidad recaiga sólo en el coordinador, ya que éste no es el “papá” del grupo sino que ayuda a que el grupo “sea”.

Una vez que el profesor haya expuesto a los integrantes del grupo estos lineamientos para la conducción del grupo, y haya respondido a las preguntas o aclarado las dudas de los participantes, sobre el trabajo en equipos de discusión, les pedirá que formen equipos para realizar trabajos de discusión. En éste, tratarán de poner en práctica lo que ya se examinó. Para realizar esta tarea los integrantes propondrán un tema.

El profesor fungirá como observador, para poder retroalimentar después al grupo y constatar si se aprendió a trabajar en equipos de discusión

Al finalizar, el profesor pedirá al grupo que evalúe el trabajo que realizaron, relacionándolo con la exposición hecha.

¿Cuáles fueron los aspectos que, como equipo, tomaron en cuenta durante la realización del trabajo de discusión?

¿Cuáles fueron los aspectos que no tomaron en cuenta?

¿Cuáles fueron los aprendizajes que obtuvieron a través del ejercicio?

¿Qué propuestas hacen, que les permitan avanzar en éste proceso?

CAPÍTULO VI

El Trabajo en equipo y la asunción de roles

En los grupos de aprendizaje la constitución de equipos debe partir (como en los grupos de discusión) de una formación que permita a los alumnos: asumir responsabilidades; adquirir hábitos de colaboración, de complementariedad, de comunicación; comprender el papel de la autoridad en un grupo; adquirir habilidad para tomar decisiones, jerarquizar necesidades y valores; planificar y programar.

En los grupos numerosos es indispensable un trabajo de equipo que lleve a los alumnos a asumir la responsabilidad de su participación activa en el proceso

enseñanza-aprendizaje, lo cual no se dará si no se da antes un aprendizaje del trabajo en equipo.

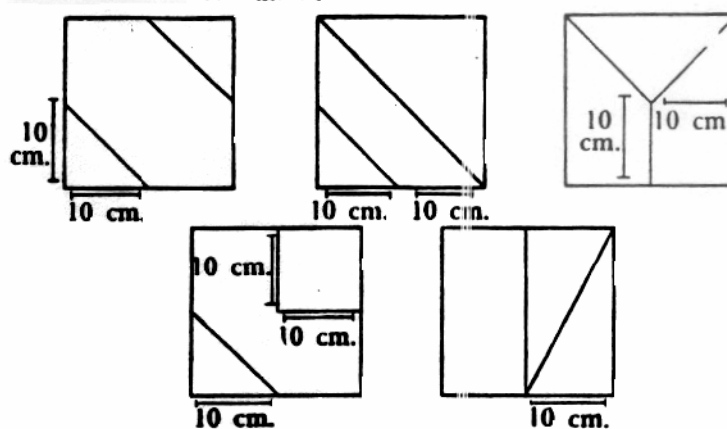
Además es necesario que los integrantes del grupo sean conscientes de la diversidad de papeles que asumen, consciente o inconscientemente, en los diversos momentos del trabajo grupal, con el objeto de que no escleroticen su dinámica y superen caracterizaciones estáticas que frenan la evolución del grupo.

En este capítulo presento técnicas que permiten al profesor propiciar que los alumnos y él mismo se ejerciten en los aspectos antes citados.

*Rompecabezas*⁴⁰

Presento aquí la técnica del rompecabezas porque considero que es un instrumento valioso para propiciar un cuestionamiento personal de la concepción de la colaboración y la complementariedad a través de la experiencia. Para realizar esta técnica, el profesor debe de preparar con anticipación el material necesario según el número de alumnos. Consiste en la elaboración de un juego de rompecabezas para cada 6 o 7 alumnos, tomando en cuenta que 5 de ellos participarán en el ejercicio de su construcción y 1 o 2 como observadores. También será necesario contar con una mesa para cada equipo (que se puede suplir reuniendo las sillas de aula de tal forma que se pueda trabajar sobre las paletas de las mismas).

Cada juego de rompecabezas consta de 5 cuadrados del mismo tamaño, recortados de la siguiente forma con cartoncillos de colores diferentes. Los cuadrados pueden tener 20 centímetros por lado; los cortes que parten los lados por la mitad, van exactamente a 10 centímetros de cada orilla.



El profesor llevará preparado en un sobre un juego para cada equipo. Pedirá al grupo que forme equipos de 6 o 7 participantes y que 5 de ellos se sienten alrededor de la mesa.

