

### **La Tarea configurando Equipos de Trabajo y Grupos de Estudio**

#### *Descripciones de Modalidades para Mediar / Participar / Co(operar)*

Reunimos aportes de distintos autores para concertar una descripción general, que sólo al contextualizarse resulta más significativa que prescriptiva, de modalidades de gestión cuando, en torno a una tarea aceptada por un grupo (o, mejor dicho, a un grupo convocado por una tarea), se pone en juego la necesidad de integrar / coordinar equipos de trabajo y de estudio. Tomaremos en cuenta los tópicos que listamos a continuación.

#### **1. Nivel de profundidad para estudiar un tema o desarrollar respuestas sucesivas a una cuestión...**

- entendiéndose que la hondura requiere de equipos a especializarse en aspectos delimitados de un recorte que debe resultar significativo pese a su circunscripción
- anticipando que la articulación y co-determinación en devenir de la cuestión en su amplitud y complejidad, se trama en el grupo.

Convenimos que esta circulación puede verificarse cuando genuinamente se va aceptando una pregunta o cuestión conductora como tarea común que permita:

- ir superando las habituales imposturas didácticas,
- desencadenar actividad
- sostener el control aunado de las prácticas hasta llegar más que a una definitiva respuesta, a una mejor posición de la cuestión o pregunta.

La coordinación de un grupo configurado como tal en torno a una tarea, requiere estudio de lo específico y dominio de acciones, operatorias, técnicas, tecnologías y teorías en un efectivo saber. Un saber que sistematice el imprescindible “saber hacer” (vinculado a las experiencias y acciones) y lo cruce con el saber conceptual que desde las tecnologías explica y da versatilidad y racionalidad a las técnicas y desde la teoría encuadra a las tecnologías para superar lo local.

La tensión, ruptura y continuidad entre *conocimiento* y *saber* puede distinguirse cuando, por ejemplo, la experiencia vivida cobra entidad y se estructura a expensas de apropiada institucionalización – habitualmente vía supervisión cuando se trata de lo grupal- que permite aprovechar el sentido que el contexto brinda, descontextualizar lo que excede lo contingente y lo deja accesible para su re-contextualización posterior.

Las especializaciones orientadas a coordinación de grupos a nivel superior / universitario / profesional lo son acorde a los objetos de trabajo y estudio en juego. A un nivel introductorio, procuraremos cubrir aspectos básicos para el trabajo grupal en situaciones de recorte de perspectivas de problemas a ser co-operados, procesos de producción, comunicación, articulación de conocimientos hacia el desarrollo de resoluciones y saber en prácticas que requieran de lo didáctico (sin limitarnos a las de enseñanza-aprendizaje).

#### **2. Menciones de técnicas para el trabajo grupal:** distinguirlas en contexto para descontextualizar orientaciones idóneas y, recíprocamente, situar técnicas descritas brevemente como objeto (máxime si hubieran cobrado entidad como herramientas).

Distinguir los procesos y momentos en que estas técnicas resultan efectivas, partiendo de los contextos en que se vivenciaron como herramientas apropiadas tanto cuando los propósitos son formativos como cuando el trabajo grupal, continuo y sistemático, es constitutivo de una tarea por requerir, por ejemplo, del aporte articulado de diversas disciplinas / profesiones.

Para elaborar un plan general para una organización disciplinar-profesional / organización didáctica (ODi / ODD) en particular, es habitual que se incluyan técnicas y actividades tanto de trabajo individual como grupal.

Una modalidad para darles entidad a las experiencias grupales es recorrerlas como herramientas para dar razón de ser a estudiarlas y procurar su instrumentación situada en diversos momentos y contextos, incluyendo la evaluación, como medio para la retroalimentación continua.

Reseñemos algunas pistas, orientaciones y sugerencias para la instrumentación de estos conocimientos y su promoción como saberes situados en las praxeologías correspondientes.

## Definición de Conceptos

### **Grupos de Aprendizaje**

En términos administrativos, un grupo-clase es un conjunto de alumnos congregados por razones prácticas y organizativas. Sólo una auténtica tarea, aceptada por los participantes y encuadrada efectivamente por la institución de la que son sujetos, desencadena el recorrido funcional por prácticas acordes que van configurando al grupo como tal. Un conglomerado de personas pasa así a distinguirse como conjunto y cuando se articula en torno a un sistema (con intenciones didácticas o de producción): que propone tareas, deviene grupo en distintas instancias caracterizadas por su dinámica.

La conformación de un grupo depende, entre otros factores, de las necesidades emergentes de las **tareas** que deban asumir y el modo en que se requiera trabajar. Esta configuración de las cuestiones que un grupo acepta como **proyecto común** a evaluar en forma continua, se viabiliza a expensas de prácticas grupales que pueden estudiarse como obras en sí. Sus condiciones básicas pueden enumerarse.

1. Aceptar un problema o tarea que se asume en común por convenir que supera las posibilidades particulares de conformarlo, cuestionarlo y resolverlo en aproximaciones sucesivas. *Factor clave del encuadre, inicial y el recorrido grupal.*
2. Contar con la disposición y/o requerimiento de integrar (co)operativamente el grupo. Esta *condición establecerá una voluntad inicial*. Evolucionará conforme se vivencien las producciones y que las evaluaciones de lo desarrollado permitan sostener el sentido de pertenencia y deseo de inclusión activa en un grupo que está resultando (co)operativo.

Cuando la tarea requiere un proceso sostenido y un esfuerzo intelectual y de compromiso a largo plazo, en tanto algunos participantes del grupo tuvieran escasa experiencia de tal índole y/o la institución convocante no la respalde de hecho, *resultará crítico este factor*.

Para transitar estos momentos críticos, es conveniente organizar jalones evaluables a corto plazo y anticipar reformulación en función de su retroalimentación, en el mediano plazo. Esta **OD -OP/ ODD (Organización Disciplinar- Organización Profesional / Organización Didáctica)** es conveniente porque mantiene la perspectiva general y simultáneamente, respalda la emergencia de actores predispuestos a contrarrestar la disgregación por vivencia de fracaso.

La demora del éxito inmediato, que no redunde a un “*clic*” de distancia, se asocia al fracaso, esfuerzo inútil, incapacidad, etc., según representaciones circulantes, acaso *mass-media* instituidas. Si se trata de participantes o grupos deprivados (hiper-escolarización incluso a niveles de formación superior, recorridos por imposturas didácticas, sobre-simbolización redundante en formalizaciones vacuas...), se requerirán andamiajes para la ODi-OP/ODD, que involucren aceptación, disponibilidad y empatía en tutelas incluso personalizadas.

3. Tender redes de comunicación fluidas, diversas, en múltiples sentidos y con sucesivas funciones emergentes, en todos los niveles y despojadas de rasgos “escolarizados”, en tanto los cruce la aceptación de genuina/s tarea/s.

Este es una condición crucial cuando la tarea en marcha involucra sistemas complejos que se van recortando significativamente en devenir, a medida que se distinguen factores inter-definibles dinámicamente. Incluso, menos que esto, cuando se trata de tareas que no tienen una “respuesta correcta” que simplemente se debe aprender. Justamente, cuando no se trata de situaciones convencionales de enseñanza y aprendizaje de respuestas ya presentes en la cultura a preguntas formuladas justamente para presentarla. Conviene fijar expectativas y protocolos de las comunicaciones multiplicadas y personalizadas telemáticamente (sincrónicas y asincrónicas).

4. Reconocer la conformación de esquemas referenciales grupales que permitan una dinámica OD – OP / ODD desde *lenguajes* cuya atribución / asignación de sentido se hubieran “construido” en contextos comunes que habiliten des-contextualización.

Des-contextualizaciones implícitas o explicitadas a través del estudio, de las discusiones grupales, del análisis y elaboración de conceptos.

Tal conformación involucra la responsabilidad de **institucionalización** en grupos de aprendizaje y recae, en ese caso, sobre quien encarna el rol docente. Rol que incluso puede ocupar un equipo / participante del grupo si el docente *en sentido estricto* puede habilitar esta dinámica (incluso **debe** hacerlo en grupos pluri-disciplinares y/o desafíos co-disciplinares).

En la dinámica OD – OP / ODd, tales construcciones referenciales y la experiencia de su recorrido, revierten en mejores condiciones para co-pensar. Máxime cuando es preciso conformar, con aportes de actores del grupo y del grupo como tal, la cuestión que permitirá ir desarrollando respuestas preliminares y, en aproximaciones sucesivas, mejores preguntas hacia saberes que no están a priori completos ni en la institución de prácticas ni siquiera en la cultura.

5. Establecer cuestiones preliminares lo suficientemente amplias para dar cabida a los potenciales personales.  
Cuestión que evolucionará a expensas de aportes confluyentes de cada participante. Así, desde su saber / experiencia ampliarán el límite en evolución de **zonas próximas de desarrollo**, de co-pensamiento / (in)formación, al construir conocimientos situados con otros y admitiendo la perspectiva del otro.

La zona de desarrollo próximo se extiende desde equipos estacionarios suficientemente dedicados, pero no estáticos; para superar el estancamiento en roles / funciones, en una dinámica tal, que se (co)opere sinérgicamente en el grupo.

6. Promover la **devolución** para que el grupo se corresponsabilice de su *proceso* en relación al trabajo / estudio en juego, en términos más de diseño que de producto.

Esta dinámica requiere organizar una evaluación permanente (vía representantes / interlocutores inter-equipos, reformulación de equipos o paneles grupales, por ejemplo). Evaluación para la retroalimentación en que se valoren las producciones / respuestas sucesivas sin calificar (mucho menos descalificar) a los actores. Notando que el devenir de mejores resultados dependerá de su responsabilidad / compromiso así como de su participación en la toma de decisiones para establecer ajustes según criterios co-elaborados en lugar de defensas de posiciones personales.

Es crucial anotar **qué condiciones revierten** en una OD / ODd (co)operativa según propósitos que exceden la apreciación de dinámica grupal. **Cómo** propiciarlas en grupos conformados como tales para evaluar producciones, saberes, valores y normas co-determinadas por/con instituciones que, acaso externas, dan razón de ser a problemas / cuestiones tratados.

## Términos de un Glosario en relación a Grupos en Clase

### Equipos de Trabajo

Los equipos de trabajo (que suelen incluir al menos tres y en general de cuatro a siete participantes), pueden organizarse para discutir o trabajar un tema durante lapsos fijados según la tarea, constituido de modos diversos para propiciar que la interacción de aportes fluya en direcciones múltiples y evitar “partidismos” de antagonismos competitivos. O para realizar trabajos de mayor duración y profundidad y que deben incluir el estudio entre cada encuentro. Estudiar involucra leer (incluso lo que elaboraron otros equipos), interpretar, discutir, preparar exposiciones, desarrollar investigaciones o trabajos de campo, redactar ensayos o reportes y prepararse para “enseñar”.

### Plenarios o Sesiones Plenarias

Instancias de trabajo grupal en que;

- los equipos pueden seguir aportando como tales
- se habilitan las propuestas personales.

Una sesión general es un plenario cuando se propicia la comunicación abierta y la cooperación de todos los participantes. La exposición docente no lo sería a menos que se propicie la comunicación en todos los sentidos, legitimando disensos y excediendo la formulación de preguntas – consultas y las respuestas centralizadas o las preguntas retóricas o de apertura del canal. Si el docente da lugar a las intervenciones, el grupo se conforma en acción como comunidad de prácticas, debates y aprendizajes. El docente puede devenir participante o dar en general a sus intervenciones un tenor dialógico que lleve a des-investirlas de una autoridad. Inconmovible. Incluso conducir a voluntarios para que lleguen a cubrir el rol de guía.

### Funciones en Juego

A lo largo del proceso, el docente suele cubrir una gran diversidad de funciones.

Asume y comparte diferentes roles para la producción de cuestiones pertinentes y respuestas en aproximaciones sucesivas, cada vez más completadas por el trabajo grupal y la profundización de los equipos. En cada función quien ocupa el rol de guía / coordinador, actúa:

1. Como planificador/a de sucesivas SDs (situaciones didácticas) que desencadenen sustantivo trabajo grupal que den razón de ser a los contenidos por estudiar.
2. Como organizador/a, estableciendo encuadres y mediando la OD – OP / ODD y al plantear la metodología de trabajo, la conformación de equipos, distribución de tareas, programa de actividades y presentaciones.
3. Como expositor/a, cuando presenta un tema nuevo y cuando recopila, da sentido a lo desarrollado y desde ya, señala en contexto lo que va a des-contextualizarse.
4. Como orientador/a, cuando responde dudas o preguntas, guía y asesora en la realización de tareas y trabajos y media retroalimentaciones para los ajustes necesarios en cada sucesiva versión, etc.
5. Como coordinador/a, cuando dirige, orienta, controla y supervisa el trabajo que realizan los participantes, los equipos y/o el grupo total.
6. Como moderador/a, cuando realiza una sesión plenaria, indica el tema, la tarea y la metodología, da la palabra, anota en el pizarrón las ideas principales y media el debate en pos de acuerdos / conclusiones y clarifica puntos pendientes a discutir.
7. Como modelo de prácticas de planteo y resolución de problemas disciplinares o profesionales en involucramientos co-atencionales en torno a una propuesta que inicialmente excede la zona de desarrollo de saberes de los estudiantes y deviene sucesivamente próxima en la dinámica de trabajo en común, a través de la cual se van infiriendo propósitos y racionales del docente que expone el tratamiento de un experto.<sup>1</sup>

Mientras las primeras cuatro funciones (planificar, organizar, exponer y orientar) son propias del rol docente, las últimas son típicas de una dinámica grupal.

Guy Brousseau, en su artículo "Diferentes Roles del Maestro", diserta sobre diversos papeles asumidos por el docente en los distintos momentos del desarrollo de una secuencia didáctica, expone algunos conceptos recientes de la teoría de las situaciones didácticas como los de "situación a-didáctica", "devolución" y "memoria didáctica".

## El Problema como Configurador de lo Grupal

El alcance de prácticas grupales es doble. Presentan problemas para producción / elaboración de respuestas en una dinámica en que se perfilan resoluciones y realimentan / delimitan más profundas cuestiones nuevas. El espiralado por versiones sucesivas, lleva a:

- propiciar y aceleran el desenvolvimiento de producciones y modos de llevarlas adelante que sitúan competencias propias de la **formación** y del tratamiento profesional / co-disciplinar de la **información** y evidencia tanto lo que se rescata en las primeras versiones como lo "faltante" que reclama la prosecución a nivel formativo / informativo.
- dar entidad a aquello que en las prácticas emerge en contexto como **saber hacer** (en tareas, tipos de tareas y técnicas) y a las demandas de saber en sentido amplio.

Porque en grupo, con guía docente, se identifica con más amplitud tanto lo que emerge como aporte en contexto (y puede des-contextualizarse) como lo "faltante", lo que reclama la versión consecutiva. Esto da razón de ser tanto al requerimiento de dominio de las técnicas, de las tecnologías que les dan inteligibilidad y racionalidad (aportándoles mayor alcance y ductilidad), como del estudio que encuadre y amplíe tecnologías y las formalice teóricamente

Las prácticas grupales estimulan: tanto las cuestiones como las respuestas, que pueden ganar en profundidad y complejidad al aunar la co-participación y al debatir con otros a lo largo del proceso en que se cruzan e instrumentan el trabajo personal, en equipos y en grupo pleno.

### El trabajo individual

El grupo no es una unidad que exista de por sí independientemente de sus integrantes y de lo que los mancomuna.

---

<sup>1</sup> Un ejemplo cotidiando de esta modalidad es la que se da cuando un experto resuelve frente a nosotros un solitario u otro tipo de juego cuyas reglas y estrategias vamos infiriendo de verlo/verla obrar (ganar pero también perder).

Un grupo estructura relaciones que enlazan a sus participantes en la consecución de tarea/s y se configura a través de sus prácticas. Cuando decimos que "el grupo aprendió mucho, el grupo avanzó bastante", no nos referimos al "grupo" como un ente en sí mismo, sino a sus integrantes como totalidad. En última instancia, son los individuos los que aprenden, aunque en la didáctica grupal lo hacen a través del trabajo colegiado y del esfuerzo compartido.

El estudio, enfáticamente, se lleva adelante fuera de las tareas de clase y requiere elaboración personal. Como las prácticas grupales requieren mucho tiempo de desarrollo, no conviene desperdiciarlo en actividades que se pueden realizar fuera de la sesión de trabajo.

### **Doble Propósito de las Tareas Personales**

El trabajo con la información recibida en clase, su elaboración y análisis y la comprensión a fondo, con sus implicancias. Para ampliar el alcance de lo informativo y descontextualizarlo (aprender a manejar la información y su procesamiento en diferentes situaciones) y dar cabida a la institucionalización grupal de lo formativo. Por otro lado, estas tareas sirven para preparar el trabajo grupal que se desarrollará en la sesión de clase, ya que si no hay tarea previa, los equipos perderán tiempo sin alcanzar sus metas.

Lo desarrollado fuera de clase responde a ciertos criterios y condiciones para desencadenar actividad significativa de producción de sentido, más allá de la información presentada. Si bien se precise repasar lo analizado en clase; se requerirá profundizar la información y dar un consecutivo seguimiento.

Desde un umbral de comprensión adecuada, más allá de cierta ambigüedad que en el proceso de aprendizaje involucra inicialmente a los temas y conceptos, se podrá:

1. Propiciar la participación (pro)-activa del estudiante que se hará responsable del seguimiento de su proceso de estudio, al buscar más información, leer, reflexionar, resolver, consultar, resumir... en síntesis, estudiar.

Sólo si se resigna el papel de receptor pasivo para devenir co-protagonista de su propio aprendizaje, el estudio resultará significativo.

2. Establecer problemas que lleven a una práctica que involucre tareas, tipos de tareas, técnicas, tecnologías y teorías, desencadenadas desde una cuestión o problema suficientemente rico en implicancias. En su potencial como desencadenante de actividades y prácticas más allá de su correspondencia con la "realidad". La aspiración a lo "real" no es sino una denegación de los fenómenos inevitables y precisos de transposición didáctica, En una SD siempre se establece un recorte didáctico, máxime si se trata algún sistema complejo. Ninguna economía didáctica soportaría el recorrido por un problema o cuestión "reales".

El estudio desarrollado, eslabonando la enseñanza con el aprendizaje, llega a dar identidad a lo que descontextualizado, se podrá re-contextualizar más que reinvertir en sentido estricto.

3. Preparar para el trabajo grupal a realizar en clase.

### **Trabajo en Equipos**

Los propósitos de las actividades que se realizan en equipos en la clase son diversos:

1. Continuar trabajando la información que se está considerando. Expuesta en primer lugar, la ampliada en el trabajo personal fuera de clase profundizará a partir de un problema que los equipos aceptan.
2. Propiciar cierto grado de avance del grupo en relación con el aprendizaje, enriquecido por los intercambios y aportes de cada equipo.

A través del trabajo grupal se comparten conocimientos y se construye un esquema referencial que disminuye el riesgo de que una parte del grupo se quede rezagada.

3. Apuntar a competencias formativas para la cooperación, comunicación y discusión de ideas propias en relación al problema / cuestión.

En el buen momento, el más enriquecedor y productivo del proceso grupal, si los participantes se comprometen genuinamente, aportarán en relación a lo estudiado y notarán la necesidad de estudiar según lo aportado. Este compromiso se negocia / construye desde la devolución de responsabilidades y problemas a expensas del encuadre que la institución permita.

En las reuniones plenarios, la participación de cada alumno se ve reducida por el tamaño del grupo: mientras mayor sea el grupo, menos tiempo podrá hablar cada uno.

Además, en los plenarios es común ver que sólo toman libremente la palabra entre el 35 y el 45 por ciento de los miembros del grupo, lo cual es natural pues no todos tienen la misma habilidad o confianza para expresarse en público.

Algunos sienten que pueden hacer el ridículo o simplemente piensan que lo que podrían decir no es interesante o que ya lo dijeron otros. En los equipos de trabajo sucede lo contrario.

Al estar integrados sólo por cuatro, cinco o seis personas, todos tienen tiempo de participar, de compartir sus ideas; se sienten más en confianza, en privado, sin temor a hacer el ridículo. Si alguien se equivoca y se lo hacen notar, lo acepta más fácilmente. La discusión es más fluida y se facilita el profundizar en el tema. También se propicia el que cada uno hable de sus experiencias personales, con lo que se logra una mayor integración entre la teoría y la práctica. Además, al ser pocos en el grupo, es más fácil organizarse y coordinar en función de la tarea.

Por todo esto decimos que el trabajo en equipos es el momento más productivo y para llevarlo adelante, se consideran los siguientes aspectos:

1. La tarea que se pedirá a los equipos.
2. El producto que deben presentar al término de su trabajo.
3. El tiempo que les asignará para realizarlo.
4. El número de participantes de cada equipo.

5. La manera como se integrarán los equipos.

La conformación de los puede ser aleatoria, quedar librada a la decisión de los participantes u obedecer a algún criterio preestablecido. Por ejemplo: por áreas de interés, formación, experiencia o procurando que sean suficientemente heterogéneos.

Mientras los equipos realizan su trabajo, el docente supervisa e interviene pero sin invadir o interrumpir si están trabajando con autonomía y adecuación.

A través de esta supervisión, es simple percatarse de quiénes aportaron en el trabajo y prepararon lo que se les solicitó y quiénes no. Una lista de cotejo previa puede ayudar a recordar qué va a evaluarse dinámicamente, por lo que es necesario llevar cierto control de respuestas para tener elementos de retroalimentación / evaluación.

## Trabajo en Plenario

Las funciones del plenario son diversas:

1. De información, para que cada equipo informe al resto del grupo los resultados de su trabajo. Plenario indispensable cuando cada equipo puede presentar aportes diversos y llegar a conclusiones diferentes acerca del mismo tema.
2. De discusión, para discutir y analizar el tema / problemas / resolución tratado en los equipos o para empezar a discutir una cuestión nueva.
3. De complementación, para aclarar dudas, responder preguntas o complementar lo dicho por los equipos.
4. De exposición, para recibir información nueva sobre un tema o cuestión, por parte del docente o de los participantes, referentes o interlocutores de los equipos. Nos referimos aquí al uso de cualquier modalidad para la comunicación.
5. De acuerdos / debates. Sea para tomar decisiones y llegar a acuerdos que incumban a todos los participantes o para fijar características de un disenso.

En los plenarios, es preciso cubrir el rol de moderar:

- Indicar la tarea a realizar, el procedimiento a seguir y el tiempo disponible.
- Plantear al grupo las preguntas para estimular la participación de todos.
- Dar la palabra a quienes la soliciten.

Es importante que la moderación se ajuste más al sentido de la discusión que al orden estricto en que se pida la palabra. Incluso conviene ceder la palabra a quienes la solicitan por primera vez, antes que a los que ya han participado, aunque hayan levantado antes la mano.

- Anotar en pizarra lo crucial de las intervenciones para construir un esquema de referencia.

Los equipos de un grupo y un grupo genuinamente (co)operativo, puede incluso superar, aunque de una manera menos sistemática, lo que el docente esperaba quedara expuesto.

Es función de quien coordina, sistematizar lo aportado y, posteriormente, ayudar a complementarlo.

- Propiciar que el grupo, antes de que termine la sesión, llegue a conclusiones, a acuerdos o establecimiento de disensos en una especie de síntesis.
- Evaluar brevemente lo logrado, de lo que resultó faltante, de lo que quedara claro y de lo pendiente de elaboración, profundización, re-equilibrio expectante tras una crisis, incluso.

## Especificidad de las Técnicas

Existe una gran variedad de técnicas grupales como, por ejemplo, la Mesa Redonda, el Philips 6-6, los Grupos de Discusión, las de Concordar-Discordar, las de Jerarquización, etc. Es importante anotar, sin embargo, el carácter de instrumento de estas técnicas. No son la panacea, no sirven para cualquier cosa ni para cualquier tema, ni con cualquier grupo. Para seleccionar a más adecuada conviene tener presentes los siguientes criterios o variables:

1. Los propósitos, tanto los informativos como los formativos.
2. La edad, experiencia, formación, la mentalidad y el nivel académico de sus alumnos.
3. El número de participantes.
4. El momento por el que atraviesa el grupo. Hay técnicas muy avanzadas, que requieren un entrenamiento previo.
5. El tiempo con que se cuenta. Algunas técnicas son rápidas, mientras otras requieren tres o cuatro horas de clase.
6. El tipo de salón y el mobiliario.
7. Los recursos didácticos y materiales con que se cuenta.
8. La dificultad de la técnica y la capacidad para aplicarla. Hay técnicas muy sencillas y otras que requieren una instrumentación experimentada.

Hay técnicas o actividades derivadas que requieren mayor preparación por anticipado. Por ejemplo, para que todos integren, como material de estudio, lo que uno de los equipos elaboró como manuscrito en una clase, es necesario mecanografiarlo para poder distribuir copias. Si, por ejemplo, vamos a pedir a los alumnos un trabajo de investigación y exposición, se lo precisa de una clase a la otra, señalando cuáles serán los equipos de trabajo, los temas o cuestiones y los criterios en juego.

## Riesgos de las Técnicas Grupales centradas en la Tarea

Las técnicas grupales no son mágicas ni funcionan de manera automática. Para lograr los objetivos buscados se requiere una serie de condiciones, Cuando estas condiciones no se dan se corren dos riesgos principales:

1. Perder el tiempo haciendo "como que trabajan", pero sin lograr un aprendizaje real y efectivo. Este tipo de pseudo-tarea es concordante con la experiencia sobre-escolarizada en imposturas didácticas.
2. La persistencia de conocimientos incompletos y conceptos erróneos cuando la tarea no conlleva situaciones de validación y evaluación auténtica.

Algunos autores establecen recomendaciones al respecto que se divulgan con un nivel de generalidad que las excede y, al establecerse emblemática y acríticamente, pierden la operatividad caracteriza a su alcance auténtico. Por ejemplo:

**Recomendación:** dedicar parte de una clase a dar orientaciones concretas para el trabajo en equipo, como organizarse antes de empezar, designar a coordinador y secretario, entender claramente la tarea que se solicita, dividir el tiempo con que cuentan entre los diferentes puntos que tratarán, dedicar los últimos minutos del trabajo a sacar conclusiones, etc.

Consideremos que esta recomendación es efectiva en situaciones cuya simplicidad amerite este tratamiento y, como las restantes revistadas, tiene valor como claro ordenamiento básico.

A nivel profesional, sin embargo:

- **la organización preliminar es muy tentativa.**

Porque en el devenir del estudio de la cuestión en juego se va perfilando la más adecuada para distintos momentos de avance. Justamente, entonces, es preciso empezar para ir distinguiendo la/s mejor/es forma/s de organizarse y no viceversa.

- la discusión que suele desencadenar la designación del coordinador y la omisión de discusión respecto de lo que tal designación connota, puede requerir más tiempo del que se dispone y no brindar ventaja alguna respecto de las situaciones en que este rol se proyecta y modelizar frente al grupo para que puedan ocuparlo, sucesivamente, quienes puedan llevarlo adelante
- en ciertas etapas, los requerimientos de secretaría, pueden cubrirse cuando se toma conciencia de la necesidad, a posteriori, en la comunicación general-grupal asincrónica que permite el correo electrónico y la organización de un foro pertinente
- considerar que hay una tarea "que se les solicita" es una de las interpretaciones posibles, acaso la más convencional y escolarizada, de la configuración de un grupo operativo en torno a tarea/s.

En general, el grupo y la tarea se inter-determinan recíproca y dialécticamente a medida que se desenvuelve y modifica la cuestión o problema que se asume como hilo conductor en la búsqueda de respuestas sucesivas que abren nuevos interrogantes, de mayor nivel

- en las situaciones habituales de estudio y producción, la posibilidad de entender no encabeza la/s tarea/s sino que va desencadenándose en las aproximaciones sucesivas a respuestas que se validan en ese grupo en una cronogénesis que poco tiene que ver con la linealidad de la recomendación
- los cierres y recopilaciones de fines de encuentro no siempre, ni siquiera frecuentemente, involucran conclusiones.

**Recomendación:** Conviene caminar alrededor del salón y detenerse un poco junto a cada equipo para ver cómo trabaja. Uno de los riesgos del trabajo en equipos es que sólo uno o dos de los alumnos realicen todo el trabajo y que el resto de los participantes únicamente firme para tener derecho a la calificación.

**Recomendación:** mientras mayor sea el número de alumnos que integran estos equipos, aumenta el riesgo y es preciso establecer mecanismos de control personal.

Ambas son recomendaciones en que la división de responsabilidades permanece en términos de franca escolarización. Convendría, al respecto, reconsiderar la organización de prácticas en torno al problema o cuestión que da razón de ser al estudio, al desarrollo de tarea/s aceptada/s y al control de producciones, procurando la **devolución** más plena. La devolución es el fenómeno que, involucrado con la aceptación de una **tarea** que configura al grupo como tal, se registra cuando los participantes se hacen cargo del problema o cuestión en marcha como de su propia / conjunta responsabilidad. Cuando este es el propósito que “circula” y caracteriza la dinámica de intercambios, en grupos que involucran profesionales, el compromiso de organización inter-equipos que lleva a esta supervisión recíproca que realimenta las tareas específicas y trama e inter-determina la composición de recortes significativos, se distribuye, asigna y rota entre los interlocutores mutuos de cada equipo. En tal sentido, la circulación del docente entre los equipos, debiera proyectar una intencionalidad de orden formativo en lugar de vivenciarse como de control calificativo.

**Recomendación:** para evitar que el grupo se quede con conceptos falsos o erróneos, o que no se vean aspectos fundamentales existen los plenarios de complementación. También se recomienda que, mientras los equipos trabajan, el docente los supervise de cerca, para ver de qué manera discuten y elaboran los conceptos.

Asimismo, es conveniente que, una vez que los equipos expusieron sus conclusiones, se les haga preguntas clave sobre los aspectos más importantes del tema, para evaluar la claridad y profundidad alcanzada. Por último, para aquellos temas básicos, centrales o más difíciles del curso, se recomienda una exposición docente inicial. El trabajo que se realice en los equipos debe estar encaminado a profundizar esos conceptos y a analizar sus implicaciones.

Esta recomendación general involucra la naturalización de cierto tipo de organización didáctica como si resultara válida para toda organización disciplinar. La tarea de diseño de situaciones, la teoría de situaciones y la ingeniería didáctica que estudia, centrándose en lo específico, los problemas de este tipo, debiera cobrar entidad particular para dar las mejores respuestas situadas en las prácticas.

Más allá de lo cautivantes que suelen ser las prescripciones netas y lo tranquilizadoras que son las certezas para saldar la multiplicidad de complicaciones que suelen presentarse en las prácticas, sin merma de su valor instrumental, valdría cuestionar el genuino alcance de estas indicaciones y problematizar los obstáculos que aquí se plantean como si:

- efectivamente fueran susceptibles de superación con indicaciones simples
- afectaran a individuos de plena voluntad y se saldaran acatando medidas de sentido común
- se plantearan y resolvieran del mismo modo, más allá de los contenidos, instituciones y contextos y estuvieran vinculados a la suma de decisiones concientes individuales.

Para sumar nuevas recomendaciones a las previas, quizá valdría considerar las que se derivan del análisis de las lógicas de las prácticas; de la complejidad involucrada en las situaciones tratadas y de los encuadres que más que describir estudian el impacto de la praxis y los cambios de praxeologías en las instituciones sobre la configuración de un grupo como tal.

La confusión entre problemas *docentes* y problemas de *investigación didáctica* proviene, en gran parte, de la aceptación implícita y acrítica de que las nociones que se emplean en la cultura escolar para hablar de la enseñanza y el aprendizaje son también válidas para formular problemas de investigación didáctica.



Efectivamente, la cultura escolar contiene un conjunto de *nociones* y de *ideas dominantes* expresables con dichas nociones, que determinan absolutamente la problemática docente, esto es, el tipo de preguntas que pueden ser planteadas y el tipo de respuestas aceptables en las instituciones docentes.

Este conjunto de ideas dominantes no constituyen propiamente un modelo explícito y coherente del proceso de enseñanza y del de aprendizaje, pero forma una red muy fina, defendida por los profesores más comprometidos en las tareas de renovación e innovación del sistema de enseñanza. Las propias autoridades educativas refuerzan este conjunto de ideas dominantes porque, al ser expresables en el lenguaje docente, parecen adecuarse muy bien para formular los problemas “reales” de la enseñanza y del aprendizaje en el aula. Como suele suceder en todas las instituciones, las nociones que se usan en la cultura escolar se acaban convirtiendo, para los sujetos de la propia institución, en nociones transparentes y de una pertinencia incuestionable para describir la vida institucional. Además, la permanencia de dichas nociones suele prolongarse más que la vida media de los sujetos de la institución. Anotemos algunas de dichas nociones como, por ejemplo: *problema rutinario* (o “mecánico”), *memorización*, *problema creativo*, *estrategia compleja de resolución de problemas*, *concepto*, etc., que se utilizan para describir contenidos disciplinares escolares.

También encontramos otras nociones que, juntamente con las anteriores, sirven para hablar de la relación de los alumnos a los saberes disciplinares. Entre éstas podemos citar: *motivación*, *actitud*, *enseñanza activa*, *aprendizaje significativo*, *tratamiento de la diversidad*, *conocimientos previos*, *capacidad de abstracción*, *capacidad de trabajo autónomo*, *capacidad para el trabajo en equipo*, etc. Si analizamos en profundidad algunos de los problemas docentes que se enuncian utilizando estas nociones, veremos que merecen un estudio serio y, por lo tanto, requieren la *utilización de modelos* que deberá elaborar la didáctica específica en juego.

Así, por ejemplo, uno de los problemas docentes más recurrentes en las actuales instituciones escolares puede formularse como sigue:

*¿Qué papel juegan los conocimientos previos del alumno, así como su actitud hacia su aprendizaje, en su rendimiento académico?*

Si nos situamos en el ámbito de una teoría didáctica concreta y si aceptamos que ese problema docente es directamente traducible a un problema de investigación didáctica, entonces bastará con cambiar levemente el enunciado:

*¿Qué papel juega la modelización (propuesta por dicha teoría) de los conocimientos y de las actitudes de los alumnos, en la explicación de los hechos didácticos como, por ejemplo, el rendimiento académico o el tipo de errores que cometen los alumnos?*

Pero, en el caso que dicha cuestión sea pertinente, es razonable suponer que la respuesta no tiene porqué ser genérica y uniforme para todo tipo de conocimientos ni para todo tipo de hechos didácticos.

Podemos suponer que la respuesta dependerá del tipo de problema didáctico que se aborde y de los fenómenos didácticos particulares que se quieran esclarecer. Sería más adecuado, acaso, partir de un tipo concreto de problemas didácticos y analizar el papel que juegan en la explicación de los mismos los diferentes elementos del modelo didáctico empleado, sin prejuzgar, de antemano, la naturaleza de dichos elementos o el estilo de gestión de clases y de organización para el tratamiento, estudio y resolución de la clase y los estudiantes. Antes de “aprender” generalidades para desempeñarse con habilidad ubicua en todas y cada una de las complejas situaciones y condiciones en que se despliega lo didáctico, valdría cuestionar la familiaridad con los objetos, partiendo de prácticas situadas en contextos específicos.