⁴⁰ Cfr. Jesús Andrés Vela, *Técnica y práctica de las relaciones humanas*, págs. 185 a 189

Una vez que estén sentados, pide al 6º. Y 7º. Miembros de cada equipo que colaboren con él como observadores.

Las instrucciones que debe dar son las siguientes:

- Van a realizar un trabajo en equipo. Se trata de formar 5 cuadros de igual tamaño.
- El trabajo estará terminado cuando cada participante tenga delante de sí un cuadrado de igual tamaño que los otros.
- No se puede hablar, ni hacer señas.
- No se puede pedir, ni quitar, las piezas del rompecabezas.
- Se puede dar y recibir piezas.
- El papel de los observadores consiste en hacer que se cumplan las reglas y, al mismo tiempo, en tomar nota de las actitudes de los participantes en su equipo.

El profesor repartirá en cada mesa las piezas del rompecabezas; dará a cada participante 3 piezas al azar, y cuando todo el grupo tenga su material, repetirá las reglas y les dirá que puedan comenzar.

El mismo observará en todas las mesas; lo más probable es que en los equipos los participantes traten de hablar o de hacerse señas, algunos les quitarán las piezas a otros, habrá quienes acaparen piezas, formen su cuadrado y dejen en el centro las que les sobren, sin dárselas a nadie en lo particular. También habrá quienes den sus piezas y se queden sin nada; otros tratarán de hacerles el cuadrado a los demás; algunos desbaratarán su cuadrado cuando vean que los otros no complementan su trabajo. El profesor se dará cuenta de que se comenzó a trabajar realmente en equipo cuando alguno empiece a dar, pero no lo que le sobre, sino lo que es útil a los otros. En fin, pueden suceder muchas cosas, pero es importante que él las detecte para que éstas puedan servir retroalimentar al grupo.

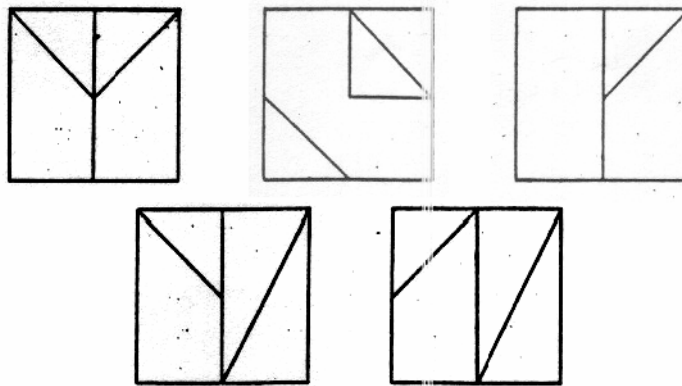
El coordinador destinará un tiempo prudente para el trabajo. Cuando termine el primer equipo, éste puede pasar a observar a sus compañeros, lo que, por un lado, aumentará la angustia de los que no han terminado y, por otro, les permitirá darse cuenta de que sí puede realizarse el trabajo.

Una vez que han terminado todos, pide el coordinador que en su mismo equipo analicen su experiencia. Al mismo tiempo, los observadores formarán un equipo para analizar también la experiencia. Puede sugerirles algunas preguntas que él considere adecuadas, como por ejemplo:

- ¿Qué sucedió?
- ¿Cómo vivieron el trabajo de equipo?
- ¿Qué fue lo que les ayudó o les impidió realizar la tarea?
- ¿Qué aprendieron en ese ejercicio?

Cuando hayan terminado, hace un plenario en el que se ponga en común las experiencias vividas. El profesor hará hincapié en que no se puede trabajar en equipo cuando este no logra comunicarse, y no necesariamente a través de una comunicación verbal; en el ejercicio no se podía hablar, y sin embargo podían crearse diferentes formas de comunicación. Hará notar que el equipo empezó a funcionar como tal cuando sus miembros comenzaron a dar, y así a comprender como cada uno puede contribuir a la solución del problema, a valorar el potencial de las contribuciones de los demás miembros, a reconocer los problemas que enfrentan los demás y a ayudarse unos a otros hasta lograr la meta común.

Les hará ver que si alguno de los participantes hubiera hecho su cuadrado con las piezas que no correspondían, por ejemplo:



y se hubiera quedado con el sin desbaratarlo en función del problema total, el equipo no hubiera podido realizar la tarea.