La descontextualización, vigilancia epistemológica mediante y la institucionalización válida correspondiente, es una tarea pendiente y dependiente que excede lo prematuramente divulgado a nivel general.
--

## **¿Qué observamos cuando observamos?**

Toda disciplina experimental toma, de modo más o menos explícito, una unidad de análisis que es, a la vez, el constructo teórico básico y el ámbito elemental en el que se analizarán todos los datos empíricos.

Como constructo teórico fundamental, la unidad de análisis (su estructura y su dinámica interna) se debe poder describir con términos “primitivos” de la teoría y, como ámbito elemental de la contingencia, debe remitir a un conjunto de indicadores empíricos. La unidad de análisis elegida ocupará, por lo tanto, un lugar central y privilegiado en la relación entre teoría y datos empíricos y constituirá uno de los rasgos esenciales para caracterizar la disciplina en cuestión.

Evidentemente, al elegir una unidad de análisis particular se están tomando decisiones sobre:

- Tipo de datos empíricos a considerar (y, por tanto, sobre los datos que se van a ignorar).
- Formas posibles de interpretarlos.
- Orden de relaciones a priorizar en el análisis y que serán, en última instancia, relaciones entre elementos constitutivos de la unidad elegida.
- Índole de problemas que la disciplina va a considerar.

Un ejemplo histórico interesante lo constituye la defensa de Piaget (1936) de las ventajas del **esquema** como unidad de análisis del pensamiento, en contraposición tanto a la pareja *estímulo / respuesta* del empirismo asociacionista, como a las formas de la teoría de la Gestalt y al juego de *ensayos / errores* de Thorndike. Para Piaget la elección de estas unidades implica, en cada caso, la aceptación implícita de ciertas hipótesis sobre el funcionamiento de la inteligencia. Su elección del esquema está basada en su unidad estructural - indisociabilidad entre la acción del sujeto y el objeto sobre el que ejecuta su acción-, así como en la **unidad funcional del propio esquema** que hace posibles los intercambios entre el sujeto y el objeto gracias a los mecanismos de asimilación y acomodación.

Cuando se pretende aplicar directamente la epistemología genética de Piaget para explicar los procesos de construcción de conocimiento (por ejemplo, los disciplinares), lo que Piaget no sólo no pretendía sino que combatió explícitamente, existe cierto consenso respecto de las limitaciones que comporta la elección de tal esquema como unidad de análisis (Coll, citada por Pierro en “Buenas Prácticas... “): Entre otros motivos, porque, el esquema:

- (1) Está centrado en aspectos generales de la interacción sujeto / objeto y es poco sensible a aspectos específicos del contenido sobre el que se ejecuta la acción.
- (2) Su índole es básicamente diádica mientras las “situaciones de aprendizaje” son también “situaciones de enseñanza”, situaciones comunicativas en que se construyen conocimientos con otros y con el docente. La unidad de análisis debería, por tanto, permitir llevar a cabo un análisis al menos triádico: sujeto /objeto / otros sujetos (con intenciones didácticas, incluso).
- (3) Se revela insuficiente para integrar plenamente la mediación social externa ejercida por los [sistemas de] signos y, en consecuencia, da cuenta cabal de su función estructurante.

En general todas las teorías didácticas, incluso las que son más o menos deudoras de la epistemología genética, toman como unidad de análisis de los procesos didácticos constructos diferentes y en general más comprensivos que el esquema piagetiano.

En todos los casos, además, la unidad de análisis elegida involucra de modo más o menos explícito, un modelo epistemológico (más o menos general) de las disciplinas y/o del encuentro co-disciplinar. Así, por ejemplo, la teoría APOS (Acción - Procedimiento – Objeto – eStructura) toma como unidad mínima de análisis la evolución de un esquema que constituye, a su vez, un modelo epistemológico dinámico (local) de un concepto disciplinar:

“La noción de esquema y su evolución resulta funcional para dar cuenta del comportamiento observable de los estudiantes y [...] emplear resultados de sus estudios al diseñar recursos de enseñanza que enfatizen las relaciones entre diferentes conceptos”.

### **Praxeología Local como Unidad de Análisis de los Procesos Didácticos**

Llevemos a primer plano una cuestión fundamental: ¿cuál es, para una teoría concreta, la unidad de análisis de los procesos didácticos en referencia a la cual pueden formularse y abordarse los problemas didácticos? La respuesta a esta pregunta es, en última instancia, una hipótesis que determinará en cada caso el tipo de problemas que la teoría en cuestión considerará como “problemas didácticos” y, por tanto, constituirá su rasgo básico y distintivo.

En definitiva, lo que consideraremos un “problema didáctico”, es también una construcción de la teoría didáctica y, por tanto, comparte con ella el carácter de hipótesis provisional.

*¿Cómo diseñar y gestionar un proceso didáctico que comprenda todas las dimensiones de la actividad disciplinar y que, por lo tanto, permita que los alumnos resuelvan de una forma integrada, y a lo largo de un mismo proceso de estudio, todo tipo de problemas.*

Desde los más “rutinarios” a los más “abiertos” y “creativos”, tanto en forma personal como en equipos que se hagan cargo genuina y operativamente de cada aspecto de la/s tarea/s?

Aquí, entonces, la pregunta es **cómo** y la unidad de análisis es la **praxeología** local circulante en la situación que dé cabida a las organizaciones disciplinares y didácticas, involucrando a los sujetos de la institución en que se opera su diseño, como tarea de ingeniería didáctica.

## Evolución de los Esquemas

En el marco de la teoría APOS – **Acción Procedimiento Objeto e**Squema - (Asiala et al., 1996; Dubinsky, 1996 y 2000) podemos encontrar una interesante reformulación de la cuestión del problema creativo según la evolución de los esquemas como noción básica del análisis.

Esta teoría considera que un **esquema** es una colección coherente de acciones, procesos, objetos y otros esquemas previamente contruidos que son coordinados y sintetizados por el individuo para formar estructuras cognitivas utilizables en situaciones problemáticas. El sujeto puede reflexionar sobre un esquema y transformarlo como si se tratara de un objeto sobre el que pueden aplicarse acciones de más alto nivel dando origen a nuevos procesos, objetos y esquemas para construir nuevos conceptos. Es de esta forma como el desarrollo de las acciones, procesos y objetos continúa reconstruyendo los esquemas existentes.

Basándose en el trabajo de Piaget y García (1982) sobre el “paralelismo” entre el modelo general del desarrollo del conocimiento científico y el mostrado en los estudios psicogenéticos, algunas investigaciones que se sitúan en el ámbito de la teoría APOS postulan que el conocimiento, que se desarrolla siguiendo el mecanismo general de **equilibración**, recorre, siempre en el mismo orden, tres estadios: **intra** → **inter** → **trans** y que estos niveles o estadios se encuentran siempre que se analiza el desarrollo de un esquema.

- En el nivel *intra* los sucesos y objetos se **analizan** en términos de sus **propiedades internas**. Las explicaciones en este nivel son puntuales y particulares.
- En el nivel *inter* se usa, compara y reflexiona sobre sucesos y objetos que aparecían aislados en el estadio anterior y **construye relaciones y transformaciones entre ellos**. En este nivel de las relaciones inter-objetales se encuentran las “razones” que explican las propiedades de los objetos o de los sucesos descubiertas en el nivel *intra*.

Cuando se reflexiona sobre dichas coordinaciones y relaciones aparecen nuevas estructuras. A través de la síntesis de las transformaciones del nivel *inter* se toma conciencia de la completitud del esquema.

- En el nivel **trans** se puede percibir, apoyándose en las propiedades de las estructuras construidas con las transformaciones inter-objetales, nuevas propiedades globales inaccesibles desde los otros niveles.

En cada estadio se **reorganizan** conocimientos involucrados en el estadio anterior.

Este modelo general del **desarrollo de esquemas cognitivos**, recorrido desde la teoría APOS para encaminarlo a la **comprensión** (o construcción) de conceptos, permite reformular el asunto de las resoluciones creativas e integradas de cuestiones / problemas conductores que exceden la “aplicación” (lo denominaremos, problema de *Polya*).

*¿Hasta qué punto los estudiantes pueden relacionar los distintos conceptos, habitualmente estancos, para tratar una cuestión y hacer confluir conjuntamente conocimientos / saberes en resoluciones e identificaciones de problemas que integren recortes significativos?*

Baker, Cooley y Trigueros, 2000 “calculus graphing schema” CGS :

Lo que es posible cuestionar, es la presunta suficiencia de datos empíricos que proporciona el estudio del desarrollo psicogenético para explicar la construcción académica de conocimientos y explicar las dificultades que muestran los alumnos para construir y utilizar adecuadamente una estrategia de resolución de problemas no rutinarios. Pese a que un análisis supere el nivel puntual y englobe múltiples cuestiones así como sus inter-relaciones, aún debiera involucrarse la actividad de los estudiantes con el trabajo realizado previamente en la institución docente y la que no ha podido ser realizada como consecuencia de las restricciones institucionales.

El cuestionamiento apunta a considerar la actividad de resolución de problemas en el ámbito global del estudio en las instituciones académicas.

La tendencia, predominante entre las investigaciones que se sitúan en el enfoque cognitivo, sitúa la actividad de resolución en niveles muy cercanos al puntual y el asunto se acaba reformulando en términos de resolución de problemas aislados.

Pero existen otras maneras de formularlo y situarlo en el ámbito global del estudio académico. Esta discrepancia inicial provoca, a la larga, diferencias importantes en la naturaleza de los problemas didácticos que llegan a distinguirse, delimitarse y abordarse en cada caso.

La conceptualización que se propone postula que en la vida de las instituciones no se estudian problemas aislados. Lo que importa no es el problema concreto que se plantea para ser resuelto sino lo que se hará después con la solución obtenida. Sólo interesan los problemas fecundos que están llamados a reproducirse y desarrollarse para formar **tipos de problemas** cada vez más amplios y complejos, **tipos de problemas** cuyo estudio provocará nuevas necesidades tecnológicas que, a su vez, permitirán construir y justificar **técnicas** “nuevas” capaces de resolver nuevos tipos de problemas y hasta problemas formulados en el nivel tecnológico respecto de la organización inicial. **Esta hipótesis antropológica puede sintetizarse diciendo que el proceso de estudio de un tipo de problemas desemboca en la reconstrucción institucional de organizaciones o praxeologías de complejidad creciente.**

En la TAD (Teoría Antropológica de lo Didáctico), **el proceso de estudio** se concibe como un proceso de reconstrucción de organizaciones disciplinares o profesionales (en adelante utilizaremos indistintamente las abreviaturas OD ODi OP y, eventualmente, OM para distinguirla de ODD de Organizaciones Didácticas) cada vez más amplias y completas y, por lo tanto, se considera como un **proceso fuertemente integrado y articulado**. Es por ello que, en el ámbito de esta teoría, el asunto de la resolución creativa e integradora de problemas abiertos puede interpretarse como un aspecto y hasta como un **efecto del fenómeno de la desarticulación y atomización** curriculares que presenta múltiples manifestaciones en todos los niveles de co-determinación didáctica (Disciplina → Área → Sector → Tema → Cuestión) que resumimos.

En la enseñanza de Primaria y Secundaria, pero también de manera creciente en la Universidad, existe una tendencia a **“atomizar”** los contenidos en una serie de cuestiones puntuales relativamente independientes entre sí. La **desconexión** entre las diferentes cuestiones es tal que se corre el peligro de convertir lo enseñado en un conjunto de **anécdotas** o “adivanzas” aisladas y su tratamiento en clases como una recopilación de misceláneas que no puede memorizarse en una evocación estructurada ni estructurante de conocimientos, menos aún de saberes. Correlativamente, las técnicas que se utilizan también aparecen aisladas y presentan una gran rigidez que se manifiesta especialmente en el paso de Secundaria a la Universidad y, últimamente, hasta en el paso de los ciclos básicos universitarios a las especialidades e incluso posgrados.

Existen pruebas empíricas de los diferentes aspectos de esta rigidez extraídas tanto de la actividad de los alumnos como de los textos y documentos de estudio.

Podríamos resumir esta tendencia diciendo que se observa una influencia creciente del tecnicismo que identifica implícitamente “enseñar y aprender” con “enseñar y aprender técnicas simples” olvidando los “auténticos” problemas que son aquellos cuya dificultad principal consiste en escoger las técnicas adecuadas para construir una “estrategia de resolución”. Estas tendencias tecnicistas chocan frontalmente con la ideología imperante en las instituciones docentes y que es, en definitiva, la que sustenta al movimiento del *Problem Solving* identificando “enseñar” y “aprender” con enseñar y aprender una actividad exploratoria, libre y creativa, de problemas no triviales.

Podría decirse que es este choque, entre la “realidad académica” cada vez más tecnicista y la “ideología” modernista, lo que hace especialmente visible el asunto en cuestión, en las instituciones docentes actuales.

Pero la desarticulación curricular no se produce únicamente en el nivel de las cuestiones que se proponen para ser estudiadas. Dejando para más adelante el análisis detallado de la escasa articulación temática, se constata la ausencia de una estructuración del currículum a niveles superiores al tema que se pone de manifiesto, particularmente, en el “abandono” de dichos niveles por parte del profesor, lo que provoca un retraimiento de su acción sobre el nivel de los temas. Este “encierro en los temas” constituye un fenómeno didáctico que Yves Chevallard ha calificado como el “autismo temático del profesor”.

Fenómeno que tiene incidencia sobre las dificultades de los estudiantes para construir y utilizar adecuadamente estrategias complejas de resolución de problemas.

La fuerte desconexión entre los sectores de una misma área académica y entre las diferentes áreas que continúan estudiándose completamente separadas, lo que se mantiene inalterable a lo largo de todas las reformas innovaciones, parece dar a entender que no se trata de una separación accidental ni fruto de un voluntarismo personal-individual sino que responde a un fenómeno didáctico-disciplinar más profundo y que, por lo tanto, merece ser indagado.

Parece razonable suponer que la desarticulación en los niveles “superiores” dificultará enormemente la construcción y utilización de estrategias complejas de resolución de problemas, teniendo en cuenta que dicha construcción requiere combinar técnicas provenientes de diferentes sectores y hasta de diferentes áreas del currículum. Si consideramos que la desarticulación incide en todos los niveles de co-determinación didáctica, podemos reformular el asunto en los siguientes términos:

*¿Cómo diseñar organizaciones didácticas que permitan articular las cuestiones puntuales dentro de cada tema disciplinar, los diferentes temas que conforman cada uno de los sectores, los sectores de una misma área y las diferentes áreas de una disciplina? ¿Cómo organizar un proceso de estudio que provoque la articulación de las diferentes dimensiones de la actividad académica, desde el trabajo más rutinario hasta la resolución de problemas “abiertos” y “creativos” que se situarían en la “frontera” de las organizaciones disciplinares elaboradas?*

Esta nueva formulación sitúa el asunto en un espacio didáctico que rebasa el currículum de un curso, pudiendo abarcar toda una etapa educativa (como, por ejemplo, la Universitaria) e, incluso, la articulación entre las diferentes etapas educativas. Por eso, podemos plantearlo, en los términos más genéricos:

*¿Cuál debería ser la estructura y las funciones de los dispositivos de una organización didáctica académica que permitiera retomar los contenidos antiguos, incluso los estudiados en etapas educativas anteriores, para cuestionarlos, desarrollarlos y articularlos en organizaciones disciplinares cada vez más amplias y complejas?*

Estas reformulaciones pone de manifiesto que formulado el asunto en el nivel puntual, esto es, si se pretende que los alumnos sean capaces de construir y utilizar adecuadamente estrategias complejas para resolver “verdaderos” problemas, sin modificar la actual estructura global de la ODi – OP académica (y, en particular, sin conectar y articular adecuadamente los temas de cada sector y los sectores de cada área), deviene se convierte en irresoluble.

En efecto, la ideología modernista que sustenta el enfoque puntual del asunto a expensas, por ejemplo, de innovaciones, puede llegar a coincidir con la que sitúa la resolución de problemas “abiertos” como núcleo y objetivo principal del proceso de formación y, en consecuencia, extrema el aislamiento y la descontextualización de los problemas con la intención de provocar que la exploración que realizan los alumnos sea “libre” y “creativa”. En estas condiciones se refuerza la atomización y la desarticulación en todos los niveles de co-determinación, lo que acaba impidiendo la solución del asunto indagado. Este hecho debe ser considerado como un aspecto de la **paradoja de la creatividad**:

Al identificar la actividad “creativa” con una puntual desligada (“libre”) de las técnicas rutinarias y no sometidas a las restricciones de un proceso de estudio estructurado, la organización académica puede dificultar objetivamente el desarrollo normal de la verdadera creatividad. Dado que, sin embargo, el sistema educativo otorga un gran valor a la creatividad, se produce un desfase entre los medios o dispositivos se que pone en juego y los fines que pretende alcanzar el sistema.

### **Aclaraciones Necesarias...**

Por *organización didáctica* se entenderá, a priori, el **conjunto de los tipos de tareas, de técnicas, de tecnologías**, etc., movilizadas para el estudio concreto en una institución concreta. El enfoque clásico en didácticas específicas ha ignorado en general los aspectos más genéricos de la organización del estudio de un tipo dado de sistemas didácticos. (Ésta es por ejemplo la actitud clásicamente adoptada, tratándose de los sistemas didácticos, a propósito de la cuestión de la **evaluación**, del **trabajo fuera de clase**, de su evaluación, etc.) Por contraste, la **problemática ecológica**, motor clave de la TAD (teoría antropológica de lo didáctico), conduce a examinar cuestiones que pueden situarse en un punto cualquiera del eje genericidad-especificidad.

Porque los problemas específicos del estudio de una organización disciplinar local particular permanecen en general mal planteados mientras no se analicen las “elecciones” didácticas, conscientes o no, hechas a niveles organizativos de menor especificidad. En consecuencia, el enfoque antropológico contempla aspectos de la organización del estudio generalmente vistos como relevantes de elecciones “pedagógicas”, es decir “políticas”, exteriores al campo de cuestionamiento de la didáctica disciplinar.

Una organización didáctica ODD comporta pues múltiples niveles de especificación, de los cuales ninguno debería ser descuidado y que dependen, en algunos aspectos al menos, de la didáctica. Así, en un primer nivel, se sitúan las **condiciones y restricciones propias de un sistema de enseñanza y de sus centros**, que se aplican poco o mucho a todas las materias que allí se estudian: cursos de estudios estrictamente definidos, programas nacionales, distribución de alumnos de un nivel de estudios dado (6º, 5º, 4º, etc.) entre varias comunidades de estudio casi autónomas -las clases de nivel considerado-, la importancia concedida a los profesores en relación con otras posibles ayudas al estudio, la existencia de sistemas y dispositivos didácticos auxiliares (consultas a distancia, módulos, etc.) En un segundo nivel, se situarán los determinantes específicos de tal materia que figuran en tal curso de estudios: se situarán aquí, por ejemplo, las formas didácticas que tienen sentido a priori para el conjunto de la materia estudiada -como el tratamiento de la experimentación en ciencias o de la demostración, en sus aspectos generales, en matemáticas. Del mismo modo, los niveles siguientes de especificación concernirán los aspectos propios de cada uno de los niveles de organización de la materia estudiada -global, regional, local, puntual.

### **El topos del alumno y la otra escena**

En el marco de los sistemas didácticos escolares, los tipos de tareas integrados en una praxeología disciplinar son, tradicionalmente, realizados por un individuo solo. El alumno  $x_i$  debe aprender a factorizar, solo, sin la ayuda de otro, algunos tipos de expresiones algebraicas; a calcular, por sus propios medios, la suma de fracciones, etc. En cambio, no tiene que aprenderlo solo: oficialmente recibe, al menos, la ayuda del profesor y, en efecto, son, en cierto número de contextos, cooperativas, en el sentido que deben ser realizadas en concierto por varias personas  $x_1, x_2, \dots, x_n$ , que son los actores de la tarea. Se dirá que cada uno de los actores  $x_i$  debe en este caso efectuar algunos gestos, cuyo conjunto constituye entonces su papel en el cumplimiento de la tarea cooperativa  $t$ , gestos que están a su vez diferenciados (según los actores) y coordinados entre ellos por la técnica  $\delta$  puesta en marcha colectivamente. Algunos de estos gestos serán vistos como tareas completas,  $t'$ , para cuya realización  $x_i$  actuará (momentáneamente) en autonomía relativa en relación a los otros actores de la tarea. El conjunto de estas tareas, subconjunto del papel de  $x_i$  cuando se realiza  $t$  según  $\delta$ , es denominado el **topos** de  $x_i$  en  $t$ . En griego *topos* significa "lugar": el *topos* de  $x_i$  es el "lugar de  $x_i$ ", su "sitio", el lugar donde, psicológicamente,  $x_i$  experimenta la sensación de desempeñar, en la realización de  $t$ , "un papel a su gusto". En el caso de una clase, se hablará así del topos del alumno y del topos del docente. De este modo, mientras una clase de matemáticas "hace un ejercicio", lo que es una tarea eminentemente cooperativa, la subtarea consistente en construir el enunciado del ejercicio recae generalmente en el docente: pertenece a su *topos*. La tarea consistente en producir -por ejemplo por escrito- una solución del ejercicio pertenece al *topos* del alumno, mientras que la tarea consistente, a continuación, en construir una corrección, pertenece de nuevo al *topos* del docente. Si, en el curso de la resolución del ejercicio, un alumno plantea una pregunta al docente, efectúa también lo que está visto como un simple gesto, que reclama un homólogo por parte del docente - que puede consistir, algunas veces, en... negarse a responder. Una de las dificultades didácticas más comunes y presentes es la de "dar un lugar a los alumnos", es decir para crear, según su intención, y a propósito de cada uno de los temas estudiados, un **topos apropiado**, que dé al alumno el sentimiento de tener un "verdadero papel que desempeñar". Así, en lo que se puede llamar la **enseñanza-espectáculo**, que algunas modas pedagógicas han podido potenciar en los últimos decenios, los alumnos son incitados a intervenir frecuentemente, pero no intervienen en general más que como *figurantes* sin un verdadero papel. En la mayor parte de los casos, sin embargo, una tarea didáctica tiene como actores al docente y a los alumnos: cuando el docente actúa en una tarea donde opera en autonomía relativa, esta tarea aparece generalmente como una sub-tarea en el seno de una tarea más amplia, donde **coopera con el alumno**. El estudio del sistema de las tareas y gestos del docente y, más generalmente, de cualquier otra ayuda al estudio (padres, etc.), no se debe realizar de manera aislada: detrás de la actividad del docente, se debe percibir sin cesar la actividad del alumno.

Un punto clave de esta visión consiste en examinar, en toda ODD, la calidad y cantidad del trabajo autónomo exigido a los alumnos  $x_i$  (para asegurar un buen rendimiento en términos de aprendizaje) y que es invisible (oficialmente) para el docente y, (Existe también, por supuesto, todo un trabajo exigido por y e invisible para  $x$ , que cuenta por igual en la viabilidad de una ODD...) Sucede a veces que este trabajo invisible, cumplido por el alumno en otra escena, que el docente puede en principio ignorar, tiende a ocupar lo esencial del **espacio de estudio**.

Por regla general, sin embargo, **el espacio del estudio tiende desde hace tres decenios a restringirse -en principio- a la escena oficial de la clase**. Es sin embargo mediante el trabajo oculto, invisible, que responde a las necesidades de estudio generadas por el trabajo en clase sin ser asumidas por la organización didáctica oficial, por el que se crean o se refuerzan, silenciosamente, las desigualdades de éxito entre los alumnos. Lo recordaremos, más adelante, a la hora de evaluar una organización didáctica.

El problema del **topos del alumno** comporta un aspecto en cierto sentido inverso al anterior. El alumno puede ser su propio director de estudio, y lo es necesariamente en algunas cosas. Por el contrario, no sabría enseñarse a sí mismo, desde el principio, lo que precisamente debe aún “aprender”: entre el alumno y el docente, la separación es clara. La consecuencia de este estado de hecho no debe ser subestimada: si la aparición del profesor-director de estudio puede empobrecer la cultura didáctica del alumno-estudiante, el mal uso de la función de enseñanza conduce más radicalmente a invalidar el aprendizaje disciplinar en sí mismo.

Hay una situación de la que se ha señalado con fuerza el carácter eminentemente problemático: el **contrato didáctico**, Brouseau observa, “coloca al docente delante de una verdadera conminación paradójica. Todo lo que hace para conseguir del alumno los comportamientos que espera tienden a privarlo de las condiciones necesarias para la comprensión y el aprendizaje de la noción que se persigue: si el docente dice lo que quiere, no lo puede obtener (**primera paradoja didáctica**). Pero el alumno está también delante de una conminación paradójica: si acepta que, según el contrato, el docente le enseñe los resultados, no los establece por sí, y, así, no aprende el contenido de la disciplina, no se la apropia. Aprender implica rechazar el contrato pero también aceptar hacerse cargo de él. El aprendizaje va pues a reposar, no sobre el buen funcionamiento del contrato, sino sobre sus rupturas”. El alumno debe aceptar al docente como director/a del estudio y, al mismo tiempo, renunciar casi violentamente a las engañosas facilidades que le ofrece como docente-y esto, en principio, a propósito de cada uno de los momentos del estudio, evaluación e institucionalización comprendidos. El “**drama didáctico**” que la palabra *topos* resume se anuda así alrededor del juego del docente: siempre sutilmente presente, aunque en ausencia, **debe saberse ausentar incluso en presencia, a fin de dejar al alumno libre para conquistar una independencia que la figura tutelar del docente hace a la vez posible e incierta**.

### **Momentos Didácticos**

Como toda **organización praxeológica**, una ODD se articula en tipos de tareas (generalmente cooperativas), en técnicas, en tecnologías, en teorías. ¿Pero cómo describir tal organización? ¿Cuáles son por ejemplo los principales tipos de tareas? No hay que esperar que la (re)construcción, en el curso de un proceso de estudio, de una organización disciplinar dada se organice ella misma de una manera única. Pero se constata sin embargo que, cualquiera que sea el camino de estudio, ciertos tipos de situaciones están necesariamente presentes, incluso si lo están de manera muy variable, tanto en el plano cualitativo como en el plano cuantitativo. Llamaremos a estos tipos de situaciones **momentos de estudio** o **momentos didácticos** porque se puede decir que, sea cual sea el camino seguido, se llega forzosamente a un momento donde tal o cual “gesto del estudio” deberá ser cumplido: donde por ejemplo, el alumno deberá “**fijar**” los elementos elaborados (momento de la *institucionalización*); donde deberá preguntarse “*qué vale*” lo que se ha construido hasta entonces (momento de la **evaluación**); etc. La noción de momento no remite más que en apariencia a la estructura temporal del proceso de estudio. Un momento, en el sentido dado a la palabra aquí, es en primer lugar una dimensión en un espacio multidimensional, un factor en un proceso multifactorial. Bien entendido, una sana gestión del estudio exige que cada uno de los momentos didácticos se realice en el buen momento, o más exactamente, en los buenos momentos: pues un momento de estudio se realiza generalmente en varias veces, bajo la forma de una multiplicidad de episodios que prorrumpen en el tiempo. En esta visión, se indicará que el orden puesto, después, sobre los diferentes momentos didácticos es de hecho ampliamente arbitrario.

Porque **los momentos didácticos son en primer lugar una realidad funcional del estudio**, antes de ser una realidad cronológica. El primer momento del estudio es el del **primer encuentro con la organización O** que está en juego. Un tal encuentro puede tener lugar de varias maneras, pero un modo de encuentro -o de “reencuentro”- inevitable, a menos que uno se quede en la superficie de la obra O, es el que consiste en encontrar O a través de al menos uno de los tipos de tareas  $T_i$  constitutivas de O.

Este “primer encuentro” con el tipo de tareas Ti puede tener lugar en varias veces, en función sobre todo de los entornos disciplinares y didácticos en los que se produce: se puede volver a descubrir un tipo de tareas como se vuelve a descubrir una persona que se creía conocer.

1. ¿Qué es lo que se encuentra en un primer encuentro con una organización disciplinar O? La cuestión de la identidad del objeto así encontrado por primera vez merece examinarse.

Si existen en efecto primeros encuentros anunciados -“Mañana comenzaremos el coseno de un ángulo agudo”, indica por ejemplo el profesor- existen también, en el otro extremo, primeros encuentros verdaderos que, sin embargo, pasan casi enteramente desapercibidos porque, en la institución donde se producen, el objeto encontrado es en cierta manera un personaje de segundo, incluso a veces de tercer rango, que sólo se encuentra porque está en estrecha relación con el objeto verdadero del encuentro. Esta observación nos conduce pues a distinguir el punto de vista del organizador del estudio -ya se trate del alumno, del docente o de quien establezca la ingeniería didáctica- y el punto de vista de quien observa. Para el primero, sólo algunos objetos requieren una puesta en escena introductoria, mientras los otros se introducen sin prolegómenos, como silenciosamente, en la organización disciplinar que se construye. Para el segundo, la cuestión del primer encuentro se podrá plantear a propósito de cada uno de los objetos que se introducen en la organización disciplinar OD en construcción, y ello por ejemplo en una perspectiva de reorganización curricular, con la intención de otorgar mayor relieve a un objeto culturalmente y didácticamente secundario que se desea “promocionar”.

2. ¿Cuáles son las formas posibles del primer encuentro? Cuando está expresamente organizado, parece que apenas aparecen más de dos grandes formas, cuyas múltiples combinaciones, en sus variantes desarrolladas o, al contrario, degradadas, agotarían entonces el espacio de lo posible. El primer encuentro puede inscribirse en una **problemática cultural-mimética**. En este caso, mediante una narración con valor de informe a partir de una indagación sobre el mundo, el objeto encontrado aparece en primer lugar como existiendo por otra parte, en algunas prácticas sociales. A este submomento “cultural”, donde el objeto no existe más que en efígie, de manera que el estudiante sólo tiene con él relaciones ficticias, le sigue un submomento “mimético” donde, mediante la manipulación efectiva del objeto, se supone que el estudiante imita la práctica -“jugando” por ejemplo, al geógrafo, al crítico, etc.

3. En la versión más exigente, el encuentro cultural-mimético conduce en principio a buscar y explicitar -bajo el modo discursivo- las razones de ser de los objetos así encontrados, es decir, los **motivos** por los que este objeto ha sido construido o aquellos por los que, al menos, persiste en la cultura. Pero las “razones de las cosas” no afloran siempre claramente en la cultura. Por ello el encuentro cultural-mimético puede degradarse en una **parodia de la práctica**, que oculta las razones de la práctica.

4. Por reacción, y en el lado opuesto, se puede querer **descartar toda referencia a una realidad preexistente que se trataría de reproducir imitándola, en beneficio de una realidad sui géneris, identificada para un sistema de situaciones llamadas fundamentales** (que se pueden denominar *umbilicales*), cuyo actor principal, si no único, es el alumno, solo o en equipo, y que hacen nacer el objeto, ante sus ojos, como aquello que permite fabricar una respuesta a una serie de cuestiones determinadas. El encuentro en situación conduce así a proponer, de hecho, y quizá incluso de derecho, una “*definición*” del objeto encontrado que no quiere reducirse a una simple copia de las definiciones depositadas en la cultura, sino que, en muchos casos, aparece a priori como un verdadero **añadido a la cultura** -añadido del que conviene entonces mostrar la compatibilidad con las definiciones conocidas, en la medida en que, al menos, esta “**definición en situación**” no esté ya integrada en el patrimonio cultural.

5. Como ocurre con el encuentro cultural-mimético, el encuentro en situación incluye también un submomento cultural -cuya forma más espectacular es el efecto Jourdain<sup>2</sup>.

Se señalará por fin que si, como es evidente, el primer encuentro no determina enteramente la relación al objeto -el cual se construye y se modifica a lo largo del proceso de estudio-, sí juega sin embargo un papel importante en la economía del aprendizaje. Porque, dado el costo institucional y personal que impone (en el doble plano cognitivo y de deseo), orienta en general fuertemente el desarrollo ulterior de las relaciones institucional y personal al objeto encontrado.

---

<sup>2</sup> Efecto Jourdain refiere a aquellas situaciones didácticas en las que “el alumno consigue la respuesta correcta mediante un conocimiento banal y el profesor da fe del valor de la actividad mediante un discurso disciplinar y epistemológico sabio”. En la obra de Molière *Le bourgeois gentilhomme*, el profesor descubre al alumno Sr. Jourdain que éste habla en prosa.



El *segundo momento* es el de la **exploración del tipo de tareas Ti** y de la **elaboración de una técnica ti** relativa a este tipo de tareas. Se señalará que, contra cierta visión heroica de la actividad disciplinar, que la presenta como una serie errática de enfrentamientos singulares con dificultades siempre nuevas, lo que está en el corazón de la actividad disciplinar es más la elaboración de técnicas que no la resolución de problemas aislados. A la ilusión moderna del alumno-héroe que supera sin necesidad de lucha toda dificultad posible, se opone también la realidad indispensable del alumno-artesano laborioso que, con sus condiscípulos, bajo la conducción reflexiva del docente, elabora pacientemente sus técnicas disciplinares. En realidad, el estudio y la resolución de un problema de un tipo determinado va siempre a la par con la constitución de al menos un embrión de técnica, a partir del cual una técnica más desarrollada podrá eventualmente emerger: el estudio de un problema particular, espécimen de un tipo estudiado, aparecería así, no como un fin en sí mismo, sino como un **medio** para la constitución de una técnica de resolución.

Se trama así una *dialéctica fundamental*: estudiar problemas es un medio que permite crear y poner en marcha una técnica relativa a los problemas del mismo tipo, técnica que será a continuación el medio para resolver de manera casi rutinaria los problemas de este tipo.

El *tercer momento* del estudio es el de la **constitución del entorno tecnológico-teórico [q/Q] relativo a la tarea**  $\delta i$ . De una manera general, este momento está en interrelación estrecha con cada uno de los otros momentos. Así, desde el primer encuentro con un tipo de tareas, hay generalmente una *puesta en relación con un entorno tecnológico-teórico* anteriormente elaborado, o con gérmenes de un entorno por crear, que **se precisará en una relación dialéctica con la emergencia de la técnica**. Por razones de economía didáctica global, a veces las estrategias de dirección de estudio tradicionales hacen en general de este tercer momento la primera etapa del estudio, etapa que es entonces común al estudio de varios tipos de problemas Ti -todos los que, entre los tipos de problemas a estudiar, aparecen como relativos al mismo entorno tecnológico-teórico [q/Q]. El estudio de estos tipos de problemas se presenta entonces, clásicamente, como una serie de aplicaciones del bloque tecnológico-teórico así puesto en marcha. El **cuarto momento es el del trabajo de la técnica**, que debe a la vez mejorar la técnica volviéndola más eficaz y más fiable (lo que exige generalmente retocar la tecnología elaborada hasta entonces), y acrecentar la maestría que se tiene de ella: este momento de puesta a prueba de la técnica supone en particular uno o unos *corpus de tareas adecuados* tanto cualitativamente como cuantitativamente. Un trabajo más avanzado es necesario, aunque sea sólo para explorar el alcance de esta técnica -¿no será que únicamente funciona justo para esos dos especímenes?

El *quinto momento* es el de la **institucionalización**, que tiene por objeto precisar lo que es “exactamente” la OD (organización disciplinar) elaborada, distinguiendo claramente, por una parte, los elementos que, habiendo concurrido a su construcción, no le hayan sido integrados y, por otra parte, los elementos que entrarán de manera definitiva en la OD considerada - distinción que buscan precisar los alumnos cuando le preguntan al docente, a propósito de tal resultado o tal procedimiento, si hay o no “que saberlo”.

Los otros momentos del estudio nos perfilan una OD donde el trabajo realizado, que se quiere duradero, se mezcla necesariamente con los “relieves” de una construcción elaborada por ensayos, retoques, paradas y avances. Ahora bien, lo que merece durar, lo que quiere ser perenne no se impone nunca por sí mismo y con toda seguridad. Tal ejemplo, cuyo examen ha servido para el proyecto de construcción, revelando unas perspectivas a priori desconocidas, tal estado de tal técnica, que se habrá empleado mucho tiempo para rebasarla, tal teorema, en sí mismo insuficiente pero que fue el primer resultado demostrado, ¿se integrarán en la organización disciplinar definitiva, o bien se descartarán? El momento de la **institucionalización** es pues, en primer lugar, el que, en la construcción en “bruto” que poco a poco, ha emergido del estudio, van a separar, por un movimiento que compromete el porvenir, lo “disciplinariamente necesario”, que será conservado, y lo contingente que, pronto, será olvidado.

En este submomento de **oficialización**, una praxeología disciplinar separada ya de la historia singular que la hizo nacer, hace su entrada en la cultura de la institución que ha albergado su génesis. Es necesario sin embargo que esta entrada en la cultura determine completamente el devenir institucional de la praxeología así oficializada. En un segundo submomento, el de la **institucionalización strictus sensu**, los objetos y las relaciones oficiales, ingredientes declarados de la organización en construcción, van a ser activados en grados diversos y, por ello, van a “trabajar”.

Algunos objetos raros, oficializados en buena y debida manera, no tendrán de hecho, una vida ulterior. (Así, por ejemplo, al principio del Libro I de los Elementos, Euclides introduce la noción de romboide, que no será utilizada en el resto de la obra). Pero esa no es la ley general: el “roce institucional” provoca normalmente la evolución de las relaciones oficiales hacia formas estables no degeneradas, las relaciones institucionales que, aunque se constituyen solidariamente con las relaciones personales de los actores del estudio, parecen pronto emanciparse hasta el punto de parecer gobernarlas.

Normalmente, es la fase de institucionalización la que relanza el estudio contribuyendo a poner en evidencia tal o cual tipo de problema que, aunque relevante de la OD al  $[Ti/\delta i/q/Q]$ , no ha sido todavía estudiado o no lo ha sido más que insuficientemente. De una manera más general, el estudio completo de O puede ser descrito así. Sean  $T_1, \dots, T_n$  la serie de tipos de problemas asociados a la tecnología q, supuestamente estudiados en este orden. Para todo i, existe una organización puntual  $[Ti/ti/qi/Qi]$  (constituida alrededor del tipo de problemas  $T_i$ ) se construye y viene a integrarse a la organización local ya elaborada parcialmente, para producir la organización local. Cuando  $i = n$ , se debe tener  $[T_j/t_j/q(j)/Q(j)]_{1 \leq j \leq n} = [Ti/ti/q/Q]_{1 \leq i \leq n}$ , es decir, la OD local “aludida”. Ésta, a su vez, deberá integrarse en la organización global construida en ese momento. El proceso de estudio va así cada vez a “reabrir” la OD existente, para modificarla enriqueciéndola, simplificándola, etc. El *sexto momento* es el de la **evaluación**, que se articula con el momento de la institucionalización: la suposición de relaciones institucionales trascendentes a las personas, en efecto, **fundamenta razonablemente el proyecto de evaluar las relaciones personales refiriéndolas a la norma que el momento de la institucionalización habrá “hipostasiado”**. En la práctica, se llega a un momento en el que se debe “hacer balance”: porque este momento de reflexividad donde, cualquiera que sea el criterio y el juez, se examina *lo que vale lo que se ha aprendido*, este momento de verificación que, a pesar de los recuerdos de infancia, no es en absoluto invención de la Escuela, participa de hecho de la “respiración” misma de toda actividad humana.

La operación de evaluación debe ser entendida así en un sentido más amplio: detrás de la evaluación clásica de relaciones personales, es decir, detrás de la evaluación de “las personas”, se perfila la evaluación de la norma misma –de la relación institucional que sirve de patrón. ¿Cuánto vale, de hecho, la OD que se ha construido e institucionalizado? Más allá de la interrogación sobre el dominio, por cualquier persona, de tal o cual técnica, encontramos entonces la interrogación sobre la técnica en sí misma –¿es potente, manejable, segura, robusta también? Esta evaluación –a la que los usos escolares conceden, es verdad, una muy pequeña parte– **es aquí formadora**, no de una persona, sino **de una praxeología**: desde este punto de vista, participa de la institucionalización. Como elemento reformador, permite relanzar el estudio, suscitar la reposición de tal o cual momento, y quizá del conjunto del trayecto didáctico.

### Una observación técnica

El modelo de los momentos del estudio tiene, para el docente, dos grandes tipos de empleos. En primer lugar, constituye una rejilla para el análisis de los procesos didácticos. Después, permite plantear claramente el problema de la realización de los diferentes momentos del estudio. Por ejemplo, ¿cómo realizar concretamente el primer encuentro con tal OD? ¿Con tal tipo de tareas? ¿Cómo conducir el estudio exploratorio de un tipo de tareas dado? ¿Cómo llevar a cabo la institucionalización? ¿Cómo realizar el momento de la evaluación? Son cuestiones que se plantean al docente y a las que se puede responder con una fórmula genérica: creando las situaciones didácticas adecuadas. Esta exigencia, que sólo indicamos aquí, es de hecho tanto más compleja cuanto que el docente es a la vez el director y el actor de situaciones didácticas de las que, las más de las veces, es además el diseñador.

### Un esquema universal, un gesto fundamental

En numerosas situaciones, tenemos que operar según el esquema de cuatro tiempos. Frente a la obligación de actuar, en efecto, comenzamos en general por **observar** y **analizar** ( $T_1$  y  $T_2$ ) la manera de hacer de cualquier otro. (“Y ellos, ¿qué hacen? ¿Cómo lo hacen exactamente?”) Después **evaluamos** lo que la observación y el análisis han revelado (¿Para qué sirve todo eso, al fin y al cabo?...”) antes de **desarrollar nuestra propia “solución”**, intentando mejorar, sobre ciertos puntos juzgados negativamente, la “solución” observada. Así actúa, muy banalmente, un docente cualquiera cada vez que, reponiendo su obra sobre la materia, se decide a “**observar**” uno o varios textos (de manera más o menos sistemática), a “**analizar**” (quizá superficialmente) su contenido, a “**evaluar**” (de manera a veces poco matizada) este contenido, por fin a “**desarrollar**” (a veces rápidamente) sobre esta base, su propio “producto”, su “lección”.

Es de señalar que el esquema anterior se aplica igual de bien al docente que toma por objeto, no algún “modelo” para “preparar su clase”, sino las soluciones producidas por sus alumnos, soluciones que, a su vez, el docente observará (exigiendo por ejemplo que cada alumno le remita una “copia”), que analizará (corrigiendo sus copias), que evaluará (por la nota atribuida y las anotaciones llevadas sobre la copia), antes de desarrollar su propia solución (bajo la forma de una “corrección” presentada a los alumnos de forma oral o escrita). Un poco de reflexión muestra aún que, en la fabricación de su “solución”, cada alumno habrá puesto en marcha el mismo esquema a cuatro tiempos, observando (en clase y en el texto) algunas “maneras de hacer”, analizándolas pero también evaluándolas (por ejemplo rechazando tal elemento -manera de decir, etc.- que verá como un “truco del profesor” que no puede asumir, valorando al contrario tal elemento que considerará -quizá equivocadamente- como emblemático de lo que el docente espera de él, etc.), antes y con el fin de “desarrollar” su propia solución. A fin de cuentas, se le reconocerá al esquema propuesto, en el marco del enfoque antropológico, un valor universal: en una forma más o menos desarrollada, cualquiera que proyecte una acción lo vuelve a encontrar espontáneamente.

En este esquema de acción, la etapa de la evaluación constituye un gesto fundamental, que requiere algunas observaciones muy generales. Señalemos en primer lugar que la evaluación de la que estamos hablando aquí no debe ser considerada como la evaluación escolar, tal como la asume el docente al analizar la producción de los alumnos. Lo verdadero es de hecho lo contrario: es mejor considerar la evaluación escolar como una especificación de la noción genérica de la evaluación. ¿Pero qué es entonces esta noción “genérica”? Estimar el valor de un objeto o, atribuirle un valor (de una manera o de otra), en resumen, evaluar es una actividad que, a priori, puede afectar a cualquier objeto, puede ser el hecho de cualquiera -de cualquiera que tenga “un poco de juicio”-, puede realizarse en cualquier institución -aunque sea verdad que todas las combinaciones de un objeto o, de una persona x y de una institución I no estén necesariamente “permitidas”. Se señalará sobre todo que la vida de una institución resulta frecuentemente plagada de actos de evaluación, hasta el punto de que estas prácticas, en parte “salvajes”, se consideran a veces como una auténtica molestia, cuya importancia debe ser controlada. Algunos filósofos antiguos -como Pyrron (365-275 antes de C.) del que Montaigne se hará discípulo- han hecho del rechazo de juzgar el fundamento de la vida feliz: “los juicios que los hombres llevan sobre el valor de tal o cual cosa no están fundamentados más que sobre convenciones. De hecho, es imposible saber si tal cosa es, en sí, buena o mala. Y la desdicha de los hombres viene en efecto de que quieren obtener lo que creen ser un bien o huir de lo que creen ser un mal”. Si no es cuestión evidentemente de adoptar una problemática del rechazo de juzgar, es sin embargo siempre necesario reflexionar sobre el buen uso de la suspensión de juicio -la **epoché** de los estoicos. En particular, el análisis (y, antes del mismo, la observación) no debe llevar, subrepticamente, a la evaluación. Es verdad, sin duda, que el estado de suspensión de juicio constituye normalmente el fondo de toda vía institucional, sobre el que se eleva entonces el susurro de los juicios de valor.

Pero repitamos aquí que hay que saber asignar un tiempo -el de la observación y análisis- a la suspensión del juicio; y un tiempo propio -el de la evaluación- a la necesidad casi vital de juzgar.

Ante esta necesidad, lo importante es entonces recordar que la actividad de evaluación es siempre y necesariamente, relativa. El valor reconocido a un objeto, en efecto, no es nunca intrínseco, absoluto, porque la atribución de valor se refiere siempre, implícitamente o no, a cierto uso social del objeto evaluado: se evalúa siempre desde un determinado punto de vista. Como indica un diccionario de psicología en lengua inglesa (Reber, 1.995), el valor es “la calidad o propiedad de una cosa que la hace útil, deseada o estimada”. El autor añade entonces: “Se indica el aspecto pragmático implicado en esta definición: el valor de una cosa es dado por su papel en una transacción (social), la cosa por sí misma no posee valor”.

Es desde esta perspectiva que consideraremos aquí el problema más específico de la evaluación -en una clase I, por un alumno x, o un docente y, o un observador z- de un objeto o que será una organización disciplinar ODq, o una organización didáctica ODdq, asociadas a cierto tema de estudio q. Para simplificar y clarificar el propósito, nos limitaremos a considerar el caso de la evaluación a priori, por un docente y, de ODq y ODdq previamente observadas en la literatura (textos, etc.) y analizadas por y con la intención de desarrollar en su clase unas organizaciones “a su aire”, OD’q y ODd’q.

### **Evaluar los Tipos de Tareas**

Nos referimos aquí a una organización ya sea puntual (de la forma [T/t/q/Q]), ya sea local (de la forma [Ti/ði/q/Q]).

En todos los casos, ya sea cuando el tema de estudio impuesto q se identifica con cierto tipo de tareas T (organización puntual), o cuando remite al “núcleo generador” de un bloque tecnológico-teórico (organización local), la evaluación se apoyará sobre criterios explícitos, por precisar y justificar, cuyo análisis previo deberá permitir decir en qué medida los satisface la OD que se va a evaluar. En función de las consideraciones anteriores, y a título de ejemplo, se mencionará aquí la siguiente lista evidentemente no exhaustiva:

- **criterio de identificación:** los tipos de tareas T, ¿están claramente despejados y bien identificados? En particular, ¿están representadas por los corpus Ki efectivamente disponibles de especímenes suficientemente numerosos y adecuadamente calibrados? ¿O, al contrario, no son conocidos más que por algunos especímenes poco representativos?

- **criterio de las razones de ser:** las razones de ser de los tipos de tareas Ti, ¿están explicitadas? ¿O al contrario, estos tipos de tareas aparecen *desmotivados*?

- **criterio de pertinencia:** los tipos de tareas considerados ¿proporcionan una buena muestra de las situaciones disciplinares encontradas? ¿Son pertinentes en la visión de las necesidades disciplinares de los alumnos, para hoy en día? ¿Para mañana? ¿O al contrario aparecen como “aisladas” sin relación verdadera -o explícita- con el resto de la actividad (disciplinar y extradisciplinar) de los alumnos?

### **Evaluar las Técnicas**

La evaluación de las técnicas supone los mismos criterios, de los que sólo evocaremos uno aquí. Así, las técnicas propuestas ¿se elaboran efectivamente, o solamente se bosquejan? ¿Son fáciles de utilizar? ¿Su alcance es satisfactorio? ¿Su fiabilidad es aceptable dadas unas condiciones de empleo? ¿Son suficientemente inteligibles? ¿Tienen futuro y pueden evolucionar de manera conveniente?

Se pueden citar casos para ilustrar el carácter defectuoso de ciertas técnicas puestas en manos de los alumnos, que revelan sobre todo la ausencia de técnicas adecuadas, a veces perfectamente disponibles “en teoría”, (o más bien, “en tecnología”) pero que la tradición de la enseñanza ignora. Algunas de las técnicas tienen más porvenir que otras, porque satisfacen más las necesidades disciplinares de los alumnos, para hoy y, llegado el caso, para mañana.

### **Evaluar Tecnologías**

Se pueden hacer observaciones análogas a las anteriores a propósito del bloque tecnológico-teórico. Así, dado un enunciado, ¿se plantea únicamente el problema de su justificación? ¿O bien se considera tácitamente este enunciado como evidente, natural, o incluso bien conocido (“folclórico”)? Las formas de justificación utilizadas, ¿son parecidas a las formas canónicas disciplinares? ¿Se adaptan a sus condiciones de utilización? ¿Se favorecen las justificaciones explicativas? ¿Se explotan efectivamente y de forma óptima los resultados tecnológicos disponibles?

Cuestiones análogas deberán plantearse por supuesto a propósito de los elementos teóricos de la OD examinada: ¿Existen elementos teóricos explícitos? ¿Implícitos? ¿Qué permiten aclarar? ¿Justificar? etc.

### **¿Evaluar una Organización Didáctica?**

La cuestión de la evaluación de una organización didáctica ODdq constituye un punto de convergencia del conjunto de estudios en didáctica disciplinar, al mismo tiempo que es, de manera explícita o implícita, uno de los motores del progreso de las investigaciones didácticas.

Un tratamiento incluso resumido de esta cuestión requeriría un amplio desarrollo considerando, por ejemplo, en relación con una OD/ODd la existencia de un *topos* para el alumno, puesta en marcha de diferentes momentos del estudio, etc.

### **Desarrollar**

Más todavía sin duda que en la etapa de la evaluación, la cuestión del desarrollo debe situarse en una prolongación del trabajo condensado en las anotaciones que preceden. Acerca de esta cuestión, nos contentaremos con enunciar aquí dos principios “teóricos” susceptibles de aclarar el trabajo tecnológico-teórico posterior. El primer principio es el de la heterogeneidad histórica e institucional de los “materiales” constitutivos de una praxeología existente o por construir.

Desde este punto de vista, no existe por ejemplo una ODd que se pueda decir que es de una época, totalmente fechada, o, en el otro extremo, completamente moderna en cada una de sus componentes. Las actividades de desarrollo deben tomar en cuenta la necesidad de un **“mestizaje histórico”** de toda producción posible; toda **“innovación”** es parcialmente conservadora, dado que utiliza nuevamente -de manera a veces inédita- los materiales antiguos que de otro modo se podrían tildar de “obsoletos”. Como señala Michel Serres, ninguna creación es verdaderamente de tal época: “Considerad un coche de un modelo reciente: forma un agregado disparatado de soluciones científicas y técnicas de años diferentes; se puede datar pieza a pieza: tal órgano fue inventado al principio de siglo, el otro hace diez años y el ciclo de Carnot tiene cerca de doscientos años. Sin contar que la rueda se remonta al neolítico. El conjunto no es contemporáneo más que por el montaje, el diseño, la preparación, a veces sólo por la vanidad de la publicidad”

Esta observación se aplica evidentemente a las ODs –tal resultado data de fin del siglo XVII, tal otro no aparece públicamente hasta 1.821, tal otro no se ha demostrado hasta 1.965, etc. Pero el penacho histórico es más evidente aún tratándose de la didáctica: la solución de ayer, que ha sido hoy olvidada, será mañana quizá parcialmente retomada, en una combinación nueva, innovadora. En consecuencia, las actividades de desarrollo deben, en la materia, reposar sobre una investigación cualitativamente amplia, tanto en diacronía como en sincronía, investigación a la que el desarrollo reciente de los medios de comunicación y de información avanzados pueden dar hoy un nuevo vigor.

El segundo principio que se enunciará aquí introduce la noción de **desarrollo próximo**, refiriéndose con ello a la **problemática ecológica constitutiva del enfoque antropológico** en didáctica. De una manera general, la problemática ecológica –

*¿Por qué esto? ¿Por qué esto otro?, etc.- conduce a cuestionar la realidad observable de la evidencia del hecho establecido, visto como natural. La ilusión de “naturalidad” del orden institucional es, en el registro de la acción, la raíz de muchos conservadurismos y el precursor de muchas impotencias: si las cosas son como son porque se conforman a un orden natural, toda modificación que se quiera imprimir aparece como subversión de este orden del mundo, lo que justifica tanto el conformismo de lo cotidiano que es el premio de la mayoría, como la religión de lo excepcional de la que algunos se hacen los grandes sacerdotes.*

Por contraste, el **cuestionamiento ecológico** permite interrogarse sobre el orden de cosas existente: si es verdad que, en general, la realidad es como es porque tiene fuertes restricciones, siempre se puede proponer examinar las modificaciones que, para un costo aceptable, por ejemplo, dejando intacto lo esencial de las condiciones prevalecientes, podría crear un nuevo estado estable, considerado más apropiado.

El conjunto de estos estados “próximos” (y viables) de la realidad constituye la **zona de desarrollo próximo de esta realidad**. La problemática ecológica aparece así como el fundamento de un arte de lo posible. La realidad observada puede ser de hecho inestable, débilmente robusta, y no perdurar porque ciertas condiciones raramente realizadas se encuentran localmente satisfechas. A la inversa, lo “simplemente posible” puede a veces acaecer y persistir, por un cambio limitado en las condiciones prevalecientes. Al lado, pues, de estados ecológicos muy improbables, existe toda una zona donde lo virtual puede actualizarse y lo actual volverse virtual en un grado de variaciones de escasa amplitud. Configuraciones sólo imaginadas pueden ser mañana una trivialidad de lo cotidiano, mientras que otras, desde siempre inscriptas en el paisaje institucional familiar, pueden en un momento desaparecer sin retorno. De ahí que se borre la frontera entre lo existente y lo posible, y que se abra una zona bastante amplia donde se pase, sin discontinuidad marcada, de lo virtual a lo real, y a la inversa –una zona “de desarrollo próximo” que es en sí misma una invitación a trabajar.

Triángulo Didáctico



Yves Chevallard, profesor de formadores e investigadores en el área de las matemáticas, plantea que el sistema didáctico implica una relación ternaria: **docente, alumno y saber**. Una situación de enseñanza puede ser observada a través de las relaciones que se “juegan” en esos tres polos, analizando la distribución de los roles de cada uno, el

proyecto de cada uno.

Las reglas del juego: ¿qué está permitido, qué es lo que realmente se demanda, qué se espera, qué hay que hacer o decir para “mostrar que se sabe” ...?

Otros autores esquematizan la relación según en cuál de los tres polos está centrada:

### **1. MODELO NORMATIVO – CENTRADO EN EL SABER**

Se trata de comunicar, de “pasar” un saber a los alumnos, en forma expositiva o mayéutica (preguntas/respuestas).

El **docente** “muestra” los contenidos, proporciona ejemplos, aplicaciones.

El **alumno** debe estar atento, escuchar, luego imita, se entrena, se ejercita y al final aplica.

El **saber** ya está acabado, construido.

### **2 MODELO INCITATIVO – CENTRADO EN EL ALUMNO**

Se basa en los intereses de los alumnos, sus motivaciones, sus propias necesidades, su entorno. El **docente** escucha al alumno, suscita su curiosidad, le ayuda a utilizar fuentes de información, responde a sus preguntas, lo remite a herramientas de aprendizaje. El **alumno** busca, organiza, luego estudia, aprende.

El **saber** está ligado a las necesidades de la vida, del entorno (la estructura propia del saber pasa a un segundo plano).

### **3 MODELO APROPIATIVO- CENTRADO en CONSTRUCCIÓN del SABER por el ALUMNO**

Se propone partir de los conocimientos previos de los alumnos, cuestionarlos para mejorarlos, modificarlos o construir nuevos.

El **docente** propone y organiza una serie de situaciones con distintos obstáculos. Organiza la comunicación de la clase, propone, en el momento adecuado, los elementos convencionales del saber.

El **alumno** ensaya, busca, propone soluciones, las confronta con las de sus compañeros, las defiende o las discute.

El **saber** es considerado con su propia lógica, es construido o re-construido por los alumnos.

El estudio de estos modelos provee una buena herramienta de análisis de las situaciones didácticas y de reflexión sobre la práctica. En realidad, ningún docente utiliza exclusivamente uno de los modelos; el acto pedagógico, en toda su complejidad, utiliza elementos de cada uno de ellos. Aunque cada docente hace su elección, consciente o no, y privilegia uno de los modelos.

Para diferenciar estos tres modelos y reflexionar sobre su puesta en práctica hay tres elementos de la actividad pedagógica a considerar:

§ El comportamiento del docente frente a los errores de los alumnos.

§ Las prácticas de evaluación.

§ El rol y el lugar que el docente asigna a la actividad de resolución de problemas.

## **Referencias**

Asiala, A., Brown, A., De Vries, D., Dubinsky, E., Mathews, D. Thomas, K. (1996): A Framework for Research and Curriculum Development in Education, Providence: American Mathematical Society. (1996):

Bosch, Marianna, Chevallard, Yves Gascon, Josep “Estudiar Matemáticas El Eslabón Perdido Entre Enseñanza y Aprendizaje”. Editorial Horsori, 1998)

Brousseau, G. (1994). Los diferentes roles del maestro. En C. Parra e I. Saiz. (Comps.), Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones (pp. 65-94).

Brousseau, G. (1998), Théorie des situations didactiques, Grenoble: La Pensée Sauvage.

Brousseau, G. (1996): Les déséquilibres des systèmes didactiques. Sevilla: en prensa.

Chevallard Y. (1997): “Familière et problématique, la figure du professeur”, Recherches en didactique des mathématiques

Chevallard Yves, Aspectos problemáticos de la formación docente” - IUFM d’Aix-Marseille

Dubinsky, E. (1996): Aplicación de la perspectiva piagetiana a la educación universitaria, Educación matemática, Vol. 8, nº 3, 25-41.

Dubinsky, E. (2000): De la investigación en matemática teórica a la investigación en matemática educativa: un viaje personal, Revista Latinoamericana de Investigación en Matemática Educativa (RELIME), 3/1, 47-70.

Piaget J. (1936), La naissance de l'intelligence chez l'enfant, Neuchâtel/Paris : Delachaux et Niestlé, 9ème éd. 1977.

Piaget, J. Y García, R. (1982): Psicogénesis e historia de la ciencia, México D.F.: Ed. Siglo Veintiuno (4ª edición, 1989).

Vergnaud, G. (1994):Le rôle de l'enseignant à la lumière des concepts de schème et de champ conceptuel, en Artigue, M. et al. (eds.), Vingt ans de Didactique des Mathématiques en France. Grenoble: La Pensée Sauvage.

Zarzar Charur, Carlos "Habilidades Básicas Para La Docencia" - Editorial Patria - México, 2001 (8ª reimp.)

### **Juego de Ejemplos Contextuales:**

1- Ejemplo de Análisis de una Maestranda - TP de Paola Sanyo (2008)

2- Ejemplo del Análisis de un especialista en Didáctica (Teoría Antropológica de la Didáctica), en torno a la formación docente.

### **1- EL TRABAJO GRUPAL EN LA ACTIVIDAD DIDÁCTICA**

Es un Proceso interactivo comunicacional de técnicas activas (relación entre participantes) que toma en cuenta organizadores dinámicos del proceso como son:

**Necesidad –objetivo y tarea;** Siendo la **necesidad**, la de aprender; el **objetivo**, construir conocimiento; y la **tarea**, un conocimiento que consolide todas las acciones vinculantes entre las personas y los saberes externos e internos, teóricos, comunicativos y emocionales. Esto, para ver que lo grupal está presente en las configuraciones que llamamos docente-alumno y alumno-alumno, por que trasciende la elección didáctica y técnica que el docente formaliza intencionalmente para estimular la creación de significados nuevos y de mantener otros.

Las técnicas de trabajo en grupo se refieren, concretamente, a actividades específicas propuestas a grupos pequeños o equipos, que apuntan al aprovechamiento de las interacciones con un sentido didáctico y que se enfocan en:

- La optimización del proceso se da por la riqueza de sentidos que se van descubriendo, formulando y aprendiendo con participación de los actores.
- La información que atraviesa la dinámica grupal posibilita un mejor clima para generar conocimiento.
- Aportar saberes específicos, además de modalidades vinculares de recepción y producción de aprendizaje, imaginarios sobre qué significa aprender y enseñar.
- Articulación entre teoría y práctica.

### **Comentario: Trabajo grupal en relación a "actividad didáctica" del STP**

Para el seminario el trabajo grupal, adquiere una dinámica centrada en la presentación de un problema, en su argumentación y cuestionamientos, que favorecen tanto las relaciones conceptuales de la clase con la actualidad, como la participación permanente de los alumnos, mostrando una forma particular en la que cada grupo expositor recolectó, analizó, contextualizó-descontextualizó y volvió a contextualizar la información por medio de la puesta en común del tema planteado en la situación didáctica.

Se convierte en una construcción de conocimiento (grupo de aprendizaje), para la exposición que realizó cada grupo respecto a sus producciones, lo que da lugar a una situación de aprendizaje de los lineamientos de una “**situación didáctica**” y sus condicionantes como tema de estudio del seminario.

### **Condiciones del trabajo grupal (grupo real)**

- Objetivo común- asumido por todos los participantes
- Disposición de todos los participantes- sentido de pertenecía
- Elaboración de conceptos
- Redes de comunicación fluida, libres en todos los sentidos
- Construcción de un esquema referencial grupal
- Aportes a la tarea por cada uno de los participantes del grupo
- Responsabilización del grupo en relación a sus procesos de aprendizaje.

### **Comentario**

El desenvolvimiento del trabajo grupal en el seminario cumplió con las condiciones anteriores, desarrollándose un trabajo de mayor duración y profundidad, que permitió llegar a interpretar los momentos de la **actividad didáctica** por medio de encuentros individuales y de plenario (totalidad del grupo) para leer, discutir y analizar.

En torno a un tema específico “Reasentamiento Mapuche”..., que dio contexto inicial a la tarea, su composición devino promotor de aprendizaje de la actividad didáctica involucrada, en una comunicación abierta y fluida.

Se realizaron debates por parte de los equipos, se para a considerar lo que plantea cada uno, se confronta con el planteo del propio equipo y se intercambia información.

### **Las funciones del profesor**

A lo largo del proceso de enseñanza-aprendizaje el profesor realiza una gran diversidad de funciones:

- Como **planificador**, cuando elabora un plan de trabajo-planeación didáctica
- Como **organizador**, cuando plantea a los alumnos metodología de trabajo
- Como **expositor**, presentación del tema de trabajo
- Como **orientador**, cuando responde dudas y preguntas
- Como **coordinador**, cuando dirige, orienta y supervisa los trabajos que realizan los equipos.
- Como **moderador** cuando realiza una sesión plenaria con el grupo: indica el tema, la tarea y la metodología

### **Comentario**

En el transcurso del seminario se acentuaron las funciones de la docente en cuanto a **coordinar y moderar**, ya que nuestro trabajo se orientó a un proceso de didáctica grupal encaminado a:

1. Trabajar cooperativamente en la búsqueda de la información.
2. Colectivizar la información al ponerla en común y al discutirla.
3. Analizarla, criticarla y reelaborarla en grupo. (Recorte de mapa)
4. Modificar los propios puntos de vista en función de la retroalimentación dada y recibida.
5. Avanzar juntos en la búsqueda y descubrimiento de nuevos conocimientos.
6. Pensar conjuntamente en las posibles aplicaciones de lo aprendido en la actividad didáctica.

### **Las técnicas grupales centradas en la tarea**

Cuentan con dos características que estimulan la motivación del estudiante:

- 1) Propiciar y acelerar el logro de los objetivos informativos de aprendizaje.
- 2) Permitir el logro de de objetivos de tipo formativo.



Las técnicas grupales tienen tres momentos de la instrumentación

1. **Trabajo individual:** se hace para que el alumno trabaje la información recibida en clase, que la elabore y analice, la comprenda a fondo con todas sus implicaciones y aprenda a manejarla, a aplicarla en diferentes situaciones.  
Por otro lado, sirven para preparar el trabajo grupal que se desarrollará en la sesión de clase, ya que si no hay un trabajo individual previo, los equipos de discusión pueden perder tiempo sin alcanzar su objetivo.
2. **Trabajo en Equipos:** Los objetivos generales de las actividades que se realizan en equipos o grupos pequeños dentro de la clase son los siguientes:
  - Continuar trabajando la información acerca del tema que se está viendo. Esta información la expuso, primero, el profesor; la ampliaron los alumnos en el trabajo individual fuera de clase, y se consolida, afianza y profundiza en este momento.
  - Propiciar cierto grado homogéneo en el avance del grupo, en relación con el aprendizaje.  
  
A través del trabajo grupal se colectivizan los conocimientos y se construye un esquema referencial grupal. De esta manera, disminuye el riesgo de que una parte del grupo se quede rezagada en el programa.
3. Propiciar el logro de los objetivos formativos que se refieren al desarrollo de habilidades para el trabajo cooperativo y para la comunicación y discusión de las ideas propias.

**Trabajo en plenario:** Existen diversos tipos de plenario, cada uno encaminado a lograr diferentes objetivos particulares. Sin embargo, objetivos comunes a todos son los siguientes:

1. Profundizar y aprender más sobre el tema.
2. Construir un esquema referencial grupal, un lenguaje y un código comunes.

### **Comentario**

Los tres momentos se dieron en el transcurso del seminario lo que permitió la transposición de conceptos por parte de la docente en cuanto al tema central "situación didáctica", hay una producción individual en cuanto a la interpretación de un tema de estudio "Reasentamiento Mapuche", grupalmente hay comunicación de las producciones, resolución de problemas y competencias en cuanto al tema y en plenario se institucionaliza el tema pero visto desde sus dos características: como generador de conocimiento en cuanto a la interpretación de una actividad didáctica con todas sus implicaciones y como método para producir ese conocimiento en una puesta en común.

**Se ha observado que el trabajo grupal permite mayores posibilidades de andamiaje, lo que potencia a los modelos más tradicionales.**

- Los estudiantes son los responsables de sus propios avances y su rol se orienta a sus propias necesidades y motivaciones.
- Los estudiantes trabajan sobre problemas específicos y deben buscar información adicional sobre sus puntos débiles, ya que tienen la posibilidad de detectarlos y de fortalecerlos durante el proceso.
- Los estudiantes por propia iniciativa, investigan, resuelven, confrontan opiniones y toman decisiones.
- Los docentes juegan un rol de guía o tutor cuya presencia se va tornando en transparente a medida que evoluciona el trabajo grupal.
- Se trabaja en grupos a modo de caracterizar un ambiente de trabajo real, es decir de resolver problemas como lo hace el **grupo interdisciplinario**.
- Dada las características de los contenidos trabajados se puede combinar trabajo en cooperación y colaboración.

- La tarea se puede realizar a través de interacciones sincrónicas o asincrónicas en forma complementaria y no excluyente.
- Este tipo de trabajo se ha visto (surge del análisis de los mensajes) que es apto para mejorar las competencias de los estudiantes.
- Se pone énfasis en la autoevaluación y auto observación a fin de que el estudiante pueda tomar conciencia respecto de su autonomía..

---

## 2- Aspectos Problemáticos de la Formación Docente<sup>3</sup>

Yves Chevallard - IUFM d'Aix-Marseille

### 1. Protagonistas

Para plantear los problemas son precisas algunas nociones o, al menos, algunas palabras. En primer lugar, considerar la **profesión docente** tal como es, quiero decir en su estado histórico de hoy en día, con su cultura, –o, mejor dicho, sus culturas– y rutinas, sus ideas y principios: en resumidas cuentas, con sus **praxeologías**.

En segundo lugar, situar otra entidad bastante cercana, pero distinta, el oficio de profesor como realidad evolutiva y que, en la problemática en la que se sitúa esta crítica, es precisamente lo que se trata de cambiar a través de la formación de las nuevas generaciones de profesores. A esta pareja de nociones, se añade otra, muy parecida, formada por “*la profesión docente*”, o sea el alumnado, con sus culturas, rutinas, ideas, etc., por un lado, y el **oficio de alumno**, en un sentido más o menos metafórico de la palabra “oficio”, por otro.

Otra noción crucial es la de escuela, en la que se pretende formar a los alumnos. Aquí la referencia se hará, sobre todo, a media. La escuela para alumnos, es decir la escuela para la gente, tiene algo muy importante en común con otra escuela, una de las escuelas para profesores, que llamaremos genéricamente **escuelas universitarias de formación del profesorado**, o EUFP. En Francia, EUFP se dice IUFM, lo que nos importa muy poco aquí. En España, me parece que, hoy en día, semejante institución aún no existe formalmente en lo que respecta a la escuela secundaria –lo que es, desde esta perspectiva, muy significativo, no de España, sino ¡de la escuela secundaria!–.

Lo que tienen en común la escuela para la gente y la escuela para profesores es que, según solía decirse de la segunda categoría, son **escuelas normales**. La palabra “normal” en este contexto ha dejado, desde hace tiempo, de ser una palabra viva: el sintagma “*escuela normal*” es hoy en día una expresión estereotipada, casi petrificada, un significante sin significado, a lo sumo con un único “referente”. Pero hay que recordar que el calificativo “normal” quiere decir simplemente que estas escuelas crean y difunden **normas** –normas de vida en el primer caso, normas de enseñanza, o de educación, o de lo que se prefiera, en el segundo–.

Esas normas toman la forma de **praxeologías**. En el primer caso, es decir en el caso de la formación de “la gente”, se trata de **praxeologías “para la vida”**, lo que quiere decir, en principio, praxeologías de cualquier índole, incluso ¡de índole disciplinar! En el segundo caso, el de la formación de los profesores (que, luego, son profesores “para la vida”), se trata de **praxeologías didácticas**, o, más específicamente, docentes, respecto a las praxeologías para la vida –incluidas las disciplinares– que se proporcionan a la gente a través de la escuela.