Relacionará esta con la vida práctica en la que cada uno quiere hacer su parte y terminara antes que otros, sin caer en la cuenta de que en la tarea de un conjunto, no es la competencia lo que va a lograr un trabajo de equipo, sino la colaboración. Al terminar, el grupo evaluará el ejercicio tratando de aplicarlo a la necesidad de la comunicación, la colaboración y la complementariedad, para la realización del trabajo en equipo.

Colaboración contra competencia

Dentro del proceso de la formación de equipos de trabajo, es importante que el grupo caiga en la cuenta de que las necesidades de realización personal, y/o las de eficiencia del trabajo dentro del equipo del que forma parte, no deben oponerse o impedir la satisfacción de las mismas necesidades para otro equipo; y que llegue a comprender lo que implica el que dos equipos luchen por destruirse entre sí y entren en competencia, en lugar de complementarse y colaborar con un sentido de unión general.

Esta técnica permite también detectar la conciencia ingenua de los participantes que no cuestionan los sistemas que propician la competitividad, y que no analizan las causas de las situaciones, sino los efectos de las mismas.

Para aplicar esta técnica, el profesor pedirá a los alumnos, el día anterior a la realización del ejercicio, que traigan al salón \$10.00 en monedas de un peso.

Al comenzar con la técnica explicará que se trata de un ejercicio en el que se hacen apuestas y, sin decir el nombre de la técnica, les pedirá que se dividan en dos equipos. El profesor podrá indicar algún criterio para la división, o podrá dejar que el grupo decida cómo dividirse. Les reparte entonces algunas copias de la siguiente hoja:

Cuadro No. 7

Grupo impar	negro	→	+ \$ 1.00
Grupo par	negro		+ \$ 1.00
Grupo impar	negro	→	- \$ 2.00
Grupo par	rojo		+ \$ 2.00
Grupo impar	rojo	→	+ \$ 2.00
Grupo par	negro		- \$ 2.00
Grupo impar	rojo	→	- \$ 1.00
Grupo par	rojo		- \$ 1.00

Les dirá que el equipo uno es el equipo impar y el equipo dos es el par. Dará la explicación de la hoja:

Si el equipo par vota por negro y el impar también, los dos equipos ganan \$1.00 c/u.

Y si el equipo par vota por rojo y el impar con negro, el equipo par gana \$2.00, y el impar pierde \$2.00

Si el equipo par vota por negro y el impar por rojo, el equipo par pierde \$2.00, y el impar Gana \$2.00.

Si el equipo par vota por rojo y el impar también, los dos equipos pierden \$2.00.

El profesor hará las aclaraciones necesarias, y les pedirá que en cada equipo pongan en común \$5.00 c/u, y que los otros \$5.00 de cada uno los den a la banca que el manejará. Cuando los dos equipos voten por negro, el profesor les pagará de la banca; cuando los dos equipos voten por rojo, los dos pagan a la banca; pero cuando gana uno de los dos equipos, el que pierde le paga al que gana.

El en pizarrón el profesor dibujará el siguiente cuadro:

	1 a.	2 a.	3 a.	4 a.	5 a.	6 a.	7 a.	8 a.	9 a.
Equipo par									
Equipo impar									
			Neg. Oblig.			Neg. Oblig.		Neg. Oblig.	

Habrá nueve votaciones. La tercera, la sexta y la octava van precedidas por una negociación obligatoria entre los dos equipos.

El profesor dará una tarjeta a cada equipo, y les pedirá que en ella anoten su decisión; tienen tres minutos para decidir por cual color votar. Los presiona para que tomen su decisión, diciéndoles que hay nueve oportunidades para votar. Cuando se acaba el tiempo, les pide su tarjeta de votación, anota las decisiones en el cuadro donde dice la votación, y procede a pagar.

Se realiza luego la segunda votación haciéndola en la misma forma.

Para la tercera votación les aclara que hay una “negociación obligatoria”, que consiste en que cada equipo, después de ponerse de acuerdo en lo que quiere hacer, envía fuera del aula a un representante a negociar con otro del equipo contrario, sabiendo que al regresar los representantes y comunicar a su equipo lo que acordaron, el equipo, según su estrategia, puede aceptar o no las decisiones tomadas y decir por qué color van a votar. El profesor sigue anotando en el pizarrón las decisiones tomadas y cobrando o pagando en cada caso.

La negociación obligatoria se vuelve a realizar en la sexta y octava vueltas.