A esta configuración institucional debemos añadir la institución por antonomasia, la sociedad, institución que, en última instancia, **elige las praxeologías que se deberán** –o deberían– enseñar a la gente en las escuelas, tanto en las escuelas para la vida como en las escuelas para la docencia. En este proceso de elección, la sociedad recurre a instituciones especializadas, política o científicamente.

Entre éstas se destacará, por supuesto, la **didáctica**, o, si se lo prefiere, **las didácticas**, cada una con su campo de estudio específico, el de la difusión a través de las instituciones, de cierta especie de **praxeologías**.

---

<sup>3</sup> Conferencia impartida en las *XVI Jornadas del Seminario Interuniversitario de Investigación en Didáctica de las Matemáticas* (SI-IDM), Escuela de Magisterio de Huesca, Universidad de Zaragoza, 1 de abril de 2001.

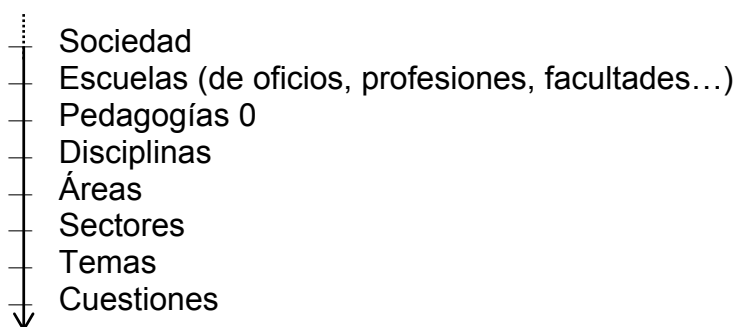
## 2. Niveles de Determinación Didáctica

Por supuesto, es normal que en la configuración institucional descripta hasta aquí aparezcan aspectos problemáticos, y que, desde luego, se planteen problemas.

En el marco político y científico en el que se sitúan estos análisis, se da más o menos por sentado que del buen funcionamiento del esquema anterior debe hacerse cargo “la” didáctica, tanto en el terreno del *desarrollo* como en el de la *investigación fundamental*. O, por decirlo en otras palabras, la didáctica debe enfrentarse con los problemas planteados por el desarrollo tanto de la formación docente como de la formación de la gente, es decir de los alumnos.

En resumidas cuentas, en las didácticas se tienen que estudiar los *problemas didácticos del desarrollo social*, que son específicos de tal o cual campo praxeológico, y que resultan casi siempre a la vez fundamentales y aplicados. Esta presentación se centra en los dos grandes condicionantes del desarrollo escolar: el **desarrollo de las organizaciones praxeológicas enseñadas** –que pueden ser fragmentos de organizaciones más “completas”–, y el de las organizaciones didácticas mediante las cuales se difunden las praxeologías “para la vida”.

**El principio fundador de las didácticas**, al menos en el sentido brousseauiano de la palabra, **es que no sólo lo transmitido depende de la herramienta con la que se pretende conseguir su transmisión, sino al revés: que las organizaciones “transmisoras”, es decir didácticas, se configuran de manera estrechamente vinculada a la estructura dada a lo que hay que transmitir. En otros términos, las organizaciones didácticas, las ODD como diré en adelante, dependen fuertemente de las organizaciones por enseñar –las ODi, organizaciones disciplinares, OP organizaciones profesionales o las OM, si se trata de organizaciones matemáticas en particular –.Este “isomorfismo” didáctico-disciplinar puede expresarse mediante una jerarquía de niveles, de determinación de ODD, o, más exactamente, de co-determinación de la ODD y de la ODi, y que se pueden esquematizar del modo siguiente.**



El principio del esquema anterior es el siguiente: cada nivel corresponde a un nivel de estructuración de la **ODisciplinar** y, en cada uno de ellos, se introducen restricciones particulares sobre lo que será didácticamente posible en el aula.

En la columna de la derecha aparece una jerarquía de entidades que se debe interpretar así. Para transmitir conocimientos sobre cierta cuestión, la que figura en el último eslabón, hay que recorrer un camino que empieza en la sociedad, continúa por la escuela, sigue por cierta área dentro de una disciplina en la que se estudia la cuestión, por cierto sector dentro del área y por cierto tema del sector. En cada una de estas etapas se imponen restricciones y condiciones que acaban definiendo lo que es posible hacer para estudiar la cuestión considerada, es decir para crear y transmitir una praxeología que sea la respuesta esperada a la cuestión: una ODi.

Es preciso ahora hacer dos observaciones. La primera es que la jerarquía indicada es la que se observa habitualmente: una cuestión (digamos, de matemáticas) se refiere normalmente a un tema que, a su vez, pertenece a un sector que se incluye en un área, etc. Por ejemplo, la cuestión “¿Cuáles son las simetrías de un rectángulo no cuadrado?” se considera hoy en día, en la mayoría de los sistemas escolares en los que se estudia esta cuestión, como perteneciendo al tema de las “Simetrías de polígonos”, que se incluye en el sector de las “Transformaciones del Plano”, del área de Geometría de la disciplina Matemática.

Puede que la jerarquía observada sea más o menos compleja. Lo que importa subrayar es que, si no se construye esta jerarquía, entonces la probabilidad de que se estudie esta cuestión en el aula es casi nula –lo que puede llegar a ser un problema serio de instrucción pública, como sucede por ejemplo con cuestiones como “¿Puede el hachís crear dependencia fácilmente?”, “¿El uso del preservativo protege bien del SIDA y de embarazos no deseados?”, etc.

La segunda observación es que esta jerarquía de encajes, a pesar de ser, como acabo de decir, indispensable, no es para nada intrínseca. Aparece normalmente, en una época histórica dada, y respecto a un tipo de cuestiones dado, como el resultado de un doble proceso:

- primero, de una *elaboración praxeológica* que se construye, o que se construyó en un pasado más o menos reciente, lejos de la escuela y más o menos independientemente de sus necesidades, según las leyes de la producción sabia de conocimientos;
- después, de una *transposición didáctica* escolar de esta elaboración praxeológica “sabia”, que volverá a crear, modificándola a veces profundamente, la jerarquía de niveles que permite el acceso al estudio de la cuestión.

El resultado de este proceso determina una *ecología* que condiciona, tanto en el plano disciplinar como didáctico, lo que se podrá producir en la clase, es decir la posibilidad de crear, de ciertas maneras, ciertas respuestas a ciertas cuestiones.

Esta posibilidad depende también, evidentemente, tanto de los alumnos como de los profesores. La construcción de una jerarquía óptima debe, en este sentido, tener en cuenta lo que los alumnos pueden recibir y lo que los profesores pueden aceptar hacer, en una sociedad dada e incluso en un entorno social dado de una sociedad dada. El desarrollo del que he hablado anteriormente de un modo absoluto, debe así adquirir un sentido local. En efecto, este desarrollo debe considerar, no sólo las cuestiones acerca de las cuales se desean difundir ciertos conocimientos a través de la escuela, sino también, tanto lo que los alumnos pueden recibir (lo que pueden dotar de sentido) y el modo en que pueden participar de su recepción, como lo que los docentes pueden aceptar transmitir, junto con posibles formas de transmisión.

Consideremos, al respecto, un ejemplo histórico bastante sugerente para entender el problema. Durante mucho tiempo, en la escuela del pueblo, la de todos, el gran problema de la difusión de conocimientos en las capas sociales más populares consistía en que, por un lado, bastantes de los conocimientos que se querían difundir tenían poco sentido en la cultura de aquellos a quienes iban dirigidos y, por otro lado, que ***su transmisión requería formas didácticas inexistentes en esa cultura***. Una solución a este problema consistió en identificar el conocimiento a un texto y en limitar fuertemente las formas del estudio reduciéndolas esencialmente a una forma única: aprenderse el texto de memoria. Todos los conocimientos de la escuela primaria, en particular, fueron así ***transpuestos discursivamente***: la aritmética, por ejemplo, era una colección de “reglas”, es decir de algoritmos enunciados con palabras, estudiados de memoria y recitados para resolver los problemas planteados, insertando los datos numéricos correspondientes al caso concreto abordado. Podemos imaginar que era mucho más difícil hacer entrar en este espacio de restricciones un saber como el álgebra, que se resiste a ser puesto en forma discursiva: el paso de la aritmética al álgebra marcó, para generaciones y generaciones, la frontera entre la cultura del pueblo y la de cierta fracción de la burguesía. Todavía se dice hoy, en algunos sitios de España: “¡Éste sabe álgebra!”

Vale añadir al respecto que no resulta sorprendente, desde este punto de vista, que se hubiera tenido que recurrir a maestros de origen popular para abastecer la mayoría de las escuelas primarias: cuando registramos el desprecio que afectó al aprendizaje de memoria en las pedagogías modernas, las de cierta pequeña burguesía, imaginamos lo difícil que hubiera sido que enseñantes de cierto entorno social aceptaran determinadas formas didácticas sin las cuales no se hubiera podido realizar todo un trabajo histórico de desarrollo cultural.

### 3. Limitaciones al Desarrollo de las Praxeologías Didácticas

Resumiremos las consideraciones anteriores diciendo que el desarrollo de la **formación del profesorado y del alumnado es un desarrollo local**, que identifica en cada instante lo que se puede llamar justamente, con Vigotski, su **zona próxima de desarrollo** –noción que aplicaremos, no a un individuo, sino a toda una configuración de instituciones sociales–.

Retomemos la jerarquía de niveles para ilustrar aspectos problemáticos que pueden afectar hoy día a este desarrollo. El primer nivel mencionado, el de la sociedad, es determinante.

Después de 10 años de trabajo intensivo en una EUFM para impulsar lo que podría ser un desarrollo local del oficio de profesor, debo constatar que cualquier ambición al respecto se enfrenta con un obstáculo que no ha disminuido demasiado desde hace siglos: me refiero al estatuto de un oficio que, desde la antigua Grecia, no ha dejado de ser considerado como de bajo nivel. En el caso francés, durante algunos años la crisis económica había atraído a muchos jóvenes hacia el oficio de profesor, pero el auge económico actual ha desplazado de esta vía a un número considerable de ellos.

De nuevo, la elección del oficio de profesor se presenta como lo que no ha dejado nunca de ser: una elección que se hace cuando no parece posible el acceso a “verdaderos oficios” –lo que intenta esconder el discurso tradicional sobre la “vocación” de los profesores–. Si el profesor ya no es el esclavo que fue durante la Antigüedad, que conducía el joven a la escuela y le hacía repasar la lección, si ya no es el sirviente de una gran familia o el factótum de una comunidad rural, sigue siendo una figura menospreciada del orden social.

Una cláusula esencial del contrato social sobre el oficio de profesor es que el ejercicio correcto del oficio no debe o no debería exigir largos y profundos estudios específicos de ese oficio. Hay que distinguir este hecho de otro que lo podría disimular fácilmente.

La exigencia de formación en la disciplina enseñada –que, aunque real, es de hecho una exigencia que fluctúa –, no debe ocultar su vínculo con una débil exigencia de instrucción profesional. Para encontrar un punto de comparación, hay que imaginarse una situación en la cual para ser médico se exigiría al candidato una licenciatura de biología, completada por algunos meses de formación específica para el ejercicio de la medicina, sin privilegiar además la elección de tal o cual área de la biología –una licenciatura de biología vegetal valdría lo mismo que una de biología humana o de oceanografía –, y declarando esta variedad en la formación como una “riqueza” del cuerpo médico. Esta situación tiene dos consecuencias importantes:

- La primera es que la separación instituida entre el estudio de la materia enseñada y el de la enseñanza de la materia no permite un dominio suficiente de la materia como para que su enseñanza no se degrade, punto sobre el cual volveremos más tarde.

- La segunda consecuencia, que se presenta como un obstáculo inmediato para el formador, es un determinado **rechazo** por parte del futuro profesor *por asumir las exigencias intelectuales, culturales y, en suma, praxeológicas, de una formación profesional que pretende de manera razonable elevar la cualificación del oficio de profesor*. Desde este punto de vista, impresiona el contraste entre los esfuerzos que los jóvenes aceptan hacer de entrada respecto a la disciplina que deben enseñar, y su pretensión por enseñarla como si nada, como si no hubiera que saber nada más. Este contraste se traduce en particular por un discurso recurrente que **denuncia cualquier pretensión de conceptualización de los problemas de enseñanza** y que **rechaza**, sin mayor reflexión, las herramientas ostensivas y no-ostensivas de esta reflexión.

Lo anterior muestra que el posible desarrollo de la formación docente queda encerrado entre límites muy estrechos. Esta restricción global y permanente que impone el estatuto del oficio de profesor se traduce, en la consideración de los distintos niveles de determinación didáctica, por el **retramiento sobre el nivel de los temas** –los límites de funciones, el teorema de Pitágoras, los espacios de Hilbert–, que se presenta como la tierra de elección de un profesor convertido en simple ejecutante y que encuentra aquí su **único espacio de libertad**. El abandono de los niveles superiores, desde el de la escuela hasta incluso el de los sectores, obstaculiza cualquier formación docente que pretenda instruir en materia de análisis y control de los efectos que provocan las restricciones de niveles superiores de determinación didáctica.

De hecho, el abandono de los niveles superiores por parte de los profesores nunca es total. Pero, a falta de una cultura profesional que les permita aceptar la intervención de la investigación científica para tratar las dificultades que les plantea su práctica –intervención que, por otra parte, no les permitiría mantener a largo plazo la ficción de un oficio de bajo rango –, las preocupaciones, siempre erráticas, por los niveles superiores se presenta como un simple juego de opinión o, a lo sumo, como una reivindicación de tipo política o sindical.

La consecuencia más impresionante de este aislamiento del profesor en la jerarquía de los niveles de determinación didáctica se encuentra en la **desaparición de las razones de ser de las ODi enseñadas en el nivel temático**. En otras palabras, la situación subalterna que la sociedad impone al profesor en la gestión de la difusión del conocimiento conduce a **difundir conocimientos no motivados, formales, de los que demasiado a menudo ignoramos lo que permiten conocer**. La consecuencia central de la posición del profesor se expresa en esta creencia implícita, propia a la didáctica de los profesores, de que los niveles superiores de ODi “no cuentan” en el destino de los conocimientos cuya difusión deben asumir.

De hecho, el estatuto del profesor ha sido, de alguna manera, sellado por dos niveles de restricciones cuya creación o modificación le escapan casi por completo.

- El primer nivel es el de la *organización escolar* en sus aspectos más generales. Se trata de un nivel de determinación extraordinariamente alejado del territorio en el cual el profesor cree que debe operar.

Subrayemos que el simple hecho de que exista una escuela, lo que en griego se llama *skholè*, es decir una institución social dedicada al estudio de cuestiones, que permite interrumpir el flujo normal de las actividades de la vida para reflexionar sobre ellas o, de modo más preciso, sobre las *praxeologías* “para la vida”, determina una **ecología y una economía de la difusión de los conocimientos** en la sociedad que difícilmente se podrían obtener sin ella.

Ahora bien, lo que se podría llamar el “proceso de desescolarización” no es simplemente la erosión de las formas escolares tradicionales, lo que en sí mismo importaría poco, sino más bien un proceso mediante el cual uno se desinteresa de una cuestión esencial: la elección de las “cuestiones para la vida (vitales)” que se estudiarán en la escuela.

Pero, según si tal cuestión de una disciplina se presenta como generada por las necesidades del estudio escolar de tal o cual cuestión “vital”, no necesariamente encerrada en una disciplina, o, al contrario, si se presenta como una cuestión surgida de la nada –o de esta “casi nada” que son los temas disciplinares aislados –, entonces las condiciones de su enseñanza y de su recepción serán muy diferentes, del mismo modo que diferirán los efectos a más largo plazo que tendrá el estudio de esta cuestión en la formación de la gente.

La dificultad de plantear el problema de las cuestiones “primarias” que hay que estudiar en la escuela –de las que surgen, o deberían surgir, las cuestiones “secundarias” y, en particular, las cuestiones disciplinarias – está evidentemente relacionada con la elección escolar, primordial, de una separación rigurosa del estudio entre una multiplicidad de disciplinas, que se presentan como los “transpuestos didácticos” más o menos deformados de los diferentes campos del conocimiento de los que se prevalece la escuela para justificar sus enseñanzas.

Cierto es que cada disciplina puede ser más o menos abierta y acogedora para el estudio de cuestiones que no le pertenecen propiamente. Pero bien parece que, a largo plazo, cada una de ellas define sus cuestiones emblemáticas, excluyendo el estudio de las demás, e incluso prohibiendo a otras disciplinas interesarse, por poco que sea, por las cuestiones que en cierta forma monopoliza. La evolución de la enseñanza de matemática en Francia durante las últimas tres décadas parece ser un claro ejemplo de este proceso progresivo de **autismo disciplinar**.

Vemos así como, desde el nivel escolar, queda determinada, en algunos de sus aspectos esenciales, la suerte de tal o cual disciplina y, en particular, de la matemática. En este caso, el nivel pedagógico, que, en el esquema presentado, es el nivel 0 de determinación didáctica, refuerza en lugar de compensar los efectos de las condiciones de nivel superior.

Sólo consideraremos aquí un aspecto de este refuerzo: la **gestión del tiempo del estudio**. En las formas de estudio, hoy día clásicas, que impone la pedagogía, toda cuestión estudiada debe serlo en un tiempo breve y casi continuo (al margen de los períodos festivos que impone el calendario escolar).

Casi no existen formas de estudio articuladas durante un largo periodo, que son las únicas que permiten estudiar una cuestión genuina y no una reducida artificialmente para adaptarla al quantum temporal académico.

En un caso extremo, la pedagogía llega incluso a validar la forma de intercambio que triunfa en los cuestionarios y otros tests: toda cuestión planteada debe poder suscitar una respuesta inmediata, por parte del alumno si la plantea el profesor, y por parte del profesor si es el alumno el que la formula.

De esta manera, el nivel de determinación pedagógico tiende a acercar la escuela al modo de intercambio de la vida cotidiana, en el que no se acostumbra a diferir las respuestas. Se profundiza así, un poco más, el proceso de desescolarización.

El nivel de la disciplina reforzará algunos de los rasgos que han empezado a dibujarse en los dos niveles anteriores. Es así como se supondrá que, en nuestro caso, las matemáticas existen por sí mismas y para sí mismas. En particular, se vuelve casi imposible hacer aparecer las matemáticas como algo que nace de lo no-matemático, como algo que *matematiza* realidades pre-matemáticas. La geometría de los matemáticos deja entonces de ser la matematización de los hechos espaciales, mientras que la aritmética deja de ser la matematización de los hechos relativos a la cantidad.

Paradójicamente, cuando, como en la escuela primaria, la enseñanza abre las puertas a estas realidades sobre las cuales se elevará el edificio matemático, los profesores de secundaria creen no ver en ellas nada matemático. El olvido de lo no-matemático no permite mostrar claramente la significación del proceso de *matematización* que debe ocurrir en el aula.

Este proceso, que conduce a lo matemáticamente nuevo, parte siempre de realidades menos matematizadas y, tanto en las primeras etapas históricas como en los primeros años del curso escolar, de realidades que no están nada matematizadas. En otros términos, la presencia de matemáticas resulta de la matematización y supone pues un pre-matematizado que, la mayoría de las veces, es no-matemático. La **debilidad de esta dialéctica necesaria entre construcción matemática y presencia de lo no-matemático en la clase de matemáticas** no permite ni siquiera entender lo que es la especificidad científica y cultural de lo matemático.

Consideremos aquí el caso de la geometría –aunque lo que voy a decir también vale para la aritmética, el álgebra, el análisis, etc.–. **Lo no matemático es aquí el espacio sensible E.** Consideremos, en este espacio, tres puntos A, B, C.

Sean M y N los puntos medios de los segmentos [AB] y [AC]. El hecho que la recta (MN) pueda ser considerada como paralela o no a la recta (BC) es un hecho que pertenece a la física del espacio. Para cerciorarse de que es así, la única manera a priori posible consiste en interrogar el espacio realizando una experimentación espacial que puede aquí adoptar la forma de una experiencia gráfica. El resultado de esta experiencia será, en este caso, que la aserción “(MN) paralela a (BC)” es cierta, lo que notaremos:  $E \models (MN) \parallel (BC)$

Construir una teoría T del espacio es cosa muy distinta. No nos preguntaremos si la aserción es cierta, sino **si la podemos deducir en la teoría T**, lo que notaremos  $T \vdash (MN) \parallel (BC)$ .

Todo el esfuerzo matemático conducirá a construir esta teoría T y a mostrar que se llega poco a poco a una equivalencia: la aserción **a es cierta en E si y sólo si es deducible en T**. Claro está que si ignoramos E o, mejor, si rechazamos interrogar E de manera directa, experimental, este proceso epistemológicamente fundador no puede ni siquiera iniciarse.

Una de las consecuencias es la confusión existente en la noción de “evidencia” de una aserción o de una propiedad: decir que la aserción a es evidente puede significar tanto que a es cierta en E como que es deducible en T. Y podría muy bien ser que una de estas dos “meta-aserciones” sea “evidente” sin que lo sea la otra.

Consideremos así un triángulo ABC con los puntos M, N, P, Q, R, S tal que  $AP = MP = MR = RB$  y  $AQ = NQ = NS = SC$ . Podemos considerar en este caso que es evidente que la aserción “las rectas (PQ), (MN), (RS) y (BC) son paralelas” es cierta. Si poseemos una teoría T en la cual el enunciado anterior, a saber “las rectas (MN) y (BC) son paralelas” es deducible en T, podremos decir aquí que es evidente que, no sólo la aserción “las rectas (MN) y (BC) son paralelas” es deducible en T, sino también que es evidente que la aserción “las rectas (MN) y (PQ) son paralelas” es deducible en T. No ocurre sin embargo lo mismo con (RS). No es para nada evidente que la aserción “la recta (RS) es paralela a la tres otras rectas” sea deducible en T. Y de hecho, para concluir sobre este punto, habría que comprobar que, en el estado de desarrollo en el que se encuentre T en el aula cuando se plantea el problema, esta afirmación sea efectivamente deducible. Resultará además que la “deducibilidad” de esta aserción, si se produce, no es en general evidente. Por lo menos para un alumno de secundaria.

#### 4. Papel de la Didáctica en el Desarrollo del Sistema Escolar

Sin pretender hacer aquí una presentación de una muestra significativa de los problemas que plantea el desarrollo de la formación de los alumnos y la de los profesores, sólo en una última parte de esta presentación, se harán algunas observaciones sobre el papel de la didáctica en la resolución de estos problemas.

En cierto sentido, la problemática de la que debe apropiarse la didáctica es hoy día muy clásica. Se trata simplemente de poner la investigación al servicio del desarrollo, es decir de asumir una problemática científica y social del tipo I+D. Pero distintos obstáculos surgen en este camino. En realidad, estos obstáculos son los mismos que los que encuentra el oficio de profesor, porque la didáctica o, por lo menos, la didáctica de las matemáticas, ha aceptado globalmente, sin “desconstruirlo”, el punto de vista del profesor o el punto de vista que, sobre su oficio, la sociedad impone al profesor.

Notaré a título de ejemplo inmediato el hecho de que la mayoría de trabajos de didáctica asumen sin complejos el “autismo temático” del que he hablado anteriormente y, a lo sumo, intentan explorar el sector en el cual se puede inscribir este tema. Pero quisiera subrayar otro obstáculo. Subrepticamente, sin que se diga de manera clara, la didáctica ha retomado por cuenta propia, la peyoración secular que pesa sobre la enseñanza. De ahí por ejemplo que el primer paso en toda investigación sobre la enseñanza consista generalmente en “tomar sus distancias” respecto a la docencia.



Dándose por objeto de estudio cuestiones que no sabrían aparecer como “cuestiones de profesor” –lo que no significa, claro está, que no puedan resultar por casualidad, cuestiones “vitales” para el profesor –. Por contraste, si la didáctica quiere ser otra cosa que un campo científico que imita lo que supone ser la vida de un campo científico, entonces deberá esforzarse por estudiar las cuestiones vitales para el profesor, para el alumno y, más en general, para la vida y el desarrollo del sistema escolar y académico.

El conflicto de origen cultural de “tomarse en serio” las dificultades de este sistema nos ha conducido en gran medida a los didácticos a construir un campo de investigación casi autónomo, casi autárquico, sometido en primer lugar a una lógica pretendida del desarrollo científico y donde la referencia a los problemas del desarrollo escolar / académico resulta minorada, como un rito formal que no se toma en serio.

Uno de los signos manifiestos de este distanciamiento de los problemas del desarrollo escolar y/o académico se encuentra en las formas de presencia de una enseñanza de DM en la formación de los profesores tal como se observa generalmente en los IUFM en Francia. Del mismo modo que, en la enseñanza escolar, los profesores tienden a considerar la materia enseñada como una realidad totalmente preexistente, sin relación alguna con las cuestiones “vitales” de los alumnos, y que sólo se encuentran con estas cuestiones por casualidad, del mismo modo la enseñanza de la didáctica tiende muy a menudo a presentarla como pudiendo tan sólo ofrecer productos previamente elaborados, cuya pertinencia en la resolución de los problemas con que se enfrenta el profesor novel no sabría garantizar. Se ofrecen así a los profesores en formación algunas horas sobre la noción de *contrato didáctico*, algunas horas sobre la *transposición didáctica*, algunas horas sobre la noción de *campo conceptual*, lo que acaba constituyendo una ensaladita rusa de conocimientos cuya eficacia en el ataque directo de los problemas docentes no parece preocupar en exceso.

En sentido opuesto, me he lanzado desde hace algunos años en Marsella en un trabajo que consiste en asumir totalmente el postulado según el cual la didáctica disciplinar es la ciencia de la difusión disciplinar y, como tal, tiene la vocación de enfrentarse a todos los problemas que surgen al respecto, y a los del sistema escolar en particular. La objeción que una mente perezosa podría anteponer a esta ambición debe ser cuidadosamente destrozada. Consiste en argumentar que el estado histórico de desarrollo de la didáctica disciplinar sólo permite intervenir de forma pertinente sobre algunos problemas de la difusión disciplinar.

En realidad, se trata de una visión del desarrollo científico que, según una patología cuyos efectos ya he señalado, conduce a olvidar que, al contrario, **el primer motor del desarrollo de una ciencia son generalmente los problemas exógenos, mientras que los problemas endógenos son tan solo la réplica interna de este motor externo.**

Añadamos a esta observación una interrogación en la frontera de la epistemología y la gestión de la sociedad. Es poco probable que si la didáctica o, mejor dicho, las didácticas rechazan hacerse cargo de las cuestiones académicas vitales, allí mismo donde surgen espontáneamente, en la escuela, estas cuestiones se problematicen o, mejor dicho, es probable que se problematicen mal. Esto traerá como consecuencia, no sólo que las didácticas acaben privándose de un ímpetu importante para su desarrollo, sino que el trabajo de deconstrucción que habrá que hacer sobre estas cuestiones mal problematizadas retrasará aún más su estudio y el desarrollo correlativo de las didácticas.

Para acabar, querría indicar una formulación a la que no atribuimos ninguna virtud mágica, pero con la que hemos intentado, junto con algunos compañeros de Marsella, esta nueva orientación de la investigación en las didácticas.

Se trata, según este punto de vista, de llevar a cabo investigaciones fundamentales en didáctica cuyo destino sea el desarrollo de la formación de los alumnos y de la formación de los profesores, es decir del sistema escolar y académico.
---

Muy concretamente, el trabajo que realizo personalmente desde hace algunos años se apoya particularmente, aunque no exclusivamente, claro, en un dispositivo simple, el de las “cuestiones de la semana”.

Los jóvenes profesores en formación en el IUFM deben redactar cada semana una dificultad con la que se han encontrado en su práctica docente incipiente<sup>4</sup>

Estas “cuestiones” no son necesariamente “cuestiones vitales” para el profesor.

No son, en la mayoría de los casos, más que síntomas que disimulan y muestran a la vez estas cuestiones vitales.

Pero su consideración, el hecho de tomárselas en serio –para aportarles algún elemento de respuesta ya disponible antes de proseguir con su estudio –, constituye a mi parecer un criterio crucial de una nueva orientación a la vez científica y social de la investigación en didácticas disciplinares.

## Didáctica Grupal

A pesar de que los procesos educativos y el desarrollo de competencias son un hecho social y colectivo, así como la construcción del conocimiento, este hecho tiende a obviarse continuamente en el campo de la educación de las personas adultas y en la educación en general. En las situaciones de enseñanza y aprendizaje se desarrollan, con frecuencia, modelos de intervención en los que se privilegia la relación entre un docente y un alumno o alumna, de esta manera se reduce a los integrantes de un grupo a objetos pasivos de una dinámica real sin que puedan lograr su autonomía y proyectar su acción colectiva.

En el campo de la educación de las personas adultas es condición indispensable considerar el trabajo en grupo, dado que no sólo es necesario tomar en cuenta la dinámica que se establece en los pequeños colectivos que se reúnen para aprender o adquirir ciertos conocimientos o habilidades, sino además de estas formas de trabajo es necesario tomar en cuenta que, en ocasiones, es necesario impulsar los procesos educativos en espacios más amplios, en los que se involucran grandes grupos o incluso en los que participan comunidades enteras.

En este ST se trata de lograr que los participantes sean sujetos de su acción, y que exploten al máximo e potencial pedagógico que representa la dinámica grupal, hasta hacer del grupo un recurso privilegiado del aprendizaje; aún en función del interés personal de cada participante. Se busca construir un espacio de intercambio de experiencias, de elaboración teórico-metodológica conjunta y de contención de cambio, lo cual requiere de esfuerzo organizado del grupo. Asumimos una concepción de aprendizaje grupal, con los aportes de la dinámica de grupos iniciada por Kart Lewin, el grupo de trabajo y supuestos básicos de Wilfred Bion, el concepto de grupo de Enrique Pichon Rivière, como de Didier Anzieu, y la dialéctica de los grupos, las organizaciones y las instituciones de George Lapassade, y las dimensiones psicosociales en lo individual, grupal, institucional y comunitaria de José Bleger. Un principio característico será la integración saber-conocimiento, teórico-experiencial que incluye “**lo leído y lo vivido**” y permite a los participantes desarrollar su capacidad para trabajar y aprender en grupo. En esta búsqueda, la tarea organiza al grupo, los organiza y se organiza alrededor de tres hilos conductores que se entrelazan:

- a) El aquí y ahora, referido a lo que acontece al grupo y a sus miembros de modo específico cuando se reúnen en torno a una tarea (y no en general en la dinámica de los grupos).

En este plano, el elemento formativo y fundamental, junto con la participación y compromiso del grupo y la coordinación, es la observación-**devolución**, para que mediante un proceso el grupo asuma la responsabilidad de la tarea con lo cual se logra la integración, movilidad y operatividad colectiva.

- b) El allá y entonces, hace alusión a la práctica que realizan los participantes (y ponen en común para su análisis y enriquecimiento en el grupo de aprendizaje), es decir, lo que les pasa en “la otra escena” (por ejemplo, cuando actúan como responsables de otras tareas, en otro grupo o grupos).

---

<sup>4</sup> La formación de los profesores de secundaria en Francia consta de dos cursos. Al primer curso se accede con una “licence” (carrera universitaria de 3 años) o un título superior y se organiza alrededor de la preparación de las oposiciones al cuerpo estatal de profesores de secundaria. El segundo curso corresponde al primer año de práctica docentes de los estudiantes que ya han aprobado las oposiciones. La formación de estos estudiantes no se realiza únicamente en el IUFM ya que incluye también la impartición de algunas horas de clase en un instituto de secundaria (básicamente un grupo-clase) bajo la tutoría de un profesor del centro junto con observaciones de clases realizadas por otros profesores en otros centros.

Se intenta desarrollar la capacidad individual y grupal de exponerse, de verse frente a los otros, así como con los otros, con los problemas que se enfrentan en dicha práctica. Esta capacidad es central para constituir equipos de trabajo autónomos, con pensamiento propio, capaces de realizar la supervisión y el apoyo entre compañeros de trabajo o entre quienes realizan tareas similares, rompiendo el hábito de realizar “la tarea solitaria” y la dependencia de asesores o asesoras, expertos con lineamientos jerárquicos dictados “desde arriba”.

c) La elaboración teórica, cuya importancia es crucial como condición para reflexionar y compartir en un nivel mayor de comprensión la dinámica de grupos de aprendizaje y trabajo.

Un objetivo parcial en este ST es dejar “sembrada” la necesidad y curiosidad por buscar posteriormente niveles mayores de saber, como parte de un proceso ineludible de formación permanente. Para trabajar estos tres hilos –el *aquí* y ahora, el *allá* y *entonces* y sus *referentes teóricos*–, utilizamos en gran medida el enfoque de grupos operativos, como organizador técnico de la experiencia, su objetivo, modalidad de trabajo, roles prescritos (de coordinación/observación y los de participantes- estudiantes).

En este encuadre se aprende haciendo, sobre grupos trabajando en grupos, reflexionando acerca de “ellos”, “ellas” y “nosotros”. Esta metodología contempla un doble nivel: la tarea explícita (centrada en los contenidos) y otra, la implícita (del proceso grupal en torno a la tarea).

Un aspecto central es el análisis de “nuestros obstáculos”, vinculados a los procesos de percepción, comunicación y aprendizaje.

En la construcción más objetiva de la representación interna de los otros, en la resolución de malos entendidos o eliminación de estereotipos, como en la superación de la resistencia al cambio. Fenómenos que operan en varios niveles en interacción del grupo, el equipo de coordinación/observación y el de lo institucional implicado.

Es claro que la profundidad relativa de este proceso se halla determinada por factores tales como la disposición institucional, la experiencia, conocimiento y saberes previos del equipo de coordinación / observación y de los estudiantes, de la heterogeneidad del grupo y la duración del curso (y sus propósitos diversos o específicos).

## **COMPETENCIA**

Propiciar la formación y asesorar grupos de aprendizaje constituidos por jóvenes y adultos, desde la concepción operativa de los grupos, a fin de que logren apropiarse de su proceso y realicen acciones que incidan en la transformación de su realidad social, económica y cultural.

## **OBJETIVOS**

### ***Objetivo General***

Aprender a trabajar en grupo, en beneficio del mismo y de cada uno o una de las participantes, a partir de las distintas aproximaciones teóricas referidas a los procesos de los grupos que describen y explican los factores que favorecen o impiden el éxito de su tarea.

Se trata de adquirir movilidad y capacidad de adaptación activa, trabajar sobre los malentendidos, eliminar estereotipos, manejar el cambio y hacer uso positivo de los conflictos; desarrollar la capacidad de analizar problemas, tomar decisiones y operar colectivamente.

### ***Objetivos Particulares***

a) Si bien el núcleo es el aprendizaje grupal en relación a los contenidos en juego, el seminario debe incidir también en la comprensión y modificación del comportamiento de los participantes, de las relaciones interpersonales, así como de las relaciones entre los equipos-grupos y con los fenómenos organizacionales e institucionales

b) Se pretende que los participantes eleven sus capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los grupos de trabajo y aprendizaje. Que incrementen sus conocimientos, desarrollen actitudes que fortalezcan el aprendizaje grupal, y obtengan mayor competencia en su desempeño como integrantes o como conductores en los grupos de trabajo y aprendizaje.

d) Los sujetos a los que se dirige el seminario son los estudiantes.

**HISTORIA DE LA TECNICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS** PICHON Riviere Enrique. Historia de la técnica de los grupos operativos, en: El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001, p. 233-246

Pasemos a completar la exposición de los aspectos teóricos de los grupos operativos. Los grupos operativos se definen como grupos centrados en la tarea. Ahora, ¿por qué esta insistencia? Por el hecho de que los grupos en general se clasifican según la técnica de abordaje de los mismos. Observamos que hay técnicas grupales centradas en el individuo: son algunos de los llamados “grupos psicoanalíticos o de terapia”, en los que la tarea está centrada sobre aquel que para nosotros se llama portavoz. Nuestra posición ante esta técnica es de crítica en tanto entendemos que desde esa perspectiva la situación grupal no es comprendida en su totalidad, sino que la puntería de la interpretación va dirigida a aquel que enuncia un problema que generalmente es considerado personal, no incluyendo en la problemática al resto. El otro tipo de técnicas es la del “grupo centrado en el grupo”, en el análisis de la propia dinámica. Técnica que está inspirada en las ideas de Kurt Lewin, en la que se considera al grupo como una totalidad. No incluye sin embargo el factor último que hemos señalado nosotros, la relación sujeto-grupo, verticalidad- horizontalidad, originando así los “grupos centrados en tarea”. Para nosotros la tarea es lo esencial del proceso grupal, por lo tanto en esta caracterización tenemos los tres tipos:

- a) centrados en el individuo,
- b) centrados en el grupo como un conjunto total,
- c) los grupos centrados en la tarea, aclarando que no es lo mismo tarea que grupo total.

Nuestra preocupación es abordar a través del grupo, centrando en la tarea, los problemas de la tarea, del aprendizaje y problemas personales relacionados con la tarea, con el aprendizaje. Lo que tratamos de realizar aquí es un aprendizaje que tiene carácter grupal. El grupo se propone una tarea y la tarea es el aprendizaje, o el re-trabajo, en este caso de las clases escuchadas. Es decir, que luego en grupo de tarea se re-trabaja o se reprenen o se aprenden finalmente como totalidad estos contenidos.

Esto se realiza en grupo con las implicancias personales que van incluyéndose en el proceso. Reiteramos que hay una diferenciación clara entre los grupos centrados en el individuo, centrados en el grupo y centrados en la tarea. El eje de la tarea hace de esta técnica un instrumento útil para cualquier clase de trabajo. Aquí la tarea es muy probablemente planteada ya durante la clase y absorbida por ustedes y re-trabajada durante el grupo.

Así se cumple con todas las reglas del aprendizaje en su totalidad: un aprendizaje global, total y fundamentalmente de carácter social.

Lo que acabo de decir sobre la diversidad de técnicas grupales señala el carácter diferencial del grupo operativo por el hecho de que no está centrado en el grupo como totalidad, sino en la relación que los integrantes mantienen con la tarea. Es decir, el vínculo fundamental, establecido es la relación entre un grupo y sus miembros con una tarea determinada; dejando un poco de lado los problemas personales del grupo centrado en el individuo y los problemas totales, que están incluidos también como suma de partes, de individuos que enuncia aspectos personales en forma global. Entonces, lo esencial es esta diferenciación: lo que es tarea, lo que es grupo, lo que es individuo. El nombre de grupo operativo proviene de allí; en realidad, es una denominación que he puesto a estos tipos de grupos, porque nacieron en un ambiente de tarea concreta. Alrededor de 1945, circunstancias particulares crearon la necesidad de transformar a los pacientes de mi servicio en operadores, por haber quedado cesante todo el personal de enfermería. Es decir que ante una situación concreta hubo que cubrir en pocos días el hecho de no tener enfermeros, el carecer de toda ayuda institucional.

La formación de enfermeros fue el problema fundamental, y en pocos días, una semana, puede obtener la continuación de tarea en mi Servicio –que era una Sala de Adolescentes–, sobre la base de la formación de individuos a través de la tarea determinada, para obtener técnicos para el cuidado diurno y nocturno de esta comunidad de jóvenes que habían quedado desamparados por una orden superior. ¿En qué consiste nuestra técnica? Se puede decir que en dos aspectos fundamentales: el aspecto manifiesto, explícito y el aspecto implícito, o latente. En ese sentido nos acercamos a la técnica analítica que es en realidad hacer consciente lo inconsciente, o sea hacer explícito lo implícito. Desde un punto de vista técnico se parte generalmente de lo explícito para descubrir lo implícito con el fin de hacerlo explícito y así en un continuo movimiento espiralado. Así es como definimos la tarea: consiste en el abordaje del objeto de conocimiento, que tiene un nivel explícito o manifiesto de abordaje. Pero, en este plano explícito de la ejecución de la tarea o tratamiento del tema, surgen ciertos tipos de dificultades, de lagunas, de cortes en la red de comunicación, montos de exigencia que aparecen como signos emergentes de obstáculos epistemológicos.

Lo esencial es esto: que en lo explícito de la ejecución de la tarea o del tratamiento del tema se dan cierto tipo de dificultades (las dificultades típicas o lagunas, o corte en la red de comunicación) y grados de exigencia que parecen como signos, como emergentes de lo que nosotros llamamos obstáculos epistemológicos.\* Esto es, sería un obstáculo en la visión de un conocimiento cualquiera. Este obstáculo o dificultad de abordaje denuncia una actitud de resistencia al cambio y nos estamos acercando al centro de la cuestión: el obstáculo epistemológico centra las resistencias al cambio y nuestra tarea es justamente promover un cambio (en un sentido grupal) operativo (cambio de una situación a otra), en que lo explícito que tomamos como manifiesto se interpreta hasta que aparezca algo nuevo, un nuevo descubrimiento o un nuevo aspecto de la enfermedad. Hablo de enfermedad recordando la primera experiencia hecha en el Hospicio, en la que se repetía en cierta manera el propósito y la técnica psicoanalítica. Es decir, que a través de lo explícito se descubría lo implícito que emergía y se volvía a tomar en una espiral constante. Este obstáculo o dificultad de abordaje denuncia una actitud de resistencia al cambio, si consideramos que la enfermedad mental o las dificultades sociales de cualquier tipo van acompañadas de una resistencia al cambio.

Pero, en este caso, estábamos trabajando con pacientes psicóticos; el enfrentamiento del obstáculo, para curar, era la dirección de nuestra tarea.

En el paciente no existe muchas veces la voluntad de curarse, sino que se da la resistencia al cambio, por un estado particular creado por él: una vez que está en una situación psicótica, trata de no cambiar de esa situación por una actitud constante de resistencia al cambio, y es sobre ésta que vamos a trabajar permanentemente. Analizando el porqué de la resistencia al cambio y qué significa el cambio para cada uno, pudimos ver que existían en realidad dos miedos básicos en toda patología y frente a toda tarea a iniciar. Son los dos miedos básicos con los que trabajamos permanentemente: el miedo a la pérdida y el miedo al ataque. Los pacientes vivían el miedo a la pérdida de lo ya adquirido, de las defensas neuróticas establecidas.

Es decir, que en el fondo había un no querer curarse y era el enemigo fundamental de la terapia. Nuestra operación era entonces trabajar sobre el miedo a la pérdida en caso de cambio, porque estaban puestos en una situación de cambio. Ahora bien, teníamos que estudiar por qué el cambio tenía esta significación.

Es decir, que de los dos miedos, el miedo a la pérdida fundamentalmente estaba relacionado con la pérdida de los instrumentos que ya utilizaban como enfermedad para lograr una adaptación particular al mundo. Es decir que en esas condiciones se sentían más seguros, por haber aprendido el "oficio" de enfermo, que no querían cambiar por otra situación que les creaba una ansiedad muy grande y que frenaba el cambio. Entonces, primero fue el análisis sistemático del miedo a la pérdida, que consiste en sentimientos o temores de perder por el cambio la situación previamente lograda, como si la situación previamente lograda de enfermedad estuviera significando una seguridad para el sujeto.

Por otro lado, el miedo al ataque, que realmente es lo que uno más observaba directamente, significa que, por el hecho de haber cambiado, el sentimiento de pérdida crea una nueva situación en el paciente (me refiero aquí al paciente porque este análisis es producto de un trabajo sobre pacientes, que luego se aplica a cualquier vector del conocimiento), una nueva ansiedad, un motivo de la resistencia al cambio, que era el miedo al ataque. Y el miedo al ataque consiste o proviene del sentimiento de encontrarse sin instrumentos en la nueva situación, con la consiguiente vulnerabilidad. Es decir que aumentaba el miedo del paciente por haber perdido sus defensas neuróticas, lo que constituye una resistencia al cambio. Aquel paciente que apela a todas las resistencias, a sus técnicas neuróticas, que surgen de una situación de resistencia al cambio por sentir miedo ante la falta de instrumentación que lo proteja después del cambio o al iniciarse el cambio.

\* Esto será definido más tarde como obstáculo epistemofílico. (N. de Ed)

Entonces, el miedo a la pérdida es el sentimiento de perder lo que ya se posee y el miedo al ataque es el sentimiento de encontrarse indefenso ante el medio nuevo, sin la instrumentación capaz de protegerlo. Así podemos pasar, digamos, por todos los cuadros de la neurosis o psicosis, entendiéndolos en términos de los dos miedos, que son los dos miedos básicos, y cuya comprensión va a orientar casi toda nuestra tarea.

La tarea consiste en resolver las situaciones estereotipadas y dilemáticas que surgen de la intensificación de estas ansiedades en la situación del aprendizaje, ya no sólo en el tratamiento de psicóticos, sino en la situación de aprendizaje que para nosotros tiene una gran analogía con la anterior, ya que entendemos la dificultad de curarse o la resistencia a curarse, como perturbaciones del aprendizaje. Es decir, nos enfrentamos con algo nuevo que hay que aprender, lo que implica que hay que abandonar lo otro para poder aprender. Ese es el dilema que tiene que resolverse: resolver estas situaciones que están fijadas, estereotipadas, etc. Y que llamamos dilemáticas, no dialécticas, que surgen por la intensificación de las ansiedades ante la situación que se da en el aprendizaje.

Cuando se está aprendiendo, forzosamente aunque no del todo consciente, estamos abandonando otras maneras de ver el mundo o la realidad, o cualquier cosa que sea vivida como pérdida y eso da la dirección de nuestro trabajo.

Entonces hacemos el grupo operativo un grupo tan terapéutico como puede serlo cualquier otra técnica, por el hecho de que permite aprender.

Abandonando las técnicas defensivas anteriores, las defensas psicóticas por ejemplo, el sujeto puede aprender nuevos aspectos de la realidad, que son la realidad concreta, y que corrigen su anterior visión del medio.

El proceso de esclarecimiento en un grupo tiende a hacerse dialéctico, es decir, a romper las situaciones dilemáticas, las que caracterizamos como situaciones que impiden el cambio, porque los problemas se plantean en forma dilemática como opción entre el "sí" y el "no", donde no hay posibilidades de solución. Son opuestas a las situaciones con solución, que son las situaciones dialécticas, donde a través del proceso de inter-juego se maneja el problema hasta resolverlo en forma de una solución, que es una síntesis que se transforma a su vez en el punto de partida de una nueva situación dialéctica. El conflicto resuelto antes a través de una síntesis, esa síntesis vuelve otra vez a funcionar como tesis, que generará una operación, porque allí mismo se establecen nuevas situaciones de contradicción. Quiero decir que en líneas generales nuestra tarea es resolver situaciones de estancamiento, ya sea estancamiento en la enfermedad, en el aprendizaje, en cualquier aspecto de la vida y hacer a esa situación dialéctica. Tesis, antítesis y síntesis pueden llevar justamente a la situación de movimiento dentro del grupo, con posibilidad de aprender sin el temor de perder. Es decir que el perder queda desplazado ante la posibilidad de un aprender operativo. El grupo va en cada caso con esta técnica desde lo explícito a lo implícito, para, a través de ese proceso, aparecer un nuevo explícito, o explicitarlo que estaba latente y que resultaba perturbador y conflictual

Por eso podemos representar muy bien con un cono invertido a la operación correctora:

Lo explícito será lo que vemos, lo manifiesto; entonces, tomando de esta punta podemos ver progresivamente en forma dialéctica a través de una dirección en espiral y, poco a poco, llegar al fondo de esta situación a la que apuntamos. Con esta espiral dialéctica podemos dar en este núcleo central donde está localizado el miedo al cambio como resistencia. En términos de una terapia individual lo denominamos como "reacción terapéutica negativa" o resistencia del paciente, y también en términos de terapia consideramos la solución de esa resistencia al cambio como la ruptura de la resistencia al cambio como la ruptura de la resistencia a mejorar, lo que produce un cambio en su conducta, en su adaptación. Y este tratamiento o método para movilizar los núcleos estereotipados, fijos o que dificultan el aprendizaje, surge de la observación de que en algún momento del desarrollo encontramos una serie de dificultades (que estudia la teoría del aprendizaje) que se manifiestan en la vida común cotidiana y que necesitan ser permanentemente re-vistas como técnicas que han sido absorbidas en un momento dado pero que, ante nuevas exigencias ya no resultan adecuadas ni operativas. Con la técnica grupal sucede que contribuyen a la tarea todos los que están comprendidos en el grupo, cada uno por su experiencia personal, por su forma de ser y por la interrelación que juega entre ellos; se va a lograr en un momento dado un pasaje de una situación estancada o dilemática, a una situación de movimiento o dialéctica. El progreso es entonces posible y se plantea nuevos problemas, nuevos aspectos, que hacen que el sujeto pueda aprender con mayor libertad por la ruptura del estereotipo, pueda entonces estar en un continuo progreso. En este esquema lo que aparece primero es lo explícito; lo implícito, en cambio, es lo que correspondería a la zona del inconsciente.

Pero es partiendo de lo explícito y por una espiral constante que se puede llegar a lo implícito, analizando cuáles elementos juegan y cómo pueden romper la estructura rígida de la situación para poder llegar a la situación de progresos y a un nuevo planteamiento. Entonces digamos que es, en general, el primer esquema del grupo. Podemos decir que **la tarea enunciada es la unidad de trabajo, que hace posible el esclarecimiento de lo subyacente**. La unidad de trabajo es también triangular, es decir que generalmente está lo implícito. La interpretación rompe la dificultad de abordar el objeto; a esa interpretación sigue otra y otras hasta llegar al punto de urgencia, en el que hay vecindad entre lo explícito y lo que se mantiene todavía implícito. Nuestra unidad de trabajo apunta a explicar lo implícito. Se hace una interpretación sobre un momento de esa situación y la aparición de un nuevo aspecto dentro de cono nos da un criterio acerca de la operatividad de la misma. O sea, la unidad básica de trabajo es la percepción y exploración de lo que el paciente dice. Eso se aborda con una interpretación que tiende a poner de manifiesto o explicitar aspectos implícitos de la situación. La interpretación hace surgir un nuevo plano que llamamos nuevo emergente y que a su vez es enfocado de alguna manera por la espiral constante con la cual progresivamente vamos a dar en los aspectos esenciales del cambio. Porque el propósito del grupo operativo es lograr un cambio; el nivel del cambio va a depender de los individuos que están en tratamiento o en aprendizaje. El grupo operativo es universal por el hecho de que su técnica hace posible el abordaje de cualquier situación, ya sea de aprendizaje, de curación, de todos los aspectos terapéuticos que puedan darse en comunidades, o con individuos internados por ejemplo.

En realidad, el primer esquema viene de una situación grupal de enfermos, alienados, internados que quedaron absolutamente en estado de abandono, y allí es donde puede observar que los pacientes en menos de una semana estaban en condiciones de ayudar, con una formación basada en técnicas operativas. Es decir, que gracias a esa medida un poco absurda en ese momento, nació esta técnica, el grupo operativo como una técnica social, donde se hacía posible el tratamiento de los enfermos mentales por sus “colegas”; pero con muy poco aprendizaje de técnicas de enfermería y con trabajo de grupo.

Tomamos como punto de partida su visión como enfermos: primero hacía grupos con ellos y a través de esos grupos aprendían lo que era el insight, lo que era alienación, y todo eso con algunos conceptos de enfermería. Para otras tareas se completó en muy poco tiempo la formación de los que podría llamar los mejores enfermos que he visto en mi vida profesional.

Esta formación se fundaba en la comprensión del uno por el otro y el aprendizaje rapidísimo de algunas técnicas de enfermería. Así, esto dio nacimiento al grupo operativo, técnica que, como decíamos, diferenciamos de las otras por estar centrada en la tarea, y la tarea era en ese caso el cuidado de sus compañeros de internación.

Al poco tiempo entonces, una semana o un poco más, dentro del Servicio se había extendido una actitud social de unos a otros, se organizaban salidas, altas (especial de prueba), la inclusión dentro del tratamiento de los grupos familiares, que completaron nuestra concepción social de la enfermedad mental.

A través de los grupos familiares detectábamos los factores que determinaban la enfermedad, el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento.

La profilaxis podía ser dada en otros miembros de la familia. A través de todas estas operaciones se pudo establecer con ese instrumento, una planificación para tratar pacientes colectivamente, que incluye una serie de momentos de la operación: una estrategia, una táctica, una técnica y una logística. Establecer una estrategia en un grupo es establecer la forma de reenfocar la situación, lo que los entrenadores de fútbol llaman “la técnica del pizarrón”. Desgraciadamente no siempre se incluye en la planificación del juego, en el diseño de la operación, a los jugadores, quienes son los que deben llevar a cabo la acción concreta. Nosotros incluimos en el desarrollo de la estrategia grupal a los pacientes. En las sesiones de grupo eran los mismos enfermos los que trabajaban con quienes los cuidaban.

Retomando lo anterior y entrando ya en la teoría de la unidad de trabajo, la dividimos en tres vectores: 1) Existente; 2) Interpretación y 3) Nuevo Emergente. El existente o situación dada con el grupo a través de uno o varios portavoces, que vendría a ser el emergente en ese momento. De lo que aparecería en todo a través de todos y por sumación de todos llegar, a constituir entonces, una forma de ser, una forma de pensar, una forma de considerar los problemas. El existente, entonces, es el primer elemento.

La interpretación o señalamiento del coordinador propone una nueva perspectiva a la situación, es decir, que escuchando a los pacientes la opinión sobre sí y sobre los demás y la opinión sobre su manera de ser considerados y tratados, y las visitas que recibían, todo era un contexto que incluía, digamos, lo que llamamos el existente de una situación. Todo eso se daba por medio de portavoces que estaban incluidos en los grupos. Creada la situación, vivida ya como estancamiento o no. el terapeuta de esos grupos (grupos de enfermos) o el coordinador de grupos de aprendizaje, señala, interpreta las dificultades que se están presentando y el esclarecimiento de la dificultad en cualquier campo del aprendizaje, de la terapia, de la tarea laboral, en grupos de trabajo, tiene una situación general, es decir una formulación general. **Una vez que una interpretación de esos casos cae sobre el campo, se da el nuevo emergente**, lo que surge como respuesta. Es la situación nueva que se estructura como una consecuencia de la interpretación del coordinador; si ésta ha sido operativa, quiere decir que ha dado en lo que denominamos punto de urgencia. Es decir que en un grupo hay un momento en que ya sea por **aspectos de estancamiento, aspectos negativos frente a la tarea**, se produce un corte que es señalado justo en su punto por el coordinador. Lo más probable entonces es que se modifique la situación, así como lo veíamos en los pacientes psicóticos.

Allí veíamos cómo el señalamiento de ciertas actitudes frente a ellos, frente a los otros, frente a su familia, modificaba **la situación y además la hacía universal**.

Es decir que mostraba que en todos existía un aspecto o dificultad de resistencia al cambio, que era lo fundamental.

Dada esa dificultad ante el cambio, que llama la atención cuando, por ejemplo, un paciente hace todo lo posible por no curarse (que en el lenguaje psicoanalítico llamamos una **resistencia**, o, si es más aguda, una “**reacción terapéutica negativa**”), nos damos cuenta de que, cuando la operación ha sido bien vista e interpretada por el coordinador, es porque ha dado justo en lo que llamamos punto de urgencia. Es decir que la estructura que se está manejando no tiene las mismas correlaciones entre ellos; hay aspectos diferenciales, pero lo importante es que, por la vecindad entre lo explícito y lo implícito, lo implícito se hace explícito cuando el señalamiento o la interpretación ha tocado la fuente de la resistencia. Es decir que el dar en el punto de urgencia en una terapia ya sea individual o grupal, de aprendizaje o cualquiera, **reduce la dificultad** y es lo que lo hace realmente operativo, porque dentro de esa dificultad está incluida siempre la tarea. El grupo centrado en la tarea es aquel que apunta a puntos de urgencia que van a ser operativos de acuerdo con una configuración especial del grupo; y en los pacientes pasaba lo mismo. Cuando lo que subyace, es decir, lo implícito (lo inconsciente en términos generales) y lo explícito toman contacto a través del abordaje del punto de urgencia –donde está la dificultad- se produce un cambio general en la estructura del grupo, que resuelve operativamente esa misma dificultad. Cuando lo explícito y lo implícito toman contactos entre ellos, decimos (en el lenguaje vulgar de nuestra tara) que reproduce el “clic”. Y el “clic” es justamente cuando se produce la coincidencia entre una situación y otra. La coincidencia del “clic” **condiciona inmediatamente un esclarecimiento de la dificultad** y una actitud ante el cambio, actitud que sería preferible denominarla una capacidad de cambio o una atenuación considerable del miedo al ataque que viene después del cambio. Habíamos visto ya que los dos miedos básicos que trabajan siempre son el miedo a la pérdida y el miedo al ataque.

Entonces, perdida alguna posibilidad de defensa psicótica en el enfermo mental, aparecen situaciones de debilidad porque el aspecto o la estructura psicótica de un sujeto estaba operando como defensa contra otras situaciones de peligro vividas por él.

Entonces emerge un nuevo miedo que es el miedo al ataque por haber perdido lo anterior, porque **no está instrumentado para una defensa lógica, operativa, frente al ataque**.

Hay, entonces, un inter-juego permanente entre el miedo a la pérdida de lo ya conocido y el miedo al ataque de lo que puede venir.

El inter-juego de estas dos situaciones rige todo, son los universales esenciales de la tarea en grupo operativo, de la situación psicótica o cualquier tipo de enfermedad. Podríamos definir a nuestra tarea en general como una lucha desesperada entre aquel que quiere ser como es y no quiere cambiar. No quiere cambiar, ¿por qué?: por el temor que le crea el cambio, debido al hecho de que no está instrumentado para enfrentar un cambio; entonces queda frenado en la situación anterior.



Al tocar ese punto **la interpretación operativa, refacilita entonces el drenaje de los elementos no explicitados que configuran el obstáculo** que hablábamos hoy; el obstáculo epistemológico como una dificultad a abordar un conocimiento nuevo o reasimilarlo. Lo que constituye nuestra tarea es “ablandar” la dificultad de cambio, crear situaciones de cambio a través de interpretaciones.

La unidad de trabajo se constituye por un análisis de qué es lo explícito y qué es la interpretación; qué es el señalamiento o la interpretación en el sentido verdadero de la palabra: es transmitir lo que el coordinador está percibiendo que existe durante todo el grupo en este caso, y que no se explicita, y el que da solución o la dirección es alguien que aparece como portavoz del grupo, indicando direcciones de trabajo y direcciones de soluciones de determinadas tareas. El nuevo emergente que aparece es el resultado de la operación sobre el existente por medio de la interpretación, que hace surgir un nuevo emergente. Esto es la situación nueva que se estructura como consecuencia de la intervención del coordinador, del señalamiento o interpretación, si ésta ha sido operativa o ha sido bien dirigida; es decir realmente será una interpretación operativa cuando haya una coincidencia entre lo señalado por el coordinador y lo existente en el grupo.

La vecindad entre lo explícito y lo implícito, enunciado en términos freudianos es: “hacer consciente lo inconsciente”; en ese momento diríamos que se ha acertado en el punto de urgencia ha abierto la posibilidad del cambio, de la tendencia al cambio, y el movimiento que empieza a efectuarse dentro del grupo. Por eso, esa ruptura del obstáculo epistemológico que es el obstáculo ligado a la conciencia de un sujeto determinado es la apertura a los nuevos emergentes, a la iniciación de un proceso de cambio.

Entonces el emergente aparece como el signo de un proceso implícito, es decir el signo del proceso que ya estaba subyacente y que había que hacer explícito. Hacer explícito lo implícito se da en ese “estructurado” que tiene el sentido de un circuito siempre abierto. La palabra “Gestaltung” significa eso.

Al comienzo de nuestra tarea aparecía continuamente la palabra “Gestaltung” en términos de **estructura o función**. Pero al descubrir el carácter espiralado del proceso, que era un proceso continuo, teníamos que darle una significación particular. Incluso los mismos psicólogos de la Gestalt, entre ellos K. Lewin, empezaron a tomar el término Gestaltung que tiene un parentesco con el término Gestalt, y que significa estructurado. La definición que pudimos darle al proceso era “estructurando”, no estructura, por el movimiento permanente a que estaba sometido. Definimos al grupo como Gestalt, como generalmente se dice. Por ejemplo los psicólogos sociales centrados en el grupo, lo definen como una Gestalt con un sentido fijo y no dinámico. Si decimos que es una “Gestaltung”, transformamos ese proceso en el estructurando. Es decir que el proceso se va realizando paulatinamente y en una dirección determinada; entonces Gestaltung resultó ser el término más apropiado para significar que se trataba de un proceso móvil, en circuito abierto y no un circuito cerrado como puede serlo la Gestalt.

El proceso implícito cuyo signo es el emergente se manifiesta por intermedio de uno o varios portavoces; el portavoz es el integrante que se desempeña como vehículo de esa cualidad nueva que es el emergente. Es decir, es el capaz de sentir una situación en la que su grupo está participando y puede expresarla porque está más cerca de su mente que la de los otros.

Todos los caracteres nuevos van apareciendo de esa estructura, de ese bloque que llamamos grupos operativo, que es operativo por la operación realizada y que es útil en cualquiera de las funciones, ya sea en la terapia, en el aprendizaje o en cualquier actividad laboral, etc.

Bueno, por ahora quedamos aquí, en el concepto de nuevo emergente y lo único que nos quedaría por explicar es el concepto de verticalidad y horizontalidad. El portavoz es el portavoz de la vertical, pero es portavoz de los otros horizontales y así se opera realmente. Se siente la actividad grupal cuando uno capta lo general, que está dado en todo el grupo; pero hay alguien que, por su actividad personal, por su manera de ser, por su sensibilidad, es capaz de tomar lo que está pasando y explicarlo.

## DEFINICIÓN DE UN GRUPO

¿Qué es un “grupo”? ¿Qué tan grande puede ser? ¿En qué se distingue un grupo de una multitud? Como los problemas que nos conciernen son esencialmente los problemas psicológicos de la organización, parece ser apropiado tratar de definir un grupo en términos psicológicos:

Un grupo psicológico es cualquier número de personas que (1) interactúan unas con otras, (2) que sean psicológicamente conscientes unas de otras y (3) que se perciban a sí mismas como un grupo. **El tamaño del grupo está limitado entonces por las posibilidades de interacción y percepción mutua.** La definición no incluye una congregación cualquiera porque en ellas la gente no interactúa ni se percibe a sí misma como un grupo, aún en el caso en que cada persona sea muy consciente de la presencia de otras personas, como sucede por ejemplo en una multitud que reencuentra observando algo en una esquina. Un departamento, un sindicato o una organización no se podrían considerar un grupo a pesar de que sus miembros se refieren a sí mismo como “nosotros”, porque por lo general, ni interactúan ni son totalmente conscientes unos de otros. Sin embargo, los equipos de trabajo, los comités, las partes de un departamento, y otras asociaciones informales que reconstituyen entre miembros de la organización sí encajan en esta definición. Después de redefinir un grupo e indicar que el ímpetu básico que estimula la conformación del grupo surge del mismo proceso organizacional, examinemos ahora los tipos de grupos que en realidad, se encuentran en una organización.

Uno de los aprendizajes clave en el estudio de la dinámica de grupos es que el proceso de trabajo en los grupos – que incluye patrones de comunicación, métodos de toma de decisiones, técnicas de resolución de problemas, actividades diseñadas para crear normas, sentimientos y percepciones interpersonales, gustos y disgustos, etc.- no siempre es pertinente para la realización efectiva de una tarea.

Si uno distingue los procesos de tarea de los procesos interpersonales cuidadosamente, a menudo se puede observar que cuando se le oculta información a un grupo que está tratando de resolver un problema (proceso de tarea) la acción es supremamente destructiva y se les debe pedir a los miembros del grupo, que a este nivel, adopten una actitud mucho más abierta.

#### **CUANDO NO SE DEBEN USAR LOS GRUPOS**

A pesar de que los grupos tienden a ser un fenómeno humano universal, no deja de ser de suma importancia determinar cómo y cuándo se deben utilizar, particularmente en el sentido formal de determinar si se le debe dar una tarea o un problema a un grupo y cuándo. Se han estudiado tres conjuntos de fenómenos relacionados directamente con este problema:

- (1) la efectividad del grupo versus el individuo para resolver problemas;
- (2) la disposición del grupo versus el individuo para correr con el riesgo; y
- (3) el problema de lo que se ha venido a llamar “opinión de grupo” o sea la tendencia del grupo a llegar a lo que puede ser falso consenso, haciendo a un lado las opiniones válidas de algunas personas.

#### **La habilidad del grupo versus el individuo para resolver problemas**

Una buena parte de la investigación se ha dedicado a estudiar el problema de cuál es el instrumento más efectivo para resolver problemas, si el grupo o el individuo cuyo trabajo se puede juntar con el de otras personas. Hasta el momento no se ha llegado a ninguna respuesta definitiva pero sí se han identificado algunas variables importantes. Por ejemplo, siempre se ha creído que un grupo puede ser más efectivo que un individuo debido al estímulo que cada miembro del grupo le da a otro. Esto sólo es cierto si en el grupo existe un clima concordante con situaciones en que no **se evalúa una estructura de toma de decisiones apropiada a la tarea, tiempo suficiente para explorar una idea interesante y si la tarea es tal que requiera la recolección de bastante información o la evaluación compleja de las consecuencias que pueden traer varias alternativas** (Taylor, Berry & Block, 1958).

Los errores de juicio tienen más posibilidad de que se detecten antes de que la acción se implemente, cuando se trata de la acción de un grupo más que cuando se deja que sea el individuo el que piense en las alternativas de resolución por un problema. Por lo general, el grupo puede ser más útil que el individuo cuando el problema tiene muchas facetas y cuando cada uno de los miembros del grupo tiene habilidades o información diferente o complementaria que se pueda utilizaren el proceso de resolución de problema. Por ejemplo, muchos de los problemas que un gerente tiene que confrontar los resuelve más efectivamente un grupo porque para hacerlo se debe considerar el aspecto humano, financiero, técnico, y las condiciones de producción y mercadeo. No es casual que a medida que el comercio se ha hecho más complejo más se usen técnicas grupales de resolución, aún en los casos en que el gerente de empresa no favorezca la conformación de grupos o no los tolere mucho.

Uno de los criterios más importantes para decidir si se utiliza o no a un grupo para tomar una decisión implica determinar cómo y por qué se va a implementar. Cuando la gente tiene la oportunidad de participar en la toma de decisiones, existe más probabilidades de que se comprometa con su implementación que cuando alguien les impone la decisión. Por consiguiente, **si lo que se necesita es implementación efectiva, es importante asegurar la participación, en la toma de decisiones**, de los que la van a implementar, así sólo sea pidiéndoles su opinión sobre la decisión que se propone. Si se decide que se va a utilizar un grupo para realizar una tarea, el líder tiene que reconocer y entender algunos de los muchos factores de afiliación, de ambientación y de dinámica que operan dentro de ese grupo. Si se espera que el grupo funcione efectivamente se debe propiciar un clima de mutua confianza entre sus miembros para que puedan así compartir información y criticar honradamente las ideas que se proponga. El líder debe asegurarse de que todo mundo tenga claridad sobre las tareas y objetivos del grupo y de que se haya logrado consenso suficiente para enlistarse, en lo posible, en una misma dirección.

Si el líder no está dispuesto a dedicar el tiempo y energía necesarios para ayudar al grupo a funcionar, no debiera entonces utilizarlo.

### Resumen

En este capítulo hemos hecho una revisión de las diversas concepciones de grupo psicológico que existen, hemos descrito los tipos de grupos formales e informales más comunes en una organización, hemos analizado las funciones psicológicas formales del individuo y de la organización que un grupo cumple, y hemos discutido algunos de los factores que favorecen situaciones en las que un grupo puede desempeñar los dos tipos de funciones, actuando así como fuerzas integradoras en la organización. Los grupos no son la solución universal para todos los tipos de problemas.

No se debieran utilizar si el problema específicamente no requiere que se comparta información o que se evalúen alternativas o si se tiene que **evitar la amplificación cultural** o si el ambiente del grupo corre el riesgo de propiciar "opinión de grupo". Más importante aún, los grupos no se debieran usar si sus miembros o el líder no quieren gastar tiempo para ayudar al grupo a convertirse en una unidad efectiva de trabajo. La utilización efectiva de los grupos requiere que tanto el líder como los miembros del grupo reciban entrenamiento en dinámica de grupo. Este tipo de entrenamiento es, por lo general más efectivo si se utilizan métodos vivenciales y si se le da atención a los procesos de grupo, y en especial, al proceso de resolución de problemas.

---

**LA ENSEÑANZA POR EQUIPOS Y OTRAS FORMAS DE AGRUPAMIENTOS** LARROLLO, Francisco. La enseñanza por equipos y otras formas de agrupamientos, en: didáctica General Contemporánea, Ed. Porrúa, Argentina, 1976

### Didáctica Grupal

- 1) Enseñanza individual y enseñanza frontal
- 2) La enseñanza "por divisiones".
- 3) Concepto de equipo y sus especies
- 4) Equipo y clase —
- 5) Formas de trabajo:
  - a) emulativo; b) cooperativo; c) mixto.
- 6) Otras formas de agrupamiento de los alumnos (por departamentos, instrucción dual, equipos docentes).

Una de las técnicas para el manejo de la clase, es la participación activa de todos sus alumnos, y ello se realiza del mejor modo mediante el agrupamiento de éstos por equipos. Dada la importancia de la dicha técnica, se estudia aquí en unidad aparte y se le coteja con la llamada enseñanza "por divisiones". Asimismo se ofrecen en esta parte del libro otras formas de integrar las clases escolares.

#### 1. Enseñanza individual y enseñanza frontal

Hubo una época en que la enseñanza era una tarea personal de maestro a discípulo: el maestro, incluso ante un grupo de alumnos, impartía su enseñanza a uno por uno de los educandos, así, individualmente.

Esta enseñanza individual, pero no individualizada (este último término tiene otro sentido en la teoría pedagógica), tuvo larga vigencia en los niveles elementales. Es hasta el siglo XVIII cuando, gracias señaladamente a Felbiger, se introduce con renovado éxito la que llamada enseñanza simultánea. Con efecto, se comprendió que la acción docente del maestro podría ser aprovechada simultáneamente por todos los alumnos de una clase. Junto a otras ventajas, se acreditó a la enseñanza simultánea un manifiesto ahorro de tiempo. En el mismo lapso podrían ser aleccionados todos los discípulos de una clase. En la enseñanza simultánea la totalidad de los alumnos se dedican a un tema expositivo o a un trabajo práctico, bajo la dirección del maestro. Éste actúa de continuo frente a todo el grupo. Por ello se designa a este sistema didáctico como clase de trabajo frontal. La enseñanza discurre frente a frente entre maestro y discípulos. El maestro se produce como un actor ante la clase: atrae la atención de todos; sus más significantes movimientos son atendidos por un público que oye y observa.