Durante todo el proceso, el profesor observará lo que sucede en el grupo, los roles que vive cada uno de los participantes, sus actitudes y gestos; notará la lucha de

cada uno por ganar; casi siempre la competencia estará por encima de la colaboración; no faltará la frase “vamos a confiar esta vez, pero si nos traicionan los otros, en la próxima nos vengamos”; habrá la persona que diga “nosotros nos sostenemos”, pero también quien diga “tenemos que ganarles”. Estas observaciones son muy importantes, pues de ellas el profesor obtendrá los elementos para la reflexión posterior.

Al terminar las 9 votaciones se termina el juego. El profesor recoge el dinero de la banca, pero no dice nada, hasta que alguno pregunte: “¿Y ese dinero?” Entonces el profesor responderá que “es de la banca”.

Si el grupo comienza a hacer preguntas, el profesor les dirá que falta la parte más importante del ejercicio que consiste en hacer un análisis de sus actitudes, de su conciencia crítica, de los roles que se vivieron, del ambiente general que reinó, de la desconfianza o confianza que explicitaron, de la influencia que tuvieron algunos participantes sobre otros, de la competencia o colaboración que se presentó en el grupo, de lo que vivieron internamente y de la relación que tiene todo esto con su vida diaria, con sus actitudes y con las instituciones, y les recuerda que la banca jugó con su dinero, y salió ganando...

Les pedirá que en grupos pequeños analicen todo lo anterior; después les devuelve el dinero y les pide que cada uno recoja sus \$10.00.

Concluido esto se realizará un plenario en el que se profundice en todos los aspectos y en la relación que esto tiene con el trabajo en equipo. El profesor les pedirá que lleguen a conclusiones concretas que les permitan comprender lo que implica la colaboración en contraposición con la competencia: cómo esta hace que los individuos se destruyan entre sí, en lugar de que se complementen y cómo siempre hay fuerzas extrañas (en este caso él mismo) que propician la competencia sin arriesgar nada.

Laboratorio de autoridad

El objetivo de este ejercicio es que el grupo analice diferentes tipos de coordinación, como son: el coordinador autoritario, el coordinador democrático y el coordinador liberal.

Esta técnica permite, por una parte, que los participantes a partir de su experiencia, detecten el tipo de autoridad que ellos mismos ejercen y puedan analizarla; y por otra, que practiquen la observación y el análisis de algunos fenómenos grupales referentes a la coordinación. Al mismo tiempo, tendrán la oportunidad de retroalimentar a un grupo a partir de su observación. El profesor, al desarrollar esta técnica, partirá del concepto de autoridad,⁴¹ entendida esta como servicio, como rol que un participante desempeña para propiciar el rendimiento óptimo en un equipo de trabajo.

⁴¹ Raymond Hostie. *Técnicas de dinámica de grupos*. Madrid, Publicaciones ICCE. 1976.

Preparará con anterioridad cartulinas, tijeras, plumones, pegamento, revistas, fotografías o lo que él considere necesario para la elaboración de un trabajo en equipo. Este material se repartirá en tres mesas diferentes.

Dividirá al grupo en tres equipos de trabajo y tres equipos de observación. Cada equipo de trabajo nombrará un coordinador, cuya función será hacer que el equipo realice el trabajo que decidan llevar a cabo.

El profesor explicará entonces que se trata de realizar un trabajo en equipo para el cual pueden utilizar los materiales que están a su disposición o los que ellos juzguen necesario para su elaboración. Les fijará un tiempo prudente para trabajar y les dirá que pueden hacerlo fuera del aula. Cada equipo decidirá qué es lo que va a hacer. Mientras los equipos de trabajo organizan, el profesor reúne a los observadores, les entrega la guía de observación y les explica cómo pueden trabajar con ella, detectando los diferentes tipos de autoridad que se ejercen en cada equipo; posiblemente no se viva en el equipo un solo tipo de autoridad, sino que puede darse una mezcla de los tres tipos, o incluso el equipo puede organizarse sin autoridad nombrada; aún en este caso, los observadores podrán notar cómo algunos miembros ejercen este rol, y los reparte entre los tres equipos de trabajo.