## **2. La enseñanza “por divisiones”**

La enseñanza de clase frontal tiene muchas limitaciones y adolece de graves errores a la luz de la psicología contemporánea. La práctica pedagógica anterior advirtió ya dichas limitaciones. No todos los alumnos poseen el mismo grado de inteligencia. Unos son rápidos, otros lentos. Debido a esta circunstancia, suele dividirse la clase en grupos. A uno de ellos se designa el grupo de los fuertes; al otro, el grupo de los débiles. Éstos son los términos habituales en la pedagogía anterior, y no sólo: ya la pedagogía clásica notó también las aptitudes específicas de los alumnos respecto a diversas asignaturas. Por esta vía, se divide y subdivide la clase destacando alumnos para la solución de difíciles problemas de aritmética, para tareas de creación artística (composiciones literarias, dibujos, etc), para reunir materiales destinados a una lección.

La enseñanza “por divisiones” es asimismo conveniente, acaso necesaria, en las escuelas unitarias, ello es, en donde un solo maestro, en una misma sala, atiende alumnos de diferente edad y de diverso grado escolar. En obsequio de un requerido ahorro de tiempo, el maestro necesita practicar divisiones en la clase. De otra suerte, la enseñanza sería poco menos que imposible. En la enseñanza por divisiones se trata de una enseñanza en grupos, pero éstos se constituyen por razones instructivas externas impuestas ya por limitaciones de aptitud de los alumnos, ya por falta de maestros y de suficientes locales.

## **3. Concepto de Equipo y sus especies**

Otra forma de trabajo en grupos es el equipo.

Este término tiene un sentido restringido en la pedagogía contemporánea. Aquí también se habla de grupos de alumnos, bien que su formación obedezca a otras razones y se proponga otras finalidades educativas. El equipo como sistema de enseñanza se aparta tanto de la enseñanza individual como de la enseñanza simultánea. Dentro de ella, la clase organiza en grupos de alumnos, pero tomando en cuenta relaciones diferentes a las que determinan la enseñanza “por divisiones”. Los motivos que determinan la constitución de los equipos son fundamentalmente vivencias de simpatía intelectual y afectiva, con sus consecuentes efectos de sociabilidad y trato múltiple. “La enseñanza se aprovecha de esas tendencias naturales de mancomunarse. Estos grupos incluyen, pues, alumnos de alto y de bajo rendimiento, niños mayores y menores, y hasta el distinto sexo. Muestran una estructura social más clara; las relaciones de conducción y seguimiento son más expresas e inequívocas. Porque no pocas veces, el grupo de clase es al mismo tiempo el grupo de juego fuera de la escuela, por eso tiene tendencia a durar. En cuanto a lo didáctico, tiene determinadas formas de trabajar, lugares de trabajo, y con el tiempo va adquiriendo sus propias tradiciones y actitudes valorativas. Esta forma nos presenta, en cuanto a su composición, el grupo ideal (en el sentido del *plan de Jena*) con sus campos de tensión, su desnivel de formación, sus esferas de intereses y el conocimiento de las capacidades individuales de rendimiento.

**Como ya se dijo, los equipos pueden ser, por lo que hace a su duración,** relativamente: a) estables (permanentes). b) Pasajeros.

Los grupos de alumnos deben integrarse bajo determinadas circunstancias, pero es indispensable que los alumnos tengan la oportunidad de adaptarse cada vez mejor a los diferentes equipos. Aquí rige el principio de que el alumno tiene libertad en la composición del grupo. Respecto a las tareas por realizar, los equipos pueden asumir muchas modalidades.

Hay equipos creados para efectuar trabajos de preparación de materiales, para resolver problemas teóricos, para ejecutar prácticas, etc. Acerca del radio de acción de los grupos, cabe hablar de equipos dentro de una clase, y también de equipos formados por alumnos de diversas clases. Piénsese en un equipo constituido para realizar una campaña dentro de una comunidad social, acaso a favor de una obra social.

#### 4. Equipo y clase

La clase puede actuar completamente por equipos. Es éste un sistema difícil de poner en práctica. Además, no todo el trabajo docente ha de llevarse a efecto por equipos. Algunas actividades, como la enseñanza del civismo, por ejemplo, requiere el concurso total de los alumnos. Hay más: en la enseñanza por equipos ciertas fases del trabajo exigen la participación colectiva de toda la clase.

“Todo trabajo en grupos tiene sentido únicamente dentro del margen de la comunidad de la clase y en permanente relación con ella: la clase asigna los trabajos a los grupos, para ella deben trabajar y a ella deben informar. Una diferenciación carente de la reunión posterior, sin transmisión de los resultados a la clase o tal vez para informar tan sólo al maestro, es teóricamente imaginable, pero le faltaría toda razón de ser. No sólo estaría en pugna con la ley fundamental psicológica de que los contenidos elaborados por los alumnos deben reproducirse y comunicarse, sino que se privaría también de los estímulos y motivos más esenciales que instigan a los niños a trabajar intensamente. Pues sólo pensando en la discusión final acerca del resultado de su trabajo, despliega un grupo sus mejores energías. La futura actitud de la clase entera proyecta pues de antemano luz y sombra, elogio y crítica, aumentando así la alegría de trabajar de los niños a una intensidad difícilmente alcanzable por otro método. Más sin la relación con el conjunto de la clase, el trabajo en grupos es un juego estéril y carente de sentido”

La dinámica del grupo se completa en una consideración de conjunto.

Así como el individuo sólo tiene sentido dentro de un grupo, así el equipo sólo alcanza sus verdaderos perfiles dentro de la comunidad de la clase o de la escuela en su totalidad, pues no hay que olvidar que los equipos pueden tener tareas que rebasan la actividad de una sola clase.

#### 5. Formas de trabajo

Tres son las formas de trabajo que se adaptan a la técnica de la enseñanza por equipos:

A. Trabajo emulativo.                      B. Trabajo cooperativo.                      C. Trabajo en forma mixta.

A. En primero, los grupos de una clase compiten por obtener el mejor rendimiento en un mismo tema. He aquí ejemplos:

a) Ciencias naturales: peso específico. - Planteo (conversación general): cómo se pueden calcular grandes pesos.

Ej.: un gran bloque de mármol para el nuevo monumento; una pesada viga de hierro en la fábrica de máquinas: ¿cuál de los dos es más pesado?. Proposición para la solución: determinamos el peso por 1 cm<sup>3</sup> (Buscar en el manual del alumno).

Trabajo en grupos: (tareas iguales). Cada grupo determina, con experimentos propios, el peso específico del agua, la arena, las virutas de hierro, la sal, el aceite, etc.; anota los resultados en una tabla, compara, plantea y resuelve problemas.

b) Lenguaje: sinonimia de la palabra “destruir” Después de la conversación inicial con toda la clase, se anota en el pizarrón la siguiente orden de trabajo: ¡Buscar otras palabras por “destruir”! 1. ¿Quién puede destruir? Fuego... rayo... Tormenta... agua (inundación)... Muerte... hombre. 2. ¿Qué puede destruirse? Seres humanos... animales... Plantas... piedras... Pan... telas... 3. Qué queda: restos, cenizas, troncos, etc.

B. En el trabajo cooperativo tiene efecto la mejor realización de la enseñanza por equipos, toda vez que surgen grupos diferenciados aplicándose el principio de la división del trabajo.

El propio autor sugiere ejemplos, de los que se toma éste: Geografía: Japón. - Después de haber esbozado, en la conversación introductoria, un cuadro sinóptico, y de haber adquirido en conjunto el saber nuclear acerca de la situación geográfica, vías de comunicación, superficie, etc., y luego de haber refrescado el “saber previo”, ya existente, de los niños trataremos de dividir el trabajo en cuestiones parciales que interesan a los alumnos. Con la hábil conducción del maestro “se despertarán” problemas parciales previstos por él. Otros, que a los alumnos no se les ocurren por falta de conocimientos, serán planteados por el maestro.

En el pizarrón aparece el siguiente plan de trabajo: 1º. Grupo: el paisaje japonés. 2º. Grupo: Japón, país de terremotos. 3er. Grupo:

Las condiciones climáticas del Japón. 4º.grupo: La economía japonesa. 5º. Grupo: El Estado japonés en el pasado y en el presente. 6º. Grupo. La vida cotidiana en el Japón. 7º. Grupo: Topografía del Japón, relieve en cajón de arena, etc.

C. Hasta ahora, empero, **las formas mixtas de trabajo han dado los mejores resultados**. Ello se debe a que toman en cuenta las circunstancias reales. Viene a cuento señalar algunas: a) Ya durante uno o varios grupos de alumnos bien dotados, a fin de que las preparen para la enseñanza común. b) Dentro del trabajo en grupos con temas iguales, pueden encargarse de vez en cuando tareas más extensas a algunos grupos. c) También dentro del trabajo diferenciado, en todo momento, algunos grupos pueden elaborar temas iguales. ¿Por qué habría de esforzarse el maestro por encontrar un tema especial para cada uno de los grupos existentes? Lamentablemente esto sucede muchas veces, y entonces se produce ese ensanchamiento inoperante de la unidad didáctica que ya se criticó en otro lugar. d) Igualmente pueden combinarse ambas formas del trabajo en grupos con el trabajo individual.

Ninguna de esas formas es incompatible con otra; por el contrario, en casi todas las unidades didácticas pueden complementarse de manera muy natural y viva.

## **6. El agrupamiento vertical y la clase autosuficiente. Clases a multinivel.**

La enseñanza por equipos es aplicable a todo tipo de agrupamiento de alumnos, pero se suele poner en práctica en clases homogéneas. Dentro de estas últimas, también predomina el régimen de clases auto-suficientes, así llamadas en virtud de que un solo maestro principalmente, se considera suficiente para impartir enseñanza a todo un grupo de alumnos.

Desde hace ya algunas décadas se ha venido ensayando otras maneras de agrupar a los escolares. Los grupos formados no necesariamente se han de constituir desde el punto de vista de un mismo nivel o grado instructivo dentro de una escala (estructuración vertical).

Cabe agrupar a los educandos desde otros puntos de referencia: por sus aptitudes, por su interés de trabajo (programas de labores), por la cualificación profesional de los maestros. A esta manera se llama agrupamiento horizontal. La graduación puede ser unitaria o múltiple. La primera asigna a cada alumno a una clase de un grado. Así se habla de un alumno de “quinto año” en una escuela primaria. También existe el sistema de multi-graduación o de ciclos, según el cual, cada clase consta de alumnos de dos o más grados; por ej., en la escuela primaria, una clase que acogiera niños de primero y de segundo grados. En esta clase a multinivel, un niño puede estar en el primer grado de aritmética y en el segundo de lenguaje.

## **7. El agrupamiento por departamentos**

Contra el sistema de grados, de imagen vertical, existe el sistema horizontal, en donde los escolares se agrupan considerándolos a la luz de otras características.

Uno de las formas de este sistema, la menos reciente, es el agrupamiento por departamentos. La enseñanza departamentalizada es aquella donde las clases tienen un maestro distinto para cada asignatura o grupo de materias afines. El rasgo esencial de la enseñanza departamentalizada, consiste en que un maestro queda a cargo de la enseñanza del lenguaje (que en la escuela primaria comprende lectura, escritura, ortografía, literatura, etc.); otro, de los estudios sociales (que abarcan la historia, geografía, educación cívica); otro, de las matemáticas; otro más, de las ciencias naturales.

- El agrupamiento dual. —Suele censurarse al agrupamiento por departamentos diciendo que la diversidad de maestros propicia una dispersión formativa de los alumnos. Para remediar esta situación se ha ensayado un agrupamiento en dos secciones, o, como G.D. Stoddard y W. Hunnicutt los designan: “plan de progreso dual”.

En este plan, un maestro general tiene a su cargo, durante la mitad de la jornada, tanto la orientación general de los alumnos como la enseñanza del lenguaje y los estudios de las ciencias sociales. “La otra mitad de la jornada estaría dedicada a los profesores especializados, que enseñarían las matemáticas, las ciencias, música, artes y manualidades, ejercicios físicos y juegos, y a partir de quinto curso una lengua extranjera con posibilidad de elección. Estos profesores, especialistas en cada materia o grupo de materias, trabajarían sobre una base longitudinal, esto es, comprendiendo todos los cursos de la escuela primaria y llegando a abarcar en una “escuela combinada”, primaria y media, los doce cursos.

De este modo los maestros especializados, actuando en equipo, estarían en condiciones de juzgar el nivel de las aptitudes especiales y su curso de crecimiento a lo largo de la vida escolar del niño. Las puntuaciones de test, los perfiles, las evaluaciones y las muestras de ciertos trabajos proporcionarían un registro acumulativo y comprensivo. Todos los profesores especializados estimularían a los alumnos a formar clubs sociales, sin tener en cuenta el grado, basados en sus propias inclinaciones o aficiones. Generalmente, la asignación de un alumno a un grado o curso determinado, que significa un juicio sobre su madurez total, vendrá dada por su maestro general o tutor, pero quedaría libre para seguir una especialidad acorde con sus aptitudes. Así, un alumno de quinto curso podría tocar en la banda o en la orquesta de una escuela secundaria y otro, especialmente dotado para las matemáticas o las ciencias, se integraría con escolares de similar capacidad en cursos más adelantados. En resumen, declaran los citados autores, el "plan de progreso dual" tiene como objeto acabar con la idea del alumno medio, que realiza un trabajo medio bajo condiciones docentes de tipo medio. En lenguaje y en estudios sociales, todos los alumnos se enfrentan con unas exigencias que han de alcanzar. En las asignaturas especializadas, es posible reducir la repetición necesaria para el alumno lento, concentrándose más sobre los bien dotados o de rendimientos superiores a la medida.

### **8. El equipo docente. (La Team Teaching)**

También para aliviar las deficiencias pedagógicas del agrupamiento por departamentos, se ha ideado el sistema del equipo docente, según la traducción del término inglés team teaching. Como su nombre lo revela, esta forma de agrupamiento afecta por igual al personal docente y a los escolares. Consiste en que dos o más profesores se encargan conjuntamente (por equipo) de la enseñanza en el mismo grupo de alumnos. Ello es, en contacto permanente se ocupan de planear, ejecutar y evaluar el aprendizaje de dichos escolares. La idea de equipo docente, dice el pedagogo español A. de la Orden, constituye en cambio radical en la escuela; lo cual trae consigo otras importantes "transformaciones de programas, horario, agrupamiento de los alumnos, métodos de enseñanza, material didáctico y hasta la propia estructura del edificio escolar."

Esta organización de los maestros en equipos docentes supone que todos los miembros de los mismos participan cooperativamente en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso instructivo y en la asignación de las tareas más apropiadas a cada miembro del equipo. Todo maestro tiene libre acceso a todas las clases y grupos, comparte con el resto de los miembros del equipo la información acerca de todos y cada uno de los alumnos, de cuya instrucción son conjuntamente responsables. En una palabra: desaparece la clase como unidad cerrada y parcela particular de un determinado maestro. La team teaching ayuda también a resolver de manera pedagógica la creciente demanda de educación, que requiere nutridos centros de enseñanza. Estos tienen, evidentemente, "grandes ventajas tanto para hacer llegar a un gran número de alumnos los beneficios de un moderno y costoso equipo docente cuando para ofrecer un más adecuado tratamiento educativo a través de servicios cuya implantación de pequeños centros sería difícil y reduciendo la heterogeneidad de los grupos asignados a cada maestro. Sin embargo, los grandes centros tienen también sus desventajas.

Los horarios se hacen necesariamente rígidos, los maestros de un mismo centro pierden relativamente el contacto entre sí y con el director y la escuela en sí misma pierde espíritu de familiaridad y espontaneidad característico de las pequeñas unidades, en las que todos, maestros y alumnos, se conocen perfectamente, lo que ayuda grandemente a crear la unidad de estímulo esencial en el proceso educativo. La enseñanza en equipo viene a resolver esta especie de contradicción entre pequeñas y grandes unidades escolares, prestándose como una solución que armoniza las ventajas de ambos equipos.

La Team Teaching, al organizar la escuela en equipos docentes con cierto grado de autonomía, capaces reimpartir todo el programa educativo a un grupo de alumnos que les es asignado y estando asegurada la coordinación de todos los equipos para la acción del director, constituye de hecho la síntesis armónica, las dos posturas antagónicas.

Problemas:

1. —Juicio crítico sobre la enseñanza individual.
2. —Juicio crítico sobre la enseñanza simultánea.
3. —Juicio crítico sobre la enseñanza "por divisiones".
4. —Fundamentos socio-pedagógicos de la enseñanza por equipos.

Correlaciones: 1. —Orígenes y desarrollo de la enseñanza simultánea. 2. —Orígenes y desarrollo de la enseñanza por equipos. 3. —La psicología del grupo. 4. —Cotejo entre enseñanza “por divisiones” y enseñanza por grupos.

Bibliografía. — Luisa Navarro. El método de trabajo por equipos, Bs. As. 1940. G. Konopka, Groups Work in the institution. N. Y. 1954. E. Meyer, Gruppenunterricht (La enseñanza por grupos) Word. 1957, G.S. Slota, La práctica de la enseñanza por grupos, Bremen, 1954.

4 J. T. Shaplen, Team Teaching, Saturday Review, XLIV

5 A. de la Orden, Hacia nuevas estructuras escolares. Madrid, 1969.

---

**Técnicas y tácticas grupales** - POSTIC, M. “EL funcionamiento de la relación”, en: La relación educativa Narcela, Madrid, 1982. en: UPN, Antología, grupo escolar, México, 1992,

Por las observaciones del capítulo precedente, vemos que sería ilusorio estudiar la relación educativa restringiéndola a las relaciones entre maestro y alumno. En la vida en clase se encuentran presentes un conjunto de factores que actúan sobre la escuela. Todo rol, el del enseñante, el del alumno, forma parte de un sistema de roles interdependientes, donde tanto los padres como la administración escolar tienen su puesto. Si el rol es modificado- y esto no puede provenir, en Francia, más que de la institución, la estructura de roles cambia.

¿Quisiéramos modificar el cometido del alumno? La evolución del rol de enseñante, de los administradores del establecimiento, de los padres en la escuela, tendría que seguir. Además, las relaciones en el interior de la escuela, están afectadas por la naturaleza de las relaciones en la sociedad. Se constata en los Estados Unidos hasta qué punto la cuestión de las relaciones entre negros y blancos repercute en la escuela; en Francia, el hecho se hace observable en las clases donde están los niños de una ciudad vecina con una minoría o una mayoría de hijos de trabajadores emigrantes. De todas formas, para el estudio del funcionamiento de la relación, examinaremos más especialmente lo que ocurre en el marco del **grupo de la clase**.

La relación del maestro y los alumnos está afectada por la presencia activa del grupo de iguales tanto como por el tipo de intervención del enseñante. Las expectativas, los juicios, provienen del enseñante y también del grupo de iguales; el comportamiento del alumno está determinado tanto por lo que percibe de sus compañeros como por lo que percibe del enseñante. Cada alumno, por los procesos de interacción mide la importancia que los demás le conceden en una determinado rol, en una situación particular. Si un alumno es estimulado, dotado o lento, normal o neurótico, tiene un status en el seno del grupo. Dado su status y expectativas de rol con respecto a él, se establecerán entre él y los demás otros medios específicos de comunicación.

### **El enseñante, el alumno y el grupo de la clase**

Anotemos las características del grupo de la clase definidas habitualmente.

Las mencionadas por las obras de pedagogía, pueden resumirse de la siguiente forma: el grupo-clase es un grupo de interacción directa, porque sus miembros tienen una influencia los unos sobre los otros. Es un grupo de trabajo organizado con la finalidad de un cierto objetivo y **no un grupo lúdico**, es un grupo formal, puesto que los miembros han sido designados para constituir un grupo, que ellos no son escogidos y que la estructura ha sido impuesta por la institución. L. Herbert distingue cinco constantes en la situación formal del grupo de la clase:

- que no reúne voluntarios, sino niños o adolescentes escolarizados:
- un solo individuo adulto, el enseñante; (HERBERT, I. en AR:P 1966).
- en relaciones regulares,
  - Con un grupo,
  - Niños o adolescentes;
  - Cuya presencia es obligatoria

H. Giriat añade:

Están reunidos con la finalidad de instruirse (sin tal fin no tendríamos nada que hacer en clase).

En un medio funcional equipado para enseñar, la escuela.

Recordemos que el grupo de la clase tiene que considerarse en una dimensión sociológica amplia, que debe ser colocado en el marco regional, local, en el marco del establecimiento (sectores “nobles”, clases de “débiles”, etc.)



Los factores socioeconómicos y culturales, que influyen a los sujetos del grupo, condicionan la naturaleza de las interacciones en cantidad y calidad. Algunos subgrupos se forman a veces sobre la base de la pertenencia a un ambiente familiar caracterizado. El grupo de la clase, organizado para permitir un proceso educativo, sobre todo funcionando según un cierto número de reglas, se compone del grupo de alumnos (grupo de iguales) y del enseñante. “La clase no existiría sin la presencia de este individuo único en su especie que es el maestro. He aquí una de las paradojas de la situación escolar: el profesor nunca será un miembro integrado en el grupo de alumnos, sino un miembro totalmente distinto del grupo de la clase”.

El grupo de iguales puede en ciertos momentos incluir o excluir al enseñante en un objetivo determinado, pero el enseñante queda caracterizado por su función institucional, incluso si sus roles se diversifican según la opción pedagógica que adopta. Es quizá la estructura informal –la que espontáneamente se da en el grupo de alumnos, independientemente de la institución y del enseñante– la que caracteriza el grupo-clase, con sus reglas propias para regir la integración de los sujetos, la coordinación de los roles, las relaciones con el enseñante. La cohesión del grupo de la clase podrá realizarse con el profesor; si éste propone tareas en las cuales cada uno se siente implicado, facilitará el establecimiento de una estructura de roles, o se rebelará contra él, en el caso contrario. Cada alumno se sitúa con relación al enseñante y con relación a sus iguales. La relación que tiene con el enseñante nunca es una verdadera relación cara a cara, porque el tercero –el grupo de iguales–, aunque silencioso, actúa por su presencia.

Es de una forma informal, en los grupos de iguales, entre los mismos de la misma edad, como el niño conoce los roles importantes. Es ahí donde aprende a ajustar sus necesidades, sus demandas al comportamiento de los demás; modela su comportamiento sobre conductas que parecen consideradas allí como apropiadas, aprende las prácticas de la infancia, las reglas sociales de sus iguales apenas mayores que él. Su influencia comienza antes de la escuela y los valores, las normas, las expectativas reunidas a su contacto, entran en conflicto, en competencia con las de la familia. Es bien conocido que ciertas conductas legalizadas en el interior de la familia son, frecuentemente, en algunos momentos, incompatibles con las que son acreditadas en el grupo de iguales. El alumno, en la relación educativa, es, pues, atraído por dos influencias, las del enseñante y la de sus iguales.

Según su edad, según la presión de los valores que son los de sus compañeros de la misma edad, según el atractivo de lo que ofrece el enseñante, adopta uno u otro de los modelos ofrecidos.

Los investigadores, americanos han analizado las fuentes de prestigio del niño y del adolescente entre sus iguales. Según ellos, en la escuela elemental, los criterios escolares predominan y el alumno ve en la escuela el medio de adquirir un status; en la enseñanza secundaria, los factores personales y sociales pasan a primer lugar, y el alumno sufre más la influencia del juicio de sus iguales.

En este nivel, las organizaciones informales, paraescolares (deportivas, etc.), permiten al alumno ganar o perder prestigio.

Incluso los alumnos que tienen buenos resultados escolares se apartan de los objetivos académicos para adquirir prestigio cerca de los iguales por medio de empresas extraescolares, hasta el punto de que algunos de ellos, aun estando dotados, abandonan el trabajo escolar para cambiar de actividad.

Ciertamente las condiciones sociológicas americanas son diferentes de las que nosotros conocemos en Europa, pero este análisis nos hace constar que la estructura social del grupo de la clase proviene del encuentro entre la configuración formal que surge de los juicios del enseñante y la configuración informal, nacida del grupo de iguales. **Cuando un adolescente responde a unas ciertas preguntas del enseñante, no a las preguntas banales planteadas para hacer descubrir o resolver un problema, sino a las que le implican personalmente, lo hace teniendo en cuenta valores y normas del grupo de iguales**. A veces incluso, cuando se adhiere totalmente a la subcultura de un subgrupo cuyas normas son tales que la desviación no es aceptada, se ve conducido a manifestar una actitud antagónica hacia el enseñante y hacia lo que representa para poder continuar siendo aceptado en su grupo. Esta situación, muy conocida en la educación especializada, generalmente es ignorada en el terreno escolar tradicional.

**Los enseñantes no se dan cuenta de la posición de acuartelamiento del alumno, tomado entre ellos y sus compañeros.**

El adolescente ve en el grupo de iguales el medio de afirmar su independencia con respecto al adulto y los valores que representa y de ser reconocido socialmente según otros valores, hasta el punto de que, algunas veces, no quiere ser promovido a cierto status formal por el juego de las notas escolares, si este status le conduce a ser excluido del grupo de iguales al que pertenece.

Algunos autores, como Talcott Parsons deducen consecuencias extremas de este análisis. Según él, **la clase se estructura en dos fracciones**, una que acepta el juego de satisfacciones y de prerrogativas conferidas por el rendimiento escolar y la función del enseñante. La otra que prefiere centrarse sobre sí misma (el grupo de iguales). Surgen tensiones porque el enseñante atribuye prerrogativas a un grupo antes que a otro en el interior del mismo sistema. El autor indica que esta dicotomía estructural en el sistema escolar es la primera fuente de la dicotomía selectiva, puesto que se puede constatar que la fracción que reconoce al profesor como modelo social continuará sus estudios a un nivel más elevado. Esta presentación simplifica con exceso el proceso que se desarrolla en el grupo de la clase. La dicotomía no es tan aparente, al menos en Francia.

El niño, el adolescente, puede tener varios grupos de referencia para categorías diferentes de valores unas veces utiliza ciertas normas de un grupo para juzgarse y juzgar a los demás, otras emplea normas de otro grupo. Algunos roles que provienen de diversos sistemas de referencia, pueden ser incompatibles. Para el adolescente tienen como resultado un conflicto de rol que se traduce por un comportamiento ambivalente, a la vez, o **sucesivamente, abierto o retraído**, confiado o agresivo hacia el enseñante, así como hacia sus iguales.

En ese momento el comportamiento del profesor es decisivo para la evolución del adolescente. Como consecuencia del comportamiento comprensivo o intransigente del enseñante, el adolescente se sitúa con relación a los unos y a los otros y hace una elección provisional.

Su opción raramente es definitiva en un determinado momento de su escolaridad, salvo en el caso en que se produzca una ruptura total entre él y los enseñantes, tomada globalmente, en la medida en que éstos representan un sistema competitivo que rehúsa, del que se sabe excluido definitivamente, porque ha elegido una rama sin porvenir escolar.

En cada clase, a cada nivel, según las interacciones en marcha entre enseñante y grupo clase, en el grupo de la clase mismo, se operan desplazamientos de valores para cada alumno.

GORDON. C. W. The social System of the High School. The Free Press, Glencoe, 1957.  
COLEMAN, J. S. Academy and the structure of competition, en "Harvard educational the view", vol. 29, 1969, pags. 330-354.

PARSONS. T. "La clase como sistema social algunas de sus funciones en la sociedad americana", en GRAS. A. Textos fundamentales Sociología de la Educación. Narcea, Madrid, 2ª. Ed. 1980.

### **La comunicación entre el enseñante y los alumnos**

Como **la clase es un microsistema social**, se la puede analizar de diferentes formas, por sus instituciones internas y las correspondencias con la institución escolar, por las relaciones que el sistema mantiene con el exterior y su manera de repercutir en el interior y por su estructura de relaciones interindividuales

Getzels propone un modelo de análisis que tiene en cuenta esas dos dimensiones interdependientes, la de las instituciones por el estudio de las reglas y de las normas colectivas, y la de los individuos, por el examen de las expectativas y de las necesidades personales. El estudio sistemático de las interacciones permite buscar lo **que ocurre a nivel operatorio** (preguntas del enseñante, del alumno, respuestas del alumno, intervenciones espontáneas, etc.) y a **nivel latente**, sobre todo gracias a las expresiones afectivas (inquietud, interés, desinterés, demandas afectivas, agresividad, etc.)

Deduca la red de comunicación, definida por el conjunto de circuitos de las comunicaciones organizadas y la estructura que aparece, es decir el **sistema de relaciones entre los miembros del grupo tales como se establecen cuando ese grupo funciona en la organización prevista**.

El objetivo de esas observaciones metódicas es determinar las posiciones respectivas del enseñante y de los enseñados a través del estudio de la estructura de comunicación, circunscribir el modelo pedagógico y considerar la influencia ejercida por el enseñante, ¿qué normas introduce?, ¿qué margen de libertad concede en la comunicación?, etc.

No olvidemos que se tiene que tener en cuenta el aspecto verbal de la comunicación, comprendiendo la información y la manera de presentar la información y también **aspectos no verbales de la comunicación**, porque cierta mímica, ciertos signos gestuales son indicadores de un estado, los índices de una intencionalidad. Esas formas no verbales de expresión en el enseñante, sonrisa, mirada, fruncimiento del ceño, mueca, movimientos de cabeza que aprueban o desaprueban, gestos de la mano y dedos que designan a los alumnos, invitándoles a expresarse, a detenerse, posturas corporales que indican sorpresa, expectativas, interés, decepción, etc., son espontáneamente descifradas por los alumnos en signos positivos, negativos o neutros.

### **Estructura de las Comunicaciones**

Si se anota sistemáticamente en las clases quién habla, a quién se dirige, cuál es la frecuencia de intervención de cada uno, cuál es la naturaleza de la intervención, se obtiene a través de esos aspectos verbales, la configuración general de las comunicaciones.

Las relaciones detalladas que se efectúan en las clases de enseñanza secundaria (2% en los liceos, 7% en los CES), establece que las comunicaciones están centradas sobre el enseñante; éste interroga a un alumno, que contesta, y a continuación pasa a otro alumno. Ciertamente existen intervenciones espontáneas de los alumnos (demandas de información, sugerencias); pero van dirigidas únicamente al profesor. La proporción de las intervenciones de los alumnos, con relación a las del profesor es del orden del 35% al 36%. En cuanto a las relaciones directas entre alumnos, llamadas también transversales o laterales, aunque sean frecuentes durante las actividades dirigidas en colegios de enseñanza secundaria o en centros de enseñanza técnica, prácticamente nunca están organizadas por el enseñante en la lección tradicional.

### **La estructura de la comunicación en clase ¿está determinada por la red instituida?**

Esta pregunta importante ha sido ya objeto de investigaciones en psicología social en marcos más generales. En sus experiencias sobre los efectos propios de las redes de comunicación, Bavelas y Leavitt han querido neutralizar los factores individuales (personalidad, competencia) que podían actuar sobre la distribución de la influencia en un grupo haciendo variar la naturaleza de la red organizada de las comunicaciones en el mismo. Los resultados de sus experiencias han demostrado que la forma de la red determina las oportunidades que posee un individuo de tener una parte más o menos grande de influencia en el grupo.

En una determinada organización, algunos sujetos detentan una posición dominante que orienta la vida del grupo. Estas conclusiones han llevado a Claude Flament a plantear las cuestiones de la adaptación de la estructura de la red a la organización práctica de un trabajo dado.

Para llevar una investigación del mismo tipo, no en laboratorio, sino en el terreno escolar, es necesario efectuar numerosas relaciones de observación codificada en numerosas clases del mismo nivel, en establecimientos diferentes y compararlas. Ahora bien, los trabajos que hemos citado demuestran que la aplicación de un método prescripto por las instrucciones oficiales, en el transcurso de las "lecciones", conduce al enseñante a inscribir su acción en una distribución constante de actos pedagógicos y a conformarse a un modelo: la red instituida determina efectivamente la estructura de la comunicación.

Un contraejemplo lo demuestra: cuando en los CES se han instaurado ciertos ejercicios pedagógicos bajo la forma de trabajos dirigidos y no de lecciones (por ejemplo en biología), la estructura ha cambiado de configuración.

El enseñante no se queda en un punto fijo para actuar; verbalmente, se desplaza, va hacia el alumno, se pone a su altura, le ayuda manualmente, individualiza su acción pedagógica y el alumno manifiesta mayor iniciativa (el 19% de emisiones espontáneas sobre el conjunto de las intervenciones de los alumnos).

La estructura de la comunicación en clase no tiene oportunidad de cambiar más que si la institución ofrece al enseñante la posibilidad de ejercer una acción pedagógica en el marco de una organización diversificada de actividades.

En la enseñanza profesional, el profesor suscita discusiones de grupo para el estudio de un trabajo práctico a realizar (proyección de trabajos), deja que se constituyan equipos para desmontar, reparar, montar una máquina, interviene cerca de cada alumno, en el momento en que éste realiza un trabajo.

Sería preciso que el conjunto de los enseñantes pudiera organizar de la misma forma actividades pedagógicas diversas aparte de la "lección" adaptada a objetivos precisos. La comunicación pedagógica, en lugar de reducirse a esquemas repetitivos de conductas, se abriría a formas diversas de intercambio. Esto se constata ya en la enseñanza elemental, donde las instrucciones oficiales permiten amplias interpretaciones y donde existen innovaciones pedagógicas.

Puesto que la estructura de comunicación en clase está determinada por la red instituida, ¿cuál es el margen de acción personal que le queda al enseñante, cuál es la naturaleza de la originalidad de su relación, comparada con la de otro enseñante emplazado en la misma situación institucional?

Las diferencias entre los enseñantes provienen del tipo de relación que cada uno de ellos establece con el saber gracias a su dominio de la materia, gracias al significado que da a ese saber y también al estilo de relaciones que mantiene con los alumnos.

Lo que sí es determinante es la manera que tiene de situarse y de situar a los alumnos con relación al saber, es decir, de permitirles asumir roles en el descubrimiento del conocimiento. Sobre este último punto, el análisis de contenidos de las comunicaciones revela el modo de relación que introduce el enseñante.

33 GETZEL, J. W. En LINDZEY, G. Y ARONSON, E. Manual de psicología social. Paidós, Buenos Aires, 1973.

34 POSTIC, M. "L'analyse des actes pédagogiques des professeurs de sciences", en Los sciences de l'éducation pour l'ave nouvelle. Didier, París, 1971, págs. 57-119; Observation objective des comportements. Tesis doctoral, Lille, 1973.

35 CES, Centros de Enseñanza Secundaria

36 LEAVITT, H. J.: Quelques effets de divers resaux de communication sur la performance d' un group en "The journal of abnormal and social psychology", vol. 46, 1951, pags., 38-50.

37 FLAMENT, CI Reseans de communication et structures de groups Dunod, París, 1965.

#### **Características de las intervenciones del enseñante**

G. Leroy ha registrado sistemáticamente **las técnicas de interrogación** empleadas por el profesor de la enseñanza secundaria; belga preguntas amplias y abiertas, que permiten **una elección entre las respuestas estimadas** igualmente juntas, que dejan iniciativa a las gestiones, solicitan opiniones, preguntas estimulantes que incitan a seguir la investigación, a expresarse con más precisión, y **preguntas estrechas, cerradas, que no admiten más que una respuesta**. El análisis estadístico presenta un alto porcentaje de preguntas difíciles, con relación al número total de las demás preguntas (65% de aritmética, 78% de lecciones de ciencias físicas).

Nos parece preferible otra técnica de análisis distinta de ésta. **Una pregunta puede ser abierta por la forma y cerrada por el comportamiento del enseñante, porque los alumnos saben, por indicios no verbales, que no espera más que una respuesta, la que se refiere a conocimientos o a procedimientos utilizados anteriormente**. Los alumnos prefieren, pues, abstenerse de responder por el miedo a equivocarse y, si dan una respuesta diferente a la que se espera, el profesor la rechaza sin explotarla.

La ausencia de respuesta es un indicio de la inadaptación de la pregunta y de su carácter cerrado. El análisis de las manifestaciones observables en los alumnos duda o espontaneidad en la respuesta –indiferencia o entusiasmo en la acción, etc.- proporciona una indicación de la manera en que perciben el comportamiento del enseñante.

Es el enseñante el que desencadena y orienta las conductas de los alumnos. Es el que tiene la iniciativa en la situación educativa, en la escuela tradicional.

#### **De su concepción del diálogo educativo depende el clima de la clase**

¿Favorece el interés del alumno por el problema que plantea? ¿Intenta que sean los alumnos quienes lo planteen? ¿Brinda documentos o invita a recabar informaciones? ¿Solicita proposiciones metodológicas? ¿Trata de seguir las investigaciones intelectuales de los alumnos, en lugar de precederles y de orientarles? ¿El enseñante se ha contentado con llevar a los alumnos donde desea llevarles, por un juego de interrogaciones en que las respuestas están previstas, según el modo de razonamiento que es el suyo?

Incluso fuera del método interrogativo, en una perspectiva de pedagogía más moderna, es interesante examinar cómo busca el enseñante sondear las motivaciones, ayudar a los alumnos en la orientación de su acción y en la determinación de sus objetivos de trabajo, contribuir a la constitución de grupos de trabajo, etc.

El enseñante, incluso cuando intenta actuar como animador, tiene tendencia a dirigir el conjunto de las comunicaciones, a seleccionarlas, a privilegiar a ciertos participantes solicitándoles más, favoreciendo sus intervenciones espontáneas, aunque no sea más que por signos no verbales de invitación y de estímulo.

El profesor no designa al azar a los alumnos que deben responder, entre los que piden la palabra, recurre a los que corresponden al objetivo que él se ha fijado. Si se interroga a uno es porque piensa recibir una respuesta incorrecta, que le permitirá intervenir para rectificar un error que no era preciso cometer y también es para poder dar a continuación la palabra al que sin duda posee la respuesta apropiada. Pero generalmente restringe la posibilidad de hablar a los que darían demasiadas respuestas inapropiadas, porque eso, según él, retardaría el progreso del curso.

Quizá lo hace por distintas razones: el enseñante espera a veces reducir la ansiedad del alumno lento, que teme responder mal y ser objeto de burlas por parte del grupo; pero así refuerza, por el carácter selectivo de sus solicitudes, el status escolar del alumno valorando a los que han obtenido un alto status formal por su rendimiento escolar y disimulando que ignora a los que tienen dificultades.

Si se analiza con más profundidad la naturaleza de las intervenciones del enseñante, se entresacan diferencias fundamentales: a los que son percibidos como "buenos alumnos" corresponden a los actos pedagógicos que tienen una finalidad de estímulo, de ánimo, de soporte, a los que son percibidos como "malos alumnos", los actos destinados a hacer acelerar el ritmo, a criticar, a asegurar la disciplina. Los contactos conflictivos con estos últimos provocan reacciones de dominación del profesor, que busca asegurar una compensación prodigando a los demás manifestaciones de interés, de simpatía.

El enseñante utiliza el juego compensatorio para establecer un cierto equilibrio del conjunto del grupo, para asegurarse él mismo y confirmarse en la idea de la eficacia de su acción pedagógica. Presentamos aquí rasgos generales de la comunicación que proviene de hechos que se encuentran constantemente en grados más o menos fuertes y bajo formas diversas.

Muchos enseñantes tienen conciencia de estos fenómenos y desean dominarlos, de la misma manera que intentan controlar mejor la finalidad de sus intervenciones. Observamos que algunos de entre ellos, tratan cada vez más de conceder una parte más activa a los alumnos, por medio de actos pedagógicos que tienen una función de estímulo: interrogación que hace plantear el problema, que orienta la investigación, reformulación, síntesis de aportaciones de los alumnos, utilización de sugerencias de alumnos, puestas en relación de los alumnos. Todo depende de la concepción que se tenga del alumno, de los fines del aprendizaje, de su propia posición de enseñante y de su rol.

De los obstáculos materiales que se oponen a veces a sus proyectos, cuando los efectivos son demasiado importantes (es imposible asegurar una buena estructura de comunicación en una clase de 35 alumnos, siendo el máximo de 25), o cuando los locales no permiten variar la disposición de las mesas y organizar talleres según el objetivo pedagógico.

Sin embargo, a veces los maestros se refugian detrás de la exigencia de los programas o la falta de tiempo, sobre todo en los institutos, para acentuar su rol de informador y para evitar las reacciones críticas de alumnos que producen colocarles en situaciones difíciles.

Otros enuncian principios pedagógicos progresistas, afirman que ellos favorecen las comunicaciones en la clase, que facilitan la acción personal del alumno, mientras que su práctica, tal y como aparece por los informes sistemáticos de observación, pone de manifiesto una estructura tradicional de la relación.

Los obstáculos a la comunicación son debidos a un defecto de comprensión del mensaje, como resultado de una falta de decodificación (nociones de base no conocidas, lenguaje muy elaborado, extraño al alumno, etc.), al desfase de los marcos de referencia en el plano cognitivo y sobre todo a la percepción y a las representaciones que se tienen del interlocutor, que provocan choques afectivos, que refractan el contenido, lo merman hasta el punto de hacerlo desaparecer en beneficio de manifestaciones cargadas emocionalmente, de rechazo, de agresión, etc.

Estos **aspectos latentes de la comunicación, que no son observados directamente por la relación de las intervenciones, confieren, sin embargo, al clima de la clase ciertas características.**

Corresponde a los componentes de la relación conocer la percepción que cada uno de ellos – niños, padres, enseñantes-, tiene de sus intervenciones recíprocas. Quizá sea esa la condición de una verdadera regulación de la relación educativa. Pero raros son los enseñantes que desean recibir esta información. Quizá sea imposible de entender sin la intervención de un observador que recoja las percepciones de la situación y las restituya a los interesados. La implicación del enseñante en la situación no siempre le permite tener la perspectiva precisa, la observación es a veces incompatible con la acción pedagógica, y el enseñante tiende, si se provocan discusiones o al ser discutido, a pasar o estar obligado a replegarse en una situación defensiva. Los observadores extraños al establecimiento tienen más facilidad para intervenir.

**Gilles Ferry** y **Marier Laure Chaix** han observado regularmente las comunicaciones que se establecían entre el profesor y sus alumnos, asistiendo a la vida de una clase, una mañana por semana, durante dos trimestres. Han utilizado una red de observación de los tipos de intervención del enseñante, es decir de una lista de las categorías de comportamientos a observar sistemáticamente, y han organizado entrevistas con el profesor por una parte y con los alumnos por otra. La conclusión de su estudio sobrepasa el plano de la clase observada para alcanzar un cierto grado de generalidad: “Son las contradicciones del ciclo de transición las que son vividas por los alumnos en sus relaciones entre ellos y con el profesor, sustraídos a los imperativos de los programas, a los ritmos de adquisición, al juego del éxito o del fracaso, al régimen competitivo que caracterizan el mundo escolar “normal”, sin embargo no están sustraídos más que provisionalmente. En cuanto al tipo de relación pedagógica preconizada para estas clases, hecha de solicitud, de ayuda individual, de confianza, fatalmente adquiere un carácter protector, cuando no caritativo, en el seno de un sistema donde prevalece una relación de autoridad distante y defensiva”

#### **De la percepción del alumno depende el tipo de conducta adoptado por el enseñante**

También es interesante analizar los diferentes componentes que afectan a la comunicación interindividual, de manera que aparezca el juego de expectativas, de percepciones y roles.

#### **El proceso de interacción**

La interacción es la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro. Tiene lugar, o bien en un sistema diádico en que la acción del enseñante afecta al alumno y recíprocamente, o bien en el sistema más extendido de la clase el sujeto se sitúa con relación al grupo a los subgrupos.

En la interacción, cada uno busca situar al otro. Hemos visto como en la relación educativa, el enseñante categoriza al alumno basándose en el rendimiento escolar o comportamiento escolar (alumno lento, distraído, poco atento, ingenuo, etc.)

Por su parte el alumno atribuye al enseñante algunas características y de la preponderancia de rasgos de comportamiento que éste manifiesta o ha manifestado anteriormente respecto a él, infiere un tipo de relación social que hay que prevenir o una conducta a seguir.

Cuando el alumno aborda a un nuevo año escolar, se funda sobre el comportamiento del profesor del año precedente, situando al nuevo con relación a esta referencia. En el transcurso del año escolar recoge signos. Según la trayectoria que adopta el enseñante para acercársele.

Nacen reacciones condicionales se refuerzan en el transcurso de las mismas secuencias que se reproducen. El enseñante espera la confirmación de su previsión, el alumno la confirmación de la sanción y de la actitud del profesor respecto a él, el bloqueo es inevitable.
---

38 LEROY, G.; El diálogo en la educación. Narcea, Madrid, 1971.

39 Estas afirmaciones son confirmadas por los trabajos de investigadores. Ver: por ejemplo a) LAHADERNE, M. Adaptation to sibool settings: a study of children's and classroom. University of Chicago, 1967. b) GOOD, Tb. I. Which pupils do teachers call on?, en “Elementary school journal”, enero de 1970, págs. 190-198.

40 Los expertos de la OCDE coinciden en pensar que las decisiones concretas que conciernen a la importancia numérica de las clases deberían ser ante todo función de la naturaleza de la tarea de aprendizaje y del método pedagógico utilizado. Los métodos que ponen el acento sobre el aprendizaje más que sobre la enseñanza exigen clases de efectivos reducidos.

Las clases poco numerosas permiten un aprendizaje más independiente y ofrecen mayores posibilidades de comunicación entre el maestro y el alumno. Sin embargo, algunos enseñantes no siempre modifican sus métodos pedagógicos, aunque tengan clases poco numerosas. El lector podrá remitirse a las relaciones de síntesis que figuran en l'en dances nouvelles de la formation et des taibes des ensergnants OCDE, París, 1974,

41 FERRY, G. Y CHAIX, M. I. Los mécompres de la volltitude, cinqs muss dans una classe de tramir non, en "Bulletin de psychologic", vol. 24, num. 292, 1970-1971, págs 722-736.

### **Expectativas e interdependencia de roles**

El juego de anticipación sobre los demás, bajo la forma de una categorización, puede desplazarse y convertirse en un juego de expectativas de rol del interlocutor. Entonces no es automáticamente estereotipado, ni negativo. Al contrario, favorece la previsión de conducta, porque permite definir los roles de cada uno en el cuadro general de intercambios.

El alumno manifiesta expectativas explícitas o latentes no expresadas. Mientras que las necesidades se expresan en términos objetivos y la etimología de palabra muestra que se trata de cosas necesarias con vistas a una finalidad, las expectativas se sitúan en el plano de lo imaginario. La expectativa es dinámica, por que el sujeto proyecta en el porvenir su esperanza de satisfacción. Pero esta esperanza puede ser mucho más decepcionante cuando el enseñante no ha sabido ir más allá de la expectativa formulada, ni comprender su significación.

Las expectativas del alumno se diferencian en función de la disciplina enseñada y de las experiencias anteriores con el profesor de esta disciplina, sobre todo si ha encontrado enseñantes que han empleado métodos activos, un estilo más flexible de relaciones. Por su parte el enseñante espera que los alumnos asuman un rol que difiere del convencional o el que corresponde a seguir sus concepciones pedagógicas.

Existe una cierta interdependencia de roles en la interacción. Al rol preferencial del enseñante corresponde el rol complementario del alumno. Si el enseñante no es más que un informador, el alumno recibe y restituye la información, si el enseñante quiere ser guía, espera que el alumno se haga cargo de la acción.

Según el tipo de organización funcional establecida por el estudiante, según el grado de aceptación del alumno del rol complementario que le es propuesto o impuesto; esta interdependencia de rol llega a ser efectiva o no.

El grupo de alumnos interviene aquí activamente. Pueden aparecer divergencias respecto a los roles respectivos si los alumnos difieren entre sí por la percepción del rol, del enseñante y de su propio rol; si esperan asumir roles distintos de los que se propone. Tal es el caso de los alumnos que han tenido una escolaridad elemental en escuelas animadas por profesores pertenecientes al movimiento Freiner y que se encuentran en un centro de enseñanza secundaria cuyo sistema es tradicional. Obviamente y en viceversa, vale la recíproca.

Según las relaciones entre los miembros de la clase, según el grado de cohesión del grupo, pueden existir roles complementarios en su seno, en una estructura en la que cada alumno se siente integrado, con un rol propio articulado al de los demás. Todo depende de la actitud del enseñante: si privilegia los status escolares, provoca las discrepancias y bloquea a toda posibilidad de organización espontánea; si favorece la emergencia de roles funcionales, con vistas a los fines de la empresa común, desencadena un proceso activo.

Todavía es preciso que lo demuestre con sus actos, que juegue un juego limpio, que no busque de una manera las riendas, que no favorezca la emergencia de tal "jefe", que no utilice en su provecho la energía del grupo. Un ejemplo sencillo lo muestra: un grupo de alumnos de un pueblo situado a orillas del mar, ha expresado el deseo de realizar una encuesta sobre la organización de los salvamentos en el mar. El profesor ha aceptado y dirige los debates para la organización del trabajo. Los alumnos esperan de él que ayude a clarificar el problema, sobre todo planteándole preguntas, sin dar las respuestas, bien sea desde el punto de vista institucional (¿quién se ocupa de los salvamentos?, ¿cuál es la forma de financiación?, ¿qué instituciones previenen una infraestructura?, etc.), o bien sea desde el punto de vista funcional (¿cómo se provoca la alarma?, ¿quiénes toman parte en el salvamento y cómo?, etc.)

Eso no significa que él esclarezca el problema por sí mismo, comunicando los elementos de respuesta; la encuesta perdería su atractivo, que reside en el descubrimiento. Los alumnos confieren al enseñante el rol de animador, de quien permite a cada uno expresarse, que hace la síntesis de las aportaciones, que orienta la investigación, que ve si se ha olvidado algo, que solicita si es preciso a un alumno para que no descuide algunos recursos ofrecidos por las relaciones de su medio familiar. En cuanto a los alumnos, tienen que repartirse los roles: dirección de las entrevistas, animación de las discusiones, análisis de las informaciones recogidas, redacción del informe, etc. La interdependencia de los roles es tal que se identifica fácilmente qué rol del alumno corresponde necesariamente al otro del enseñante.

Desde 1939, H. H. Anderson ha puesto de manifiesto que la conducta dominadora del enseñante, caracterizada por la rigidez, por objetivos inmutables, por la negativa a admitir la contribución de los demás, por la ignorancia voluntaria de sus deseos, de su experiencia, de sus juicios en la determinación de los objetivos que les conciernen, corresponden a conductas no cooperativas, pasivas, distraídas, incluso agresivas en los niños.

Por el contrario, señalaba que una conducta (que él llamaba integrativa) en el enseñante, tendiente a solicitar la cooperación voluntaria del alumno, a descubrir con él los objetivos a realizar, al respetar su personalidad, al dirigirse, él inducía a conductas del alumno.

Los roles adoptados, es decir, los modos de acción prescritos por el enseñante, los roles queridos por los alumnos, es decir, los roles que desean asumir según sus motivaciones, su manera de percibir la situación, pueden ser divergentes si, por ejemplo el enseñante no acepta recibir sus iniciativas, sus opiniones, si no les permite trabajar en un momento en el que sería posible, etc.

El análisis de secuencias de interacción muestra el proceso de adaptación interpersonal puesto en marcha o rechazado por el enseñante. En principio en toda interacción, el mecanismo de adaptación de los sujetos es recíproco: cada uno actúa, observa un comportamiento que él ha desencadenado y es observado a su vez.

La adaptación supone tener en cuenta las demandas de los sujetos, sus necesidades, expectativas, las limitaciones específicas de la situación (esto en un determinado momento).

El alumno busca indicios que le permitan evaluar su éxito con relación a las demandas del enseñante, rectificar una respuesta errónea, matizar una afirmación, estimar si puede continuar enunciando su juicio personal, etc. Sin embargo, en la comunicación educativa, el enseñante guarda la posición central y detenta la iniciativa de la regulación de los intercambios. Puede buscar una información recíproca con el fin de evaluar los efectos de su acción de información, y de saber si su mensaje ha sido recibido como él lo deseaba.

Para controlar distancias entre emisión y recepción, emplea la repetición inmediata o diferida y la transposición (utilización de las informaciones comunicadas para resolver un ejercicio).

La reformulación también tiene un puesto importante; consiste en retomar lo que acaba de decir el alumno, reflejar su pensamiento de otra manera y efectuar la síntesis de las aportaciones que provienen de varios alumnos.

El significado de la reformulación hecha por el enseñante depende de su objetivo tal y como es percibido por los alumnos; unas veces la reformulación subraya la información importante (en matemática y ciencias, por ejemplo), el hecho de entrar en relación con otro es así puesto de manifiesto.

Otras es una invitación a seguir la investigación, a expresarse para confirmar o contradecir. Es evidente que este procedimiento encuentra su puesto tanto en una acción directiva como no directiva. Lo que sobre todo llama la atención en la relación educativa, es que la retroalimentación raramente es aplicada por el enseñante a un objetivo que no sea el operatorio. Se sirve de ello como medio de progreso del pensamiento y de la acción hacia un objetivo educativo, no como un medio de elucidación de obstáculos en el plano socioafectivo.

Ahora bien, precisamente son esos obstáculos los que estorban a veces la marcha del proceso educativo y afectan a un todo más amplio que la lección o el ejercicio del día.



Los enseñantes del ciclo elemental a menudo tienden a conocer las causas del mutismo de un alumno, de las inquietudes del otro, pero no hacen mucho más con la finalidad de asegurar al niño y de aclarar las causas de su trastorno.

Ahora bien, la percepción de sí por el otro, cuando es restituida, permite comprender mejor el mecanismo de causas y efectos en la relación y remediar las dificultades que se encuentran. Esta percepción puede recogerse cerca de un niño, cerca de un grupo enteramente o de subgrupo.

### **El juego del refuerzo**

El juego de las interacciones en la relación educativa se interrumpe se modifica o se refuerza según el modo de recepción del comportamiento de uno para con el otro interlocutor y según el tipo de emisión de conducta que desencadena.

El refuerzo tal y como es analizado por las teorías del aprendizaje, aparece en pedagogía bajo la forma de mandato por el enseñante de las consecuencias positivas (ganancias, recompensas, interacciones) o negativas (pérdidas, castigos, insatisfacciones) de la repuesta del alumno –arreglándoselas el enseñante para obtener del alumno la respuesta apropiada con el fin de que sea reforzada- y está fuera de nuestro propósito estudiarlo de esta manera.

Por el contrario, para el análisis de la relación educativa, es importante señalar los peligros de empleo sistemático del refuerzo negativo y examinar cómo el enseñante condiciona algunas veces las conductas de los alumnos, hasta el punto de que no se da cuenta más de lo que ha determinado por sus reacciones anteriores y que la vida real de la clase se le escapa.

Entonces en los alumnos no aparecen más que reacciones aprendidas, repetidas, esperadas por el enseñante que se gratifica a sí mismo y vive en una completa ilusión porque cree estar de acuerdo con los alumnos, cuando en realidad no está de acuerdo más que consigo mismo, por medio de la situación educativa.

El ha eliminado por el empleo de refuerzos negativos (“no, no es así como hay que hacer”, “eso es inútil”, “no corresponde”, “se puede, pero es una pérdida de tiempo innecesaria y sin sentido”; etc.), los modos de intervención de los alumnos que juzga ineficaces, ha reforzado por juicios que valoran (“sí, esta bien”, “sí, eso muestra que has comprendido”) los modos de reacción y las conductas que desea.

Está satisfecho cuando la clase, o una fracción de la clase –porque la otra fracción ha podido abandonar la partida, por no encontrar la postura que le atrae- responde a su señal de la manera que espera.

En realidad, los alumnos hacen el juego, pero no son tontos. Cuando se les interroga, uno se da cuenta de que mantienen al enseñante en su ilusión y que emiten opiniones tanto más severas respecto a él cuanto que no se desengaña por sí mismo y queda persuadido de la eficacia de su acción.

El no recoge, en los alumnos, los indicios de comportamiento que podrían en cuestión su tipo de acción, no retiene más que los que le son favorables, a veces hasta el punto de apoyarse en un subgrupo de la clase e ignorar al resto. Y a veces vive así en un universo en el que acaricia sus propias quimeras, las nutre y se vanagloria de su éxito. Ese tipo de ilusión se encuentra tanto entre algunos enseñantes que quieren ser modernos como entre los que son tradicionales. ¿Por qué los alumnos participan en la situación así definida, en ese juego engañoso?

Es porque se saben obligados a vivir durante un año escolar con un profesor que ellos no han escogido y se dan cuenta de que no tienen otra alternativa que la rebelión o la resignación del que acepta su suerte. Además, todo ser humano está asegurado desde que puede prever en una situación social la reacción de su interlocutor.

En la interacción, el sujeto observa el comportamiento habitual del otro y extrae de él previsiones, una táctica adaptativa.

Para alejar la angustia de la situación educativa, el alumno retrocede observando al enseñante y lo maneja en ocasiones, porque sabe como reaccionará en determinadas circunstancias.

En todas las encuestas en las que se les ha pedido que esbocen el retrato del enseñante, los adolescentes expresan el deseo de tener un profesor con sentido del humor, porque ellos mismos tienen la costumbre de mirar la situación con una cierta distancia, salvo, evidentemente, cuando las circunstancias son penosas para ellos personalmente.

El alumno llega de esta forma a identificar y a caracterizar a su profesor cuando, después de la fase de ansiedad debida al encuentro y al período de arranque, conoce los signos en la interacción y está en situación de decifrarlos. La percepción de los demás en las interacciones, supone la elaboración de puntos de referencia, en los planos cognitivos y afectivo, que son comunes a los sujetos en relación.

La consistencia de los comportamientos del otro –es decir la unidad de estructura y de significación que se les puede conceder, porque ya se han encontrado y cuyos efectos se están en condiciones de prever- asegura al interlocutor, reduce su incertidumbre. El alumno sabe que a tal signo, es solicitado en tal sentido y lo que debe esperar subsiguientemente. El signo presenta a veces diferencias según el contexto, pero la experiencia anterior de las interacciones permite descifrarlo. Tal movimiento de cejas del enseñante señala a los alumnos que sus ideas son aceptadas, tal otro pide una explicación, subraya una idea o llama la atención: las cejas se levantan, el alumno no es aprobado. Esos pequeños signos no verbales en la interacción no son más que las figuras de signos más fundamentales que rigen la vida de la clase entera.

El margen de variabilidad de los comportamientos se reduce, se estabiliza. Esto ocurre en todo grupo que evoluciona hacia una cierta estabilidad de estructura y de funcionamiento de los intercambios; las normas que nacen en él hacen previsible las relaciones interpersonales y las conductas de cada uno.

### **Las normas**

Las normas fijan, en la clase, las modalidades funcionales de las comunicaciones, los procedimientos de intervención, de trabajo, las formas de participación de los alumnos, los modos de expresar las opiniones y los sentimientos. Mientras que algunas normas provienen del contexto institucional (ritmo, horario, por ejemplo) o cultural, las normas funcionales generalmente están fijadas por el enseñante.

El primer día que aborda al grupo de alumnos, establece de una manera explícita las reglas de orden, de trabajo, determinando la conducta que todo alumno debe tener en tal situación, o de una manera implícita, a medida que transcurre la vida escolar, demostrando por su comportamiento lo que está permitido o tolerado en tal circunstancia.

También se elaboran normas por el proceso de interacción porque las costumbres se imponen y el sistema de normas introducido por el enseñante es susceptible de ponerse en tela de juicio por la dinámica del grupo de alumnos.

Tomemos como ejemplo las normas de comunicación en el método interrogativo. El enseñante propone como regla que cuando él plantea una pregunta el alumno debe levantar la mano, esperar a que se le ordene responder, etc. Los alumnos lo aceptan o no, según la experiencia anterior que tienen de la aplicación de este tipo de reglas, según que se sientan frustrados o no en su deseo de reaccionar espontáneamente, según que los demás profesores del mismo establecimiento lo apliquen estrictamente o con un cierto grado de flexibilidad.

En la aplicación, esta regla puede percibirse de diferentes maneras, a medida que aparezca, de uso funcional (permitiendo un cierto orden en las intervenciones), o dogmática y artificial (no teniendo la regla eficacia en el funcionamiento del grupo, dificultándolo incluso). El enseñante, a pesar de la aparente rigidez de la regla, es capaz de suavizar la aplicación dando la palabra a los alumnos con mayor o menor rapidez.

El alumno la acepta en la medida en que otros la realicen, la respeta si los demás “hacen el juego” de la regla, o la quebrantan si la rechazan. La aceptación de la regla en los demás es percibida por él no en función de sus opiniones manifestadas, sino en función del comportamiento que observa de ellos. La norma informal que se establece en clase nace del juego de la conducta que toman los otros con relación a la norma formal y al grado de libertad que permite el enseñante en la aplicación de la norma que ha establecido.

Algunos chicos desviados aparecen al principio como originales, provocadores, con los que uno no se identifica necesariamente, pero cuando los alumnos encuentran algún parecido con el que se aparta de la norma formal, ve que es posible establecer una nueva norma informal, puesto que el margen de confianza en la regla disminuye; en ese caso, la norma formal ya no es compartida, ya no es una guía de comportamiento.

En pedagogía de grupo, las normas se aplican a las modalidades de funcionamiento del grupo, fijadas o no por el enseñante, sobre todo a los modos de reparto y de articulación de los roles con relación al objetivo fijado.

Si se trata de alcanzar rápidamente el objetivo, la estructura de los roles necesita ser concebida con vistas a la eficacia del trabajo en grupo. A medida que se desarrolla la tarea, cada miembro del grupo es conceptualizado en el trabajo y es juzgado capaz o incapaz de asumir el rol que le ha sido atribuido. De ahí depende la confianza que cada uno concede al grupo. Cuando el éxito ha sido constatado por cada uno después de esta prueba, cuando cada uno ha sentido una satisfacción personal en la marcha del grupo, éste puede de nuevo fijar objetivos y progresar.

Por lo tanto, las normas pueden ser o impuestas por el enseñante o enmendadas a lo largo del funcionamiento del grupo, o elaboradas por el grupo mismo. En este último caso, el profesor asociado o no a la discusión, es llevado a respetar una regla (no intervenir sin que el grupo lo pida, por ejemplo). Si se ha creado una divergencia entre el enseñante y sus alumnos, éstos crean a veces normas para hacer presión sobre aquél, bajo formas de protesta y de revuelta.

Se ve, en estos ejemplos, la extensión de las eventualidades que se presentan según las opciones pedagógicas adoptadas por el enseñante. En una pedagogía moderna, se acentúa la función normativa de los alumnos, es decir su acción para concebir normas, para elaborarlas teniendo en cuenta los objetivos que ellos se fijan, para definir la estructura del grupo que parece apropiada para alcanzarlas.

### **La dependencia**

En la pedagogía tradicional, el alumno se somete aparentemente a la norma, si los demás se someten y adquieren el hábito de la sumisión aceptado el poder del enseñante, reconociendo que las reglas son requeridas por el juego de las posiciones y de la complementariedad de roles. Se revela toda una gama de actitudes desde la simple aceptación a la docilidad del que se deja conducir, guiar, hasta la sujeción del que está totalmente bajo el imperio del enseñante, sin poder liberarse de él.

El concepto de dependencia designa la relación de necesidad que se establece entre un sujeto y otro de tal modo que uno no puede actuar sin la intervención del otro. A la subordinación se añade una actitud afectiva, el alumno ya no puede pasar sin la ayuda del enseñante, la busca en sí misma, independientemente de la finalidad a seguir en el plano funcional. Llega incluso a adelantarse a los deseos del educador para obtener gratificaciones, crear lazos más estrechos con él, hasta para apropiárselo.

Sabemos qué difícil es, en la formación de los adultos, hacer cambiar el tipo de relación con el formador y el grupo cuando las personas en formación no han conocido, en su pasado escolar, más que esta situación educativa. Cuando el grupo se encuentra en situación de autonomía, de repente se siente angustiado, se manifiesta con fuerza contra el formador que rehúsa dirigir según sus propias concepciones.

Sin embargo, existen algunos grados en la dependencia del niño respecto al adulto. Las relaciones que se establecen con un enseñante que no admite ninguna iniciativa del alumno y que le somete enteramente a su voluntad y las que se crean con un enseñante que interviene en el grupo de la clase para proponerle objetivos, para ayudarlo a descubrir procesos de investigación, no se sitúan en el mismo plano, mientras que los alumnos manifiestan dependencia en los dos casos.

Según el método pedagógico empleado, el alumno tiene más o menos responsabilidad y autonomía, pero, cualquiera que sea el método, el comportamiento del enseñante afirma la dependencia o la reduce. Por el tipo de intervención que adopta en pedagogía de grupo, favorece la búsqueda autónoma o, por el contrario, somete a su juicio toda iniciativa del grupo. Por ejemplo; ante un error manifiesto que comete el grupo, si interviene directamente para identificar el error, para enderezarlo por sí mismo, fuerza al grupo a referirse sin cesar a él; si interviene de una manera indirecta por un juego de preguntas que orientan la búsqueda, por contraejemplos que obligan a razonar, a juzgar, sostiene la marcha independiente del grupo.

Cuando, por su actitud general, actúa de manera que los alumnos se vean obligados a recurrir a él, a su arbitraje, provoca su dependencia, para llevarle a revisar sus concepciones.

Se ha concedido demasiado espacio en obras aparecidas durante estos últimos años, a la noción de dependencia, con el fin de justificar el uso de métodos no directivos.

Anteriormente, trabajos como los de W. Bion habían emprendido el análisis del concepto. Este autor cita, en las "hipótesis de base", **que empujan a los miembros de un grupo a combinarse de una manera instantánea e inconsciente y a actuar según un postulado común.**

La hipótesis de dependencia: el grupo espera una protección del dirigente que prodiga el alimento espiritual. J. C. Filloux muestra que el interés de estos trabajos, que no se han referido al grupo de la clase, es la de explicar que la relación entre el enseñante y el grupo de alumnos puede estructurarse en complicidad de dependencia. “Se puede preguntar si el enseñante en la clase-grupo de estilo “centrado en el maestro”, no induce una vida de clase que favorece la hipótesis de dependencia, con todas sus consecuencias positivas o negativas, en cuanto al trabajo escolar. Por otra parte, la apatía, la agresión abierta (abucheo, hostilidades primitivas) son reconocibles en la instalación o disrupción de una hipótesis “ataque huida”, que se instituye sobre la base de la contradependencia o sobre la base del rechazo de la dependencia por el maestro.”

En psicología infantil, se señala con frecuencia que al niño que depende continuamente de sus padres hasta una edad muy avanzada le falta madurez intelectual y sobre todo afectiva. Los padres apartan de él todo riesgo y el niño se complace en una situación exenta de inseguridad y de angustia, hasta el momento en que se da cuenta que evita situaciones sociales reales, que renuncia a sí mismo y estalla en rebelión. En el ámbito escolar, cuando el enseñante mantiene una situación de dependencia en beneficio suyo, evita que los alumnos exterioricen los conflictos, porque las directrices que da no pueden ser discutidas. La relación del alumno con el grupo no existe, porque cada uno retrocede ante los demás; la relación se establece del alumno al enseñante y el grupo no es más que una caja de resonancia. La reducción de las tensiones en el sistema antiguo, se operaba por el abucheo que se desencadenaba en dirección al enseñante que no llegaba a proporcionar seguridad al grupo por la imposibilidad en la que se encontraba –falta de seguridad en sus directrices-, de introducir el orden. A esta forma de liberación organizada, se sustituye ahora la rebelión anómica, como la califica J. Testaniere. El concepto de anomía le permite describir el estado de desorganización de la enseñanza y establecer que la crisis no es un simple trastorno del sistema, sino un fenómeno de estructura.

Mientras que el desorden tradicional era el signo de funcionamiento del sistema, porque mostraba que los alumnos habían interiorizado normas y se integraban a la escuela, la revuelta larvada, dispuesta a surgir en cualquier momento, sin regla, es el indicio de una disfunción profunda, de divergencia entre normas del sistema escolar y valores de los alumnos.

Cuando se pronuncia la palabra “dependencia” ante especialistas en pedagogía, en seguida se suscitan reacciones apasionadas. Esta palabra provoca en muchos la sensibilidad a las normas sociales, y por un deslizamiento de sentido, la adhesión, la conformidad a esas normas.

Algunos las asocian al condicionamiento de respuestas a situaciones, lamentan que un sistema de respuestas llegue a ser una norma, afirman que hay medios coercitivos que son empleados para evitar que el alumno se emancipe, en fin, asemejan la dependencia a una forma de sumisión a las presiones sociales.

El concepto de dependencia sirve mucho más para alimentar la polémica entre los partidarios de modelos educativos y los que quieren suprimirlos para dejar al niño realizar su experiencia de una manera autónoma, que para realizar un análisis de las cuestiones psicológicas planteadas por las condiciones del desarrollo infantil. Ahora bien, es necesario para examinar los efectos de la situación de dependencia, caracterizar el comportamiento dependiente. ¿Se trata de una independencia instrumental, la que permite esperar objetivos? El niño pequeño tiene necesidad del adulto para satisfacer su hambre, para tener un cierto bienestar físico o para estar seguro, porque estas finalidades se sitúan provisionalmente más allá de sus capacidades personales. En el terreno escolar, el alumno puede tener necesidad del enseñante para entrever un objetivo determinado, mientras que en otro concentra de una manera independiente. ¿Se trata de una motivación para la dependencia de un deseo de dependencia tomada en sí misma? Esta rasgo de comportamiento proviene de condiciones educativas tales que el niño, el adolescente, no ha podido vivir nunca en situación de autonomía y prefiere salir de la incertidumbre recibiendo una educación y dirección dada desde el exterior, sufriendo la atracción de alguien que le aporta seguridad. También puede ser cuestión de una dependencia afectiva, aquella en que el niño o el adolescente desean llamar la atención del educador sobre su persona, no por una necesidad objetiva, por ejemplo para salir de una dificultad, sino para sacar partido de esta atención, tomando esta satisfacción como una finalidad en sí misma.

En la relación educativa, es importante sobre todo ver si la acción del educador permite al niño organizar su propia actividad, progresar teniendo un apoyo en el momento en lo que necesita o si, por el contrario, le inhibe totalmente, no permitiéndole más que una estricta imitación del modelo.