<u>Cuadro No. 8</u>	<u>Tipos de Coordinación*</u>
<u>Guía de Observación</u>	
<u>Rol del coordinador autoritario</u>	
Usa tono de voz fuerte al ordenar.	
Toma muy a pecho su papel de jefe y crea un clima de trabajo individual dentro de la disciplina y el orden.	
Después de la distribución de los implementos para el trabajo, explicará la primera etapa sin dar explicaciones acerca del objetivo final y estará muy atento a que cada quien haga lo que él ordena.	
El trabajo es estrictamente individual.	
Usa frases de aprobación o desaprobación: "Está bien"; "eso está mal, repítelo"; etc.	
Se dirige siempre al individuo, nunca al grupo, y nunca dice NOSOTROS sino TU o USTEDES.	
No se mezcla en cuestiones de trabajo. Hace que los demás lo realicen.	
Una vez que ha terminado la primera etapa, revisa, hace repetir lo que encuentra mal ejecutado y pasa a la segunda etapa. Así sucesivamente, hasta terminar.	
<u>Rol del coordinador democrático o comunitario</u>	
Con sus actitudes anima y da seguridad.	

* Cfr. Jesús Andrés Vela. *Técnica y práctica de las relaciones humanas*. Pags. 190 y 191

Desde un comienzo forma parte del grupo. Dice: NOSOTROS.

Da una explicación del trabajo en conjunto.

Estimula una discusión no directiva, para que el grupo mismo escoja el método, las etapas, y subdivida el trabajo.

No evalúa a los individuos en particular sino a todo el grupo, incluyéndose él

mismo.

Está presente en el grupo en forma efectiva, y de cuando en cuando se mezcla en el trabajo, sin descuidar la observación del grupo.

Rol del coordinador liberal

Hace una presentación del trabajo en conjunto, pero hace notar que él no sabe de este asunto y que por lo tanto deja al grupo plena libertad de hacerlo como mejor le parezca.

Lo único que les pide es no retirarse del sitio de trabajo.

Insinúa que lo dejen tranquilo y que él a su vez tampoco lo incomodará.

En lo que pueda servirles, con mucho gusto responderá a las preguntas que le hagan.

Una vez dicho esto, se retira a un rincón del salón a leer el periódico o a interesarse por cualquier asunto personal.

A quienes le hagan preguntas, responderá en un tono muy educado y cortés, manifestando su incompetencia, y los dejará en plena libertad de actuar como quieran.

El profesor pedirá a los equipos que comiencen a trabajar.
El mismo observará a los tres equipos.

Cuando el tiempo acordado haya terminado, les dará a los equipos de trabajo la guía de observación y les pedirá que autoevalúen el tipo de coordinación que se vivió en el equipo.

Al mismo tiempo, los observadores prepararán la retroalimentación que van a dar al equipo tomando en cuenta las siguientes condiciones:

- Se trata de lograr un clima de comunicación grupal, de intercambio crítico de elementos técnicos, no con una característica descriptiva más que evaluativa.
- Al expresar al equipo sus observaciones, éstas no deben ser generalizantes, sino específicas: aquí y ahora.
- Deben de estar dirigidas hacia comportamientos que pueden ser modificados.

-Siempre tratando de dar elementos de reflexión con una actitud crítica de compañerismo, que permitan al observado analizar su conducta para rectificarla o ratificarla.

Una vez terminado este segundo tiempo, se hará un plenario en el que primero los equipos de trabajo presenten su autoevaluación, y después los equipos de observadores retroalimenten a sus equipos observados.

El profesor complementará con sus propias observaciones, y pedirá al grupo total que saque sus conclusiones:

-Sobre el rol de tipo de autoridad observada en el equipo de trabajo.

-El tipo de autoridad que consideren más relevante para el desarrollo del equipo.

-El rol de los participantes en el equipo.

-Las responsabilidades que adquieren los miembros de un equipo que ha elegido determinado tipo de autoridad.

-La importancia de la observación y retroalimentación en el trabajo de equipos.

Al finalizar se hará una evaluación de la técnica y sus posibles aplicaciones.

Construcción de juguetes en equipo

Para lograr un nivel óptimo de realización personal de los miembros del equipo, así como de productividad en la tarea que éstos proponen, se exige una comunicación profunda no sólo verbal, sino al nivel de la comprensión y del entendimiento mutuo, además del conocimiento de las capacidades, habilidades y actitudes de cada uno de los miembros que componen el grupo y de los roles que éstos pueden desempeñar en el trabajo propuesto.

La técnica de juguetes en equipo permite vivir una experiencia que lleva a los alumnos a practicar lo antes dicho y a organizar su trabajo de tal forma que cada uno puede dar lo máximo de sí mismo, se percate de su capacidad productiva, se sienta comprometido con lo que hace, y al mismo tiempo satisfecho de su aportación y consciente de la necesidad de continuar preparándose para lograr su realización personal.

El desarrollo de esta técnica requiere que el profesor tenga previa la instalación de una mesa y, según el número de participantes, la preparación de 3 o 4 juguetes de plástico que se puedan armar y desarmar (coches, casas, muñecos, animales, etc.). Tendrá desarmado cada uno de los juguetes un una bolsa que no sea transparente, además de mascaradas o algo con que cubrir los ojos de los participantes que van a trabajar.

Pediré que 6 ó 7 voluntarios inicien el trabajo, los demás serán observadores. A éstos les pediré que tomen nota de los roles que vive cada uno de los participantes del equipo y de lo que ellos consideren importante entre lo que sucede durante el trabajo.

Explicaré que se trata de armar un juguete en equipo. Los miembros del equipo no podrán comunicarse verbalmente; deberán buscar otras formas de comunicación para poder organizarse en la realización de la tarea. Tendrán, además, los ojos vendados, y contarán con un tiempo suficiente para armar el juguete. Antes de comenzar, pueden hacer las preguntas que quieran e incluso pueden ponerse de acuerdo entre ellos. Pediré a los integrantes del equipo que se sienten alrededor de la mesa, y a los observadores que se coloquen atrás de ellos en silencio.

Una vez que los participantes tienen vendados los ojos, el profesor sacará las piezas de uno de los juguetes, las colocará sobre la mesa y pedirá al equipo que comience a trabajar.

El profesor observará que en un primer momento el equipo estará desconcertado; incluso comienzan a hacer señas como si los otros los pudieran ver; pero después se concentran y comienzan a buscar la manera de comunicarse con el tacto y a buscar alguna forma de organización en la que cada uno vivirá un rol; algunos tomarán las piezas para palpar su forma, y buscarán las manos de los otros para pasárselas; uno o dos, al captar la posible estructura del juguete, se quedarán con las piezas que consideren básicas para armarlo; otros, al detectar lo anterior, van dando las piezas al que creen que lo puede armar; tal vez alguno trate de calmar la ansiedad de los otros. Los observadores podrán detectar los roles que cada participante vive. Casi siempre el equipo logra armar el juguete.

Cuando lo han armado se les quitarán las vendas, y el profesor les pedirá que compartan su experiencia con todo el grupo.

-¿Cómo se sintieron?

-¿Cómo lograron la comunicación?

-¿Cómo detectaron su rol y el de los otros?, etc.

Después pide a los observadores que comuniquen sus observaciones. El mismo complementa exponiendo lo que observó.

Luego pide otros voluntarios para armar otro juguete; da las mismas instrucciones y se realiza por segunda vez el ejercicio.

Notará que en este segundo equipo ya hay una mejor organización e incluso una realización más precisa de la tarea; en ellos ya hubo un aprendizaje a partir de la experiencia del equipo anterior.

De la misma manera lo hará con los siguientes equipos, hasta repetir tres o cuatro veces el ejercicio, según el tiempo con que cuente. Al final, pedirá a todos los participantes que analicen en equipos la experiencia vivida y saquen conclusiones en relación con:

- La comunicación no verbal.
- La organización del equipo.
- Las habilidades que descubrieron.
- Las actitudes que les ayudaron o les impidieron la realización de la tarea.
- Los roles que desempeñaron.
- La complementariedad del equipo.
- La lucha por el poder, etc.

Después se hará un plenario para poner un común sus reflexiones; el profesor hará hincapié en aquello que el grupo considere importante para el desempeño en las tareas en un equipo de trabajo.

Abanico de roles

Al comenzar esta técnica, el profesor recordará al grupo el concepto de rol como “el papel que desempeñan los integrantes de un grupo dentro del mismo, pero que depende del interjuego dinámico del grupo y no de las características aisladas de cada individuo”.⁴²

Explicará que en esta técnica el grupo toma conciencia de lo que personalmente le resulta atrayente o repulsivo en cuanto a los roles que se viven. La técnica, permite además, avanzar en el conocimiento del grupo y asumir los diferentes roles que son necesarios, aún cuando pudieran no gustar, y respetar los puntos de vista de los demás.

El profesor invita a los participantes en el grupo a que se sienten en semicírculo, frente al pizarrón, y les pide que después de unos minutos de reflexión se acerquen al pizarrón a escribir los roles o papeles de todo género que podrían asumir a lo largo de su vida. Pueden acercarse al pizarrón cuantas veces quieran, pero sólo pueden escribir cada vez un rol; tienen 10 minutos para esta primera etapa. Escribirán, por ejemplo: profesor, ingeniero, ama de casa, estudiante, padre de familia, etc.

⁴² G. Cirigliano; A. Villaverde, *Dinámica de grupos y educación*.

En un segundo momento, siguiendo las mismas reglas y también durante 10 minutos, los participantes pueden pasar al pizarrón y subrayar cada rol que ellos asumirán con gusto. Pueden incluso subrayar cuantas veces quieran el mismo rol, pero cumpliendo con las indicaciones de ir a su lugar cada vez que lo subrayen.

Siguiendo las mismas reglas, en los siguientes 10 minutos, pueden acercarse al pizarrón y tachar los roles que no les gustaría desempeñar.

Al finalizar el profesor pide al grupo que, en equipos pequeños, analicen:

- ¿Por qué hay roles que nos molestan y roles que nos agradan?
- ¿Qué sintieron cuando los roles que escribieron fueron tachados o subrayados?
- ¿Cuáles roles son más aceptados y cuáles más rechazados?
- ¿Qué relación tiene lo anterior con los roles que tenemos introyectados por la sociedad?
- ¿Qué aprendemos con este ejercicio?, etc.

Las respuestas de los equipos se harán del conocimiento general en un plenario. El profesor, siempre pendiente del grupo, tratará de elaborar las preguntas que lleven al mismo a esclarecer sus inquietudes, a cuestionar sus conceptos, a responder a sus necesidades.

Una vez terminado el plenario, se hará la evaluación de la técnica, viendo las posibles modalidades que se le pueden hacer a la misma, según los objetivos que se persigan.

Organigramas

Esta técnica, que puede ser utilizada después del abanico de roles, permitirá al grupo analizar el tipo de relaciones que se da en su interior; implica, por lo mismo, un mayor conocimiento y confianza entre los participantes, para poder expresar lo que piensan de si mismos y de los demás.

El profesor divide al grupo en equipos de quince a veinte participantes y pide a cada equipo que elija algún tipo de grupo para hacer un organigrama del mismo.

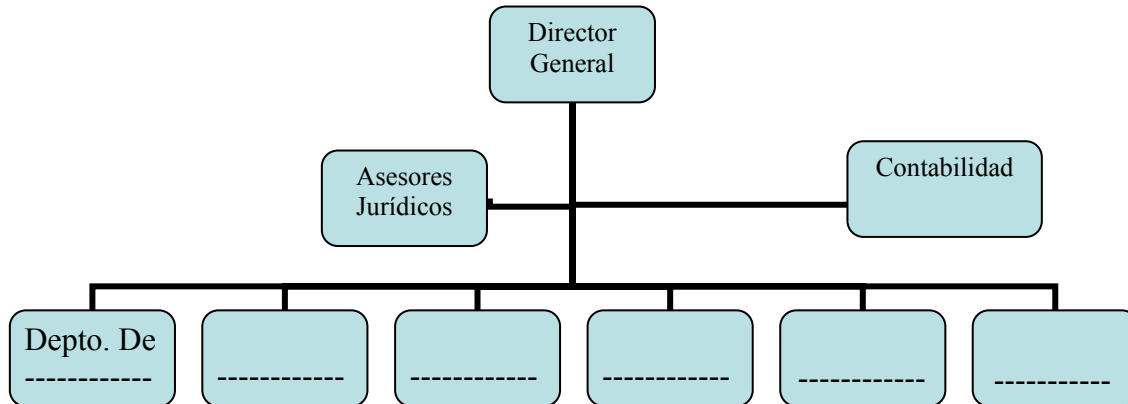
No importa el tipo de grupo que se elija, siempre y cuando reuna dos condiciones:

-que sea un tipo de grupo integrado, conocido por todos. Según los casos, puede tratarse de una escuela, una fabrica, un despacho, una asociación cultural, un grupo de esparcimiento, un hospital, un grupo de beneficencia, etc.

-en este grupo, todos los participantes tienen que ocupar un puesto: presidente del consejo, director, secretario, profesor, medico, hombre o mujer de servicio, cocinero, etc.

Les da el tiempo necesario para hacer su elección. Una vez hecha esta, los participantes elaboran un organigrama del grupo elegido, con la obligación de dejar en claro todas las articulaciones necesarias para su eficaz funcionamiento.

El método para lograr este objetivo se deja a la iniciativa del grupo.
Pedirá luego a los equipos que pongan su organigrama en el pizarrón, indicando el nombre o tipo de institución, y los puestos y funciones encerrados en cada casilla.



A continuación, los participantes irán pasando al pizarrón, uno por uno, para inscribirse en la casilla que eligieron; pero no pueden inscribirse en ella hasta que no haya dado al grupo dos motivos para su elección, y hasta después de haber obtenido el consentimiento de los demás miembros del grupo.

Así pasarán todos, lo que permitirá que den a conocer al grupo sus aptitudes, sus aspiraciones, sus limitaciones y sus posibilidades, y al mismo tiempo reciban la retroalimentación del grupo entero en estos aspectos.

Una vez que el organigrama quede lleno, el profesor dará al grupo algunos lineamientos de reflexión sobre el proceso que se vivió a través del desarrollo de la técnica.

- En cuanto a la colaboración en la toma de decisiones.
- En cuanto al análisis de las funciones.
- En cuanto a la coincidencia de roles a desempeñar para la realización de la tarea.
- En cuanto a la expresión de opciones personales, confrontada con la retroalimentación del grupo, etc.

Estos lineamientos se discutirán en los equipos pequeños.
Las conclusiones serán llevadas al plenario para su análisis.

Al finalizar, se lleva acabo la evaluación de la experiencia vivida a través de la técnica.

Reconstrucción del nuevo mundo

Esta técnica es utilizada para lograr diferentes objetivos dentro del proceso de la formación para el trabajo en equipos; nos servirá para ir puntualizando los aspectos que hemos venido trabajando y hacer énfasis en la comunicación, en los esquemas referenciales, en el análisis de los valores del grupo, en la creatividad del mismo, en su capacidad de organización y en la toma de decisiones en una situación extrema.

El profesor pedirá al grupo que se ponga en una situación imaginaria: “En el mundo en que vivimos viene de repente un terremoto que destruye todo; sólo quedan unos cuantos supervivientes y una nave en la que pueden salir únicamente 4 personas que deben llegar a un planeta habitable, donde no hay nada, pero donde tendrán la posibilidad de *crear un mundo nuevo*, el mundo que ellos quieran”.

Los únicos datos que tenemos de los supervivientes es que son siete:

- un juez
- una maestra
- un agricultor
- una señora embarazada
- una vedette
- un sacerdote
- un esposo

El grupo se dividirá en equipos de siete personas; cada participante elegirá a uno de los supervivientes para representarlo. La tarea consiste en que cada equipo decida quiénes son las cuatro personas que van a salvar para hacer ese mundo nuevo. Cada equipo trabaja independientemente.

Los equipos deciden cómo se organizan. Se les da tiempo suficiente para la realización de la tarea.

Según el número de participantes, el profesor puede pedir a algunos de ellos que sean observadores; pero en los equipos deben quedar siempre las siete personas que representen a los supervivientes.

El mismo observará el proceso que siguen todos los equipos y pondrá especial cuidado en observar:

-Si se organizan en función del objetivo (¿cómo va a ser ese nuevo mundo), o en función de la profesión u ocupación de los supervivientes.

-¿Cuáles son los valores que están en juego a través de la discusión?

-Con respecto a la creatividad: ¿ese mundo será de verdad nuevo, o será otro mundo igual, pero pequeño?

-¿Cuáles son los argumentos que utilizan para defender su vida?

-¿Cómo toman sus decisiones?

-¿Cuáles fueron los motivos que los llevaron a tomar las decisiones?, etc.

Dependiendo del grupo, la discusión puede ser muy diferente; lo importante es observar cómo viven los equipos este proceso.

Una vez que los equipos terminaron, el profesor les pide que anoten en el pizarrón a quiénes salvaron, y cada equipo expone los motivos por los que salvaron a esa y no a las otras personas.

El profesor elabora algunos puntos de reflexión según las observaciones que se hayan hecho, y pide a los equipos que trabajen sobre ellas.

Después se realiza un plenario para poner en común sus reflexiones; reflexiones que los lleven a conclusiones sobre aspectos discutidos.

El profesor hará hincapié en los aspectos que el grupo y él mismo consideren importantes en función del objetivo propuesto.

Se termina evaluando las experiencias vividas con esta técnica.

Nota: Según el tipo de grupo y los objetivos que se persigan, el profesor puede cambiar las ocupaciones que desempeñan los supervivientes.