Es el rol del enseñante conducir a su alumno en una marcha progresiva hacia la conquista de una noción difícil, con este objetivo, elimina los detalles, hace surgir lo esencial, guía el análisis, provoca comparaciones. Favorece de esta manera un arranque y un progreso personal y el alumno puede, al término de su trayectoria, tener un juicio sobre ella y sobre el significado de la acción del enseñante. Por el contrario, si el enseñante no actúa más que en el sentido de sus propios intereses, de sus preferencias, si manipula la incitación, la persuasión, por medio de sanciones positivas (aprobaciones, recompensas), si apremia con sanciones negativas (castigos), entonces utiliza el poder que le ha sido dado institucionalmente y busca la dependencia del alumno para reforzar la imagen de su poder y para persuadir a sí mismo de él.

También es necesario tener en cuenta el período de desarrollo del sujeto y las posibilidades de acción autónoma que posee en un determinado momento. Cuando el niño pequeño consigue desplazarse el sólo, el encuentro que tiene con los objetos cobra otro significado que cuando éstos le son presentados por su madre. La dependencia debe ser provisional y no debe prolongarse más allá del momento en que dispone de los medios de actuar personalmente.

Puede uno preguntarse si el estado de dependencia no es una etapa necesaria para que se manifieste una real emancipación. En efecto, los fenómenos de indentificación con los demás y la atracción afectiva conducen al adolescente a adoptar rasgos compartamentales de otras personas, a suscribirlos en sus sistemas de referencia. A continuación retrocede respecto a su modelo, lo corrige o se desprende de él. La verdadera autonomía pasa por la liberación, pero se trata de una ruptura consciente, consecutiva al conocimiento de la relatividad de las normas y a una elección deliberada entre los valores. En la educación especial, se observa que los jóvenes inadaptados sociales son sensibles a las normas establecidas, porque se sitúan por oposición a ellas, pero no llegan a ser independientes porque no se desprenden de ellas y permanecen prisioneros de sus reacciones negativas por no encontrar otros puntos de referencia.

### **El comportamiento de rol**

Aún cuando el enseñante sea consciente de todos esos fenómenos, y manifieste optimismo respecto a las posibilidades personales del alumno y del grupo, debe estar en guardia respecto a sí mismo y a su comportamiento.

Cuántas veces está persuadido de que actúa en el sentido del desarrollo y de la autonomía del alumno, mientras en la práctica su comportamiento induce a conductas dependientes. Las actitudes enunciadas por la persona no siempre concuerdan con el comportamiento de rol observable.

Ciertamente la manera de asumir su rol, para un educador, depende de los modelos institucionales a los que es llevado a referirse y que difieren según el nivel y el tipo de enseñanza, según el contexto sociológico del establecimiento, pero también según su manera de ser, de establecer relación con el mundo social y con los niños o adolescentes. El modelo puede ser un proceso bien sea para conformarse a él —el rol, primeramente percibido como una obligación que se convierte en un refugio.

Puede percibirse que en el interior del mismo modelo los educadores presentan comportamientos diferentes según el sentido que da la situación pedagógica y según las necesidades que ellos prevén. Las expectativas de los alumnos y que se ajusten o no a ellas.

Uno se atiene al rol que ha escogido sin tener en cuenta las demandas que se expresan, el otro es capaz de cambiar su rol para responder a nuevas situaciones.

Uno crea el conflicto por falta de ajuste, el otro por su plasticidad, desea conseguir relaciones satisfactorias entre los alumnos y encontrar el estilo de relación que les satisfaga.

El análisis de las interacciones por medio de instrumentos de observación permite examinar si el enseñante adapta sus modalidades de intervención a las reacciones de sus alumnos.

Si posee aptitud para percibir sus expectativas, para seguir sus pensamientos, para pasar de su marco de referencia al de ellos, para modificar la táctica que había entrevisto al principio.

Si el enseñante desea actuar sobre su propio comportamiento en la relación pedagógica, con el fin de dominar sus reacciones, de introducir otras modalidades de comunicaciones y de intercambios, tiene necesidad de conocer cómo son recibidos sus actos y cómo es catalogado por sus alumnos.

Es una retroacción (feed-back), un retorno de información sobre lo que los alumnos sienten y perciben, sobre lo que es observable en su conducta y en la del alumno, para derivar el mecanismo causal que rige los intercambios.

Recogiendo los testimonios de los alumnos a través de entrevistas individuales, de discusiones de grupo, adoptando procedimientos de observación directa, se reúnen los medios de análisis de la situación tal y como es vivida por los interlocutores. Cuando el enseñante conoce el objetivo del análisis, cuando él mismo maneja los instrumentos de observación, cuando forma parte de un equipo educativo cuyos miembros se ayudan mutuamente, la retroacción no tiene nada de angustioso, porque su función de regulación es comprendida y aceptada.

M. Gilly señala que esos procesos de retroacción derivan de la teoría de la disonancia cognitiva, que postula que el sujeto busca la consonancia cuando hay disarmonía, que los individuos piensan restablecer el equilibrio cuando es comprometido.

La mejora de la relación provendría del conocimiento que uno de los interlocutores, el enseñante, tiene de la percepción que los demás, los alumnos, tienen de él. Es posible concebir también una retroacción en la dirección de los alumnos, después, en el transcurso de las discusiones entre el enseñante y sus alumnos, conducir a los interlocutores a evolucionar y a encontrar formas de equilibrio. Es en ese sentido en el que han trabajado G. Ferry y sus colaboradores.

Una fase de exploración a base de observaciones y de entrevistas precede a la fase de intervención en el transcurso de la cual los resultados son comunicados al enseñante. Los efectos de esta retroacción nuevamente son analizados con la ayuda de procedimientos de observación.

Pero como señala M. Linard, que ha empleado registros para control de la información de retorno obtenida finalizando las situaciones vividas por el enseñante y sus alumnos, la retroacción en las dimensiones, a menudo contradicciones de un grupo de clase, quizá no juegue “automáticamente su función de relajación y de regulación, independientemente de la intensidad de los conflictos y distorsiones sobre los cuales ejerce.

La concepción mecanicista, funcional, de la teoría de sistemas dejaría suponer una acción automática de los efectos sobre las causas”.

La retroacción puede aplicarse a los procesos operatorios puestos en práctica por el enseñante o a la didáctica de la materia enseñada. En ese caso, la regulación de la comunicación concierne a la transmisión y la recepción de un mensaje.

Cuando se refiere a los fenómenos interaccionales, son todos los obstáculos que se encuentran en el plano socioafectivo los que pone de relieve. Pero ¿es posible separar estas dos categorías de procesos?

Algunos privilegian el dominio socioafectivo y piensan que las cuestiones pedagógicas son secundarias, para ellos los conflictos deben ser abordados directamente. Sin embargo no basta conocer las causas de los conflictos para resolverlos, porque algunos cristalizan en lugar de distenderse, cuando los objetivos perseguidos por los interlocutores son radicalmente contradictorios y las cuestiones de organización pedagógica les preocupan tan poco que no dan lugar a ninguna negociación. En el origen del conflicto a veces se encuentra una oposición de valores o de sistemas de referencia. De manera opuesta a los primeros, otros favorecen en los aspectos didácticos, pero ¿cómo considerar la eficacia pedagógica sólo en términos de degradación mínima en la transmisión del mensaje y cómo medir el grado de satisfacción o de insatisfacción de los alumnos durante una fase pedagógica (una lección o un trabajo en taller por ejemplo), sin situar el momento examinado en el conjunto de la historia de las relaciones entre el enseñante y sus alumnos?

M. Gilly plantea una cuestión fundamental. Resolver las tensiones conformándose al deseo de los alumnos conduciría al enseñante a caer en la demagogia para “dar gusto” al alumno.

Como los objetivos pedagógicos están por alcanzar, las conductas de los interlocutores deben ser examinadas en la situación de trabajo; la resolución de los conflictos pasa por una negociación en la cual cada uno acepta un cierto número de constricciones de situación.

Esta negociación es más difícil si el profesor es obligado a desempeñar el rol prescrito por la institución con un débil margen de libertad y la estratificación social en el grupo engendra tensiones entre los subgrupos que tienen puntos de vista divergentes respecto de los objetivos escolares y hasta posiciones diferentes con relación al enseñante.

Las cuestiones planteadas en la discusión sobrepasan el simple funcionamiento del grupo. No se puede razonar en términos pragmáticos como lo hacen Bany y Johnson, ni pensar que la discusión no se referirá más que a procedimientos pedagógicos y acabará por seleccionar los que son más eficaces.

En una retroacción generalizada, en la que profesor y alumnos tienen conocimiento de sus percepciones respectivas y negocian, nadie puede negar el obstáculo psicológico que proviene de la angustia del enseñante que se siente amenazado, que es más propenso, espontáneamente, a reprimir la agresión que a desarmarla, ni eludir el problema de las relaciones del grupo con la institución. Además, los observadores que han organizado la retroacción están implicados en la situación y sienten la necesidad de situarlas con relación a ellos mismos.

Por lo tanto son necesarias las elecciones, cuando se decide utilizar procedimientos de retroacción. ¿Se quiere una retroacción parcial, en la que el enseñante reciba sólo las informaciones sobre la percepción que los alumnos tienen de él, con el fin de que sea consciente de las inducciones de conducta que emite involuntariamente en dirección a los alumnos, con un comportamiento provocador, agresivo, huidizo, etc., o con la finalidad de que adopte otro estilo de conducta; o se quiere una elucidación de las relaciones en la clase y de la clase con la institución?

La primera elección se centra sobre la formación inicial y continua de los enseñantes, la segunda, sobre la utilización pedagógica del conflicto.

Sin embargo, el proceso de interacción en clase, en lugar de reducirse a formas de comunicación entre los interlocutores y de interdependencia de comportamientos, puede ampliarse a la creación de una dinámica social fundada sobre la negociación.

## **EL MAESTRO Y EL DESCUBRIMIENTO DE SI MISMO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERACCIÓN GRUPAL**

### **PRESENTACIÓN:**

El desconocimiento que tiene el maestro de sí mismo y de sus acciones lo llevan a actuar algunas veces de manera equivocada al interior de su grupo escolar. Los textos en esta unidad tratan los acontecimientos triviales configuradores de la monotonía cotidiana que se dan en el grupo escolar; se resaltan la importancia de la recurrencia de estos acontecimientos como una forma en que el profesor reconoce la relevancia de su labor docente. También se analiza la contradicción que el maestro vive en la búsqueda de su identidad.

Asimismo se analizan las expectativas que tiene el maestro sobre sus alumnos las cuales generalmente se cumplen, pues las acciones de ésta se encuentran intrincados por los modelos que tiene de buen o mal alumno. Por último, se menciona el cambio que el maestro debe establecer con sus alumnos, resaltando la importancia de la comunicación e interacción grupal. Estos aspectos son tratados por E. Remedi Cols., M Corenstein y R. Santoyo.

---

**GESTOS, CÓDIGOS ¿SEÑALES DE LA INMEDIATEZ?** REMEDI, Eduardo, et. al. "Gestos, códigos ¿señales de la inmediatez?", en: La identidad de una actividad: ser maestro. México, UAM Xochimilco, Temas Universitarios, No. 11, 1988

Jackson concluye su libro, La vida en las aulas con el siguiente párrafo: "Mientras miramos debemos tener en cuenta la ubicuidad de los fenómenos de clase tanto en el tiempo como en el espacio: Sólo si recordamos que cada minuto de clase es uno de los millones de minutos similares que experimentan millones de personas y millones de veces cada persona, llegaremos a acercarnos a los detalles de los acontecimientos que tenemos por delante. Si los consideramos por separado, muchos de los aspectos de la vida de la clase parecen triviales, y, en cierto sentido lo son. Únicamente cuando se considera su ocurrencia acumulativa, empieza a ser aparente su importancia. Por tanto, aparte de observar los aspectos dominantes de los intercambios didácticos, y el diseño del plan de estudios, no debemos de dejar de pensar, mientras observamos, la importancia de las cosas que aparecen y desaparecen en un abrir y cerrar de ojos, cosas como el bostezo de un alumno o el ceño de un profesor. Estos sucesos transitorios puede que contengan más información sobre la vida en clase de lo que aparentan a primera vista."

El uso de esta cita tan extensa es para señalar que nuestro interés se centrará en el análisis de estos sucesos transitorios que se dan en un mirar y cerrar de ojos, pero que por su continua repetición llaman la atención. Analizaremos las características de estos acontecimientos instantáneos, la significación que los maestros les atribuyen y reflexionaremos sobre éstos desde una perspectiva más amplia del hecho educativo.

Una de las actitudes de los maestros, que Jackson recoge en sus estudios, se refiere a la inmediatez de los acontecimientos en clase. La inmediatez se define por la importancia que los maestros otorgan a las "indicaciones pasajeras" del comportamiento de los alumnos, para valorar su trabajo y definir su propio comportamiento. Para los maestros, son los signos visibles los que testimonian los resultados de su enseñanza. Los efectos de la reorganización cognoscitiva, que no son visibles, no son demasiado confiables para identificar la calidad del trabajo docente.

Es indudable que una cualidad de la visibilidad de su inmediatez, en el sentido que es accesible en el acto, a la percepción del maestro. El maestro, en el escrutinio que hace de sus alumnos, registra con la mirada los múltiples signos pasajeros que parecen regresarle los alumnos con respecto de su desempeño. Por ejemplo Jackson consigna la siguiente respuesta del maestro.

Entrevistador: ¿Cómo sabe usted que está realizando un buen trabajo?

Profesor: ¡Ah! Mirando sus caras.

Se da por supuesto que las demostraciones de comportamiento que el alumno expresa, son respuestas, devoluciones para el maestro con respecto de su trabajo. El alumno funcionaría así a la manera de espejo, que devuelve instantáneamente imágenes del maestro que se contempla en él. El maestro busca confirmar en la lectura del comportamiento del alumno, el logro de determinados atributos, propios de su función. Aquí encontramos un sentido de inmediatez en la medida en la cual el alumno es leído en su prolongación, su proximidad, en su inmediatez con respecto al maestro. Es decir en la medida que el alumno es reconocido exclusivamente como referente de identidad profesional del maestro, y no como **sujeto** que se explica en relación con sus propias referencias históricas.

La inmediatez no se aplica solamente por la eficacia de la mirada para recoger estas indicaciones pasajeras. Los maestros de Jackson declararon que su comportamiento en clase estaba basado en el "impulso, en el sentimiento, y no en la reflexión y en el pensamiento". Entonces, la **inmediatez** se da también porque el registro de estas indicaciones no está mediado por la reflexión, la elaboración del profesor. La actuación del maestro se entiende como respuesta inmediata, donde el sentir y el pensar se ven como divorciados. Donde el maestro, interviene desde su individualidad y no desde el rol. Esta parece ser la lectura de Jackson. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, cuando el maestro está interesado en conocer la eficacia de su desempeño como profesor, con la mirada barre las caras de sus alumnos, seleccionando sólo aquellas actitudes, aquellos gestos, aquellas expresiones que le confirmarán que ejerce adecuadamente su función.

El maestro no mira el cuerpo del alumno como totalidad, solamente ve gestos, accede a un cuerpo parcializado por miradas rutilantes. El maestro no lee la cara del alumno para saber que le pasa en este momento, sólo lo examina, al igual que el médico examina a sus pacientes para recoger determinados signos, es decir manifestaciones corporales ya codificadas por el saber médico. Por esto, lo de la inmediatez ciertamente. No hay pensamiento, no hay reflexión, no hay interpretación respecto del significado del gesto. Tampoco se trata de impulsos, o sentimientos o espontaneidad como lo menciona Jackson, sino simplemente de un ejercicio rutinario, estereotipado, de una mirada profesional y no del actuar individual, que ha aprendido a buscar, a leer, a registrar, en un solo abrir y cerrar de ojos, ciertos códigos, cierto lenguaje con significados construidos socialmente.

Pero cuáles son estos gestos, estos signos que la institución escolar y sus sujetos han ido tipificando. Dice Jackson: "Posturas lánguidas, párpados caídos, miradas distraídas, éstos son los indicativos de que no van tan bien en clase como debían, mientras que expresiones alertas, manos en el aire y ceños de concentración, son indicativos de que las cosas marchan".

Los maestros señalan como testimonio de su eficacia pedagógica las siguientes actitudes de los alumnos: "Parecen estar interesados, parecen estar a punto de preguntar algo, parecen estar ansiosos, cuando los veo chispeantes, se sientan rectos en sus asientos; el grado en que los chicos sienten que forman parte de las actividades en clase y participan en ellas con placer, el entusiasmo; tienen la cara alerta".

Al contrario, lo que le hace pensar al maestro que no lo ha hecho bien, es la presencia en los alumnos de los siguientes indicios: tienen aspecto desinteresado, la actitud de no me importa"; "los alumnos preguntan: ¿cuándo nos vamos a casa?"; "intentan escaparse, se vuelven pasivos, no prestan atención", etc. Estas indicaciones pasajeras cubren, actitudes, gestos, cuerpos (caras, ceños, brazos, etc.) recortados por sillas y mesas; todos deben estar en tensión, alertas, rígidos. Cuerpos disciplinados al servicio de la atención. Atención sobre la figura del maestro, sobre sus palabras, sobre su mirada vigilante que hay que sostener.



Al contrario son referencias negativas, todo lo que señala, la pérdida de sostenimiento de la atención, del control del cuerpo: el relajamiento, la languidez, la distracción, el deseo de fuga o de estar en otra parte. ¿Cuáles son las evidencias que el maestro busca? ¿serán las pulsiones las que interesa dominar? Asegurarse del esfuerzo del alumno de este sacrificio para controlar, dominar las inclinaciones “naturales”, tal como lo plantea Durkheim en la siguiente cita: Pero de hecho la sociedad tiene una naturaleza propia y consiguientemente exigencias totalmente diferentes de las implicadas en nuestra naturaleza individual. Los intereses del todo no son necesariamente los intereses de la parte, por eso mismo la sociedad no puede formarse ni mantenerse sin pedirnos continuamente sacrificios que pesen sobre nuestras espaldas. Por el mero hecho de estar por encima de nosotros, nos obliga a que nos superemos a nosotros mismos; y superarse a sí mismo quiere decir, para un ser, salir en cierto modo de su propia naturaleza. Por esto no puede realizarse nunca sin una tensión más o menos dolorosa, la atención voluntaria es evidentemente una facultad que se ve solicitada únicamente por la acción de la sociedad. Pues bien esta atención presupone un esfuerzo; para que estemos atentos no tenemos más remedio que suspender el curso espontáneo de nuestras representaciones, impedirle a nuestra conciencia que se deje llevar por ese movimiento discursivo al que tiende, en una palabra, violentar algunas de nuestras más imperiosas inclinaciones.

La escuela es por excelencia, la institución encargada de socializar a los sujetos; socialización que implica, como señala Durkheim salir de nuestra propia naturaleza, renunciar a nuestras representaciones, violentar nuestras inclinaciones para transformarnos en sujetos sociales.

Este proceso, reconocido por Bourdieu bajo la idea de **violencia simbólica**, de imposición, de inculcación, exige sacrificio, renuncia, esfuerzo, tensión por parte del educando.

De alguna manera, esto es lo que el maestro quiere identificar durante el desarrollo del acto de transmisión; espera ver en sus alumnos el encauzamiento de su interés, de sus intereses, la renuncia a sus deseos propios como condición necesaria para que se realice el acto de transmisión, de inculcación. De esta forma se puede acceder al discurso del maestro e incluirse en el mundo de representaciones que la escuela distribuye. Así las expresiones de interés, de atención, de participación, son testimonio del éxito del acto educativo, de la eficacia del maestro. Pero no es solamente testimonio del éxito pedagógico, este encauzamiento del cuerpo, del gesto, de la mirada hacia el profesor y la actividad pedagógica, sino que además es necesario para el profesor que haya placer, entusiasmo, ocultando así el esfuerzo, el sacrificio que significa renunciar a las pulsiones propias.

Quizás, para hablar en términos de Bourdieu, el éxito de la inculcación sería tanto mayor cuando se oculte su carácter de imposición por parte del maestro. Así, el placer, el entusiasmo, la participación “espontánea” podría ser la máxima evidencia del éxito de la socialización, de la eficacia del trabajo del profesor. Las demostraciones de desinterés, de aburrimiento, de pasividad, de ausencia, no sólo imposibilitan el acto de transmisión, sino que son una demostración de resistencia del sujeto a la inculcación de los contenidos, a las representaciones, por lo tanto son las demostraciones primeras del fracaso escolar. Señalábamos al principio que el reconocimiento de los signos implica el ejercicio de una mirada vigilante por parte del maestro. Esta mirada no tiene sólo como función ver y recibir evidencias del éxito pedagógico, sino que es parte e instrumento de esta función de encauzamiento de los comportamientos, del control de las inclinaciones. Estas miradas, “disciplinan” el cuerpo como “esta coerción ininterrumpida, constante que vela sobre los procesos de la actividad, más que sobre sus resultados y que se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación del tiempo, el espacio y los movimientos”

Esta vigilancia sobre los cuerpos es ejercicio de poder. El cuerpo es blanco de poder de la mirada, como lo sostiene Foucault. Cuando circula la mirada del maestro sobre sus alumnos, estos tensan el cuerpo, levantan la mirada, sostienen la del maestro, acomodan los codos en la mesa, reprimen el bostezo, contienen la palabra, la risa quizá. Y la mirada puede auxiliarse también de la palabra, del gesto eficaz que pauta el comportamiento para callar, para hablar, para aprobar, para desaprobar, etc. Y el alumno responde a las señales, a las indicaciones del maestro y produce a su vez, signos. Sin embargo hay cierta duda respecto de la producción de estos signos ¿qué tan confiables son? ¿no serán meras apariencias, simulaciones, códigos aprendidos que se enuncian oportunamente? Acordamos con Jackson cuando dice: “El profesor intenta descubrir signos de inquietud y falta de atención, mientras aprende a descubrir la participación real de la fingida durante una actividad determinada”.

En lenguaje del maestro recogido durante entrevistas de Jackson así como las nuestras, es también revelador de la duda que hay que hay respecto de la ambigüedad del gesto: “Los alumnos parecen interesados, parecen ansiosos, parecen a punto de preguntar algo... etc. Los alumnos se las ingenian para ver cómo hacen fraude de tal modo que el profesor tenga la impresión que todos leyeron”. El maestro trata con el mundo de las apariencias, de las representaciones inmediatas que el alumno produce para él.

Aunque el maestro llegue a tener dudas de que el signo no es siempre evidencia del aprendizaje cognoscitivo, este signo puede resultar suficiente para señalarle la validez de su enseñanza. ¿Estaremos frente a una pedagogía de la simulación? No es fácil contestar. Quizá por lo pronto podríamos reiterar el sometimiento a la situación de inculcación, de la cual el mundo de los signos y comportamientos son expresión, constituyen el aprendizaje primordial de la enseñanza; y condición primaria para lograr el aprendizaje cognoscitivo. La producción de los signos adecuados muestran que después de todo se ha logrado la disciplina de las pulsiones. Aunque los alumnos simulen el interés, para hacerlo tuvieron que domesticar a su cuerpo, por lo cual la “simulación” en dado caso es parcial, asimismo la simulación implica siempre el reconocimiento a la legitimidad del orden simbólico y esto quizá es lo que más importa. **El signo no es sólo representación, es también señal, indicación, a veces orden.** Señal de que el maestro prosiga con el ejercicio de la función, de la inculcación. A partir de las señales que le manda el alumno, el alumno determina sus siguientes comportamientos y actos pedagógicos. Y esta situación nos obliga a considerar la devolución de la mirada.

Efectivamente hasta ahora, hemos considerado el efecto de la mirada del maestro sobre el alumno, mirada vigilante, disciplinaria, ejercicio de poder de arriba hacia abajo.

Sin embargo, el valor otorgado a las señales pasajeras evidencia también el poder de estas señales, estas también sostienen el acto educativo, el hacer del maestro.

Si los alumnos no están atentos, si no sostienen su mirada en la del maestro, la mirada de este último se desvanece. Ejemplifiquemos con esta cita de un maestro: “Cuando los chicos no se la pasan bien, si no prestan atención y se sientan rectos en sus asientos, es el fin”.

El maestro es también blanco del poder del alumno, ciertamente no del mismo poder, pero sufre sus efectos. El maestro también tiene su cuerpo disciplinado para el ejercicio de la función. El simple hecho de tener que ejercer continuamente una vigilancia sobre caras, cuerpos, ruidos, tiempos, espacios, horarios, etc., hace de su cuerpo un objeto sometido al ejercicio docente.

Como ya lo vimos previamente, también el profesor funciona por medio de señales que tienen como objeto conseguir, eficaz, instantáneamente, el comportamiento deseado del alumno.

Señales que además no interrumpen la transmisión, sólo la pautan. El gesto se desarrolla en silencio, permitiendo así no desviar la atención del acto verbal de transmisión. Se sitúan así, los cuerpos de maestros y alumnos en un mundo de señales unívocas que sirven de sostén al acto de transmisión. Y continuando con Foucault: Si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de su sistema de relaciones de arriba abajo, pero hasta cierto punto de abajo arriba, y lateralmente, el poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como una cosa, no se transfiere como una propiedad\*, funciona como una maquinaria. Y es cierto que su organización piramidal le da un “jefe” es el aparato entero el que produce “poder” y distribuye los individuos en este campo permanente y continuo. Retornemos a nuestro punto de partida. Los múltiples acontecimientos diarios, insignificantes cada uno por separado pero importantes por su repetición; el carácter pasajero, inmediato, que parecen tener debe ser cuestionado, su relevancia, su eficacia está ligada a su repetición, a su recurrencia. También habría que preguntarse sobre el **por qué de su reiteración.** Estas indicaciones pasajeras no son ni arbitrarias ni espontáneas ni inmediatas ni pasajeras. Todo lo contrario, son condensaciones, síntesis, productos de largas prácticas educativas que los ha ido decantando, lentamente y por lo mismo **han ido adquiriendo un carácter de naturalidad.** Estos gestos, estas señales, son códigos que no son insignificantes cada uno por separado, bien al contrario, tienen un fuerte poder de significación, a condición que se les sitúe, por una parte en las redes de las relaciones del aula, por otra en esta maquinaria de distribución del poder que es la institución escolar, y al fin en la significación social del acto educativo.

\* Este punto argumentaría en contra de la idea de negociación entre maestros y alumnos como idea de transferencia de poder o de la existencia de un poder propio de maestros y alumnos del cual pueden disponer o que gestan. Los sujetos tienen poder, pero esta conferido para ejecutar determinados actos.

Lo mismo plantea nuevamente los límites a la autonomía de los maestros.

---

**GRUPO DE TRABAJO** - BLEGER José, David Liberman y Edgardo Rolla. Técnicas de los grupos operativos, en: Enrique Pichon-Riviere, El proceso grupal, Del psicoanálisis a la psicología social, Nueva Visión, Buenos Aires, 2001,

**TECNICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS\*** (en colaboración con los doctores José Bleger. David Liberman y Edgardo Rolla) \* Acta Neuropsiquiátrica Argentina, 6, 1960.

La investigación social ha adquirido en los últimos tiempos gran importancia debido a la **multiplicidad de hechos incorporados a su campo de estudio**, así como al progreso de sus métodos y técnicas. Los resultados obtenidos, cada vez más precisos y concretos, han contribuido decididamente tanto al conocimiento de la sociedad, como a la solución de agudos problemas. La tarea más o menos explícita que se propone el psicólogo social al planificar y realizar cada indagación puede definirse como el intento de descubrir, entre otras cosas, cierto tipo de interacciones que entorpecen el desarrollo pleno de la existencia humana. Pero esto representa sólo un aspecto de los propósitos, pues toma también como objeto de indagación el descubrimiento de los factores que favorecen aquel desarrollo aludido. El psicólogo social, para poder operar con eficacia, necesita un largo aprendizaje de su oficio. Es considerado por su medio de dos maneras bien opuestas. Por un lado es desvalorizado, mientras que por otro es sobrevalorado en su tarea, con la misma intensidad. Esta situación condiciona tensiones en él, y entre él y los grupos, ya que **negación y omnisciencia forman un conjunto difícil de manejar**.

El psicólogo social aborda cuestiones fundamentales y, al indagar en profundidad tanto en individuos como en grupos, debe evitar lo mismo conductas de huida que sufrir el influjo de las opiniones corrientes de su medio inmediato. Por otro lado, debe saber que está incluido, comprometido, en el terreno mismo de sus indagaciones, y que al operar produce de cualquier manera un impacto determinado. **La posibilidad de realizar su trabajo depende en gran medida de un clima particular, que se puede preparar o condicionar por medio de técnicas de planificación, transformando esta situación en el campo propicio para la indagación activa**, técnicas que Kurt Lewin llama **laboratorio social**.

El punto de partida de nuestras investigaciones sobre los grupos operativos, tal como hoy los concebimos, arranca de lo que denominamos la Experiencia Rosario (realizada en 1958). Dicha experiencia estuvo a cargo del Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES) y fue planificada y dirigida por su director, el doctor Enrique Pichon-Riviere.

Se contó para ello con la colaboración de la Facultad de Ciencias Económicas, del Instituto de Estadística, de la Facultad de Filosofía y su Departamento de Psicología, de la Facultad de Medicina, etcétera.

Esta experiencia de laboratorio social, o de trabajo en una comunidad, se hizo efectiva mediante el empleo de ciertas técnicas y tuvo como propósito la aplicación de una didáctica interdisciplinaria, de carácter acumulativo, utilizando métodos de indagación de la acción o indagación operativa.

El esquema que reproducimos condensa gráficamente todos los momentos de la Experiencia Rosario:

A) Preparación del equipo de trabajo en IADES con técnicas grupales. La experiencia fue planificada mediante una estrategia y una practica operativa de carácter instrumental. En la ciudad de Rosario y en algunos sitios concurridos por estudiantes se colocaron **afiches** para hacer la publicidad de la experiencia.

B) La operación propiamente dicha siguió los siguientes pasos: 1) En el aula magna de la Facultad de Ciencias Económicas, el coordinador general de la operación desarrolló el significado de la experiencia, dando algunos temas que fueron elaborados posteriormente en los grupos. En el total del público concurrente se contaban profesores, estudiantes universitarios, de ciencias económicas, psicología, filosofía, diplomacia, medicina, ingeniería, etc., así como autodidactas, artistas, deportistas y público en general. 2) Primera sesión de grupos heterogéneos que se reunieron al finalizar dicha exposición con un promedio de miembros por grupo, elegidos al azar.

Los mismos fueron conducidos por un **coordinador**, contando cada uno con la presencia de **uno o dos observadores**. *El coordinador actuaba como orientador, favoreciendo la comunicación intragrupal y tratando de evitar la discusión frontal.*

El observador registraba todo lo que acontecía en el grupo a través de un enfoque panorámico.

Estas sesiones tuvieron una duración de cuatro horas, funcionando un total de quince grupos heterogéneos. 3) Reunión del equipo IADES con el coordinador general, a efectos de controlar y analizar la tarea realizada hasta ese momento, resumiendo en particular la labor efectuada en los grupos. 4) Segunda sesión de los grupos heterogéneos con los mismos participantes. Tanto el coordinador como el observador ya habían analizado las tareas de la sesión anterior y enfrentaban al grupo con una creciente capacidad de comprensión. 5) Nueva reunión del grupo IADES con el coordinador general, para controlar la segunda sesión de los grupos heterogéneos. 6) El doctor Pichon-Riviére vuelve a exponer ante el público en el aula magna citada, con asistencia de un número mayor de personas. El carácter de este paso de la experiencia evidencia un cambio radical con el anterior; **la concurrencia esta vez funcionó como grupo y no como público**. La finalidad de esta reunión era traer el material trabajado por grupos y crear una situación en espejo, en la que los miembros se "reconocen" como individuos separados y como integrantes de los grupos, a través de los diferentes temas emergentes. 7) Sesiones de grupos homogéneos; funcionaron en total: cinco grupos de medicina psicosomática, tres de psicología, uno de boxeadores, uno de estadística, uno de pintores y uno de corredores de seguros. 8) Tercera sesión de control del equipo IADES con el coordinador general. 9) Última exposición del doctor Pichon-Riviére, en la que participaron integrantes de grupos homogéneos y heterogéneos.

C) Intervalo entre esta experiencia y una próxima a realizarse. Queda funcionando en el Instituto de Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas, a manera de departamento de relaciones públicas, una secretaría que establece contacto entre quienes desean informes y el IADES. En este tiempo se espera la formación de grupos. Varios ya funcionan. Uno está formado por estudiantes porteños que estudian en Rosario. Otro quedó integrado en aquella ciudad dispuesto a trabajar en encuestas sociales. Existen también otros dispuestos a operar frente a problemas concretos que atañen a la comunidad rosarina (entre ellos hay estudiantes de medicina, arquitectura, estadística e ingeniería) en el terreno de las relaciones humanas, las relaciones industriales y la enseñanza.

Esta didáctica que promueve Pichon-Riviére es interdisciplinaria, acumulativa, interdepartamental y de enseñanza orientada. La **didáctica interdisciplinaria se basa en la preexistencia en cada uno de nosotros de un esquema referencial (conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace)** y que adquiere unidad a través del trabajo en grupo, promoviendo a la vez, en ese grupo o comunidad, un esquema referencial operativo sustentado en el común denominador de los esquemas previos. Una de las definiciones clásicas de la didáctica es la de desenvolver aptitudes comunicar conocimientos,

**En la didáctica interdisciplinaria se cumplen funciones de educar, de despertar interés, instruir y transmitir conocimientos**, por medio de una técnica que redunde en economía del trabajo de aprendizaje, puesto que al emplear ese método acumulativo mencionado, la progresión no es aritmética sino geométrica.

La didáctica interdisciplinaria propicia la creación de departamentos, donde los estudiantes de las distintas facultades concurren a estudiar determinadas materias comunes a sus estudios: es decir, que tendríamos así la conjunción de los diversos grupos de alumnos en un mismo espacio, creando interrelaciones entre ellos. Esta orientación, con diferencias de intensidad, existe en algunos colegios y universidades extranjeros, que han sentido la necesidad de fundamentar una **enseñanza más vocacional y sintética**. Tomando estos elementos históricos en forma ordenada, podemos señalar algunas etapas primordiales de su desarrollo: 1) Departamento especializado. 2) Comités de articulación interdepartamental y otros dispositivos de coordinación, agrupando a representantes de distintas disciplinas. 3) Un coordinador o encargado de establecer enlaces entre las distintas disciplinas, tal como existe actualmente en la escuela de periodismo de Yugoslavia; un método de enseñanza orientada, en que la articulación se revela muy fecunda, al orientar en un sentido la tarea específica de enseñanza de diversas disciplinas, como se aplica por ejemplo, en la escuela de Ciencias Políticas en la Universidad de Princeton y en Ouro Preto (Brasil).

4) El método llamado interdisciplinario. En el colegio arriba mencionado también se hicieron tentativas, pero sin centrar el problema alrededor de un **esquema referencial dado**.

5) La didáctica interdisciplinaria ha sido tema de esta experiencia de Rosario. Allí los departamentos aludidos funcionarían bajo la dirección del profesor de la materia, que se encargaría de instruir a su equipo de jefes de trabajo o monitores.

Éstos, a su vez, serían los encargados de transmitir el conocimiento concreto a los estudiantes, tal como lo realizamos los autores en la Escuela Privada de Psiquiatría del IADES (1959). De esa forma, el profesor queda en condiciones de poder perfeccionar e investigar en la materia a su cargo. En Rosario se empleó **como estrategia la creación de una situación de laboratorio social: como táctica, la grupal y como técnica la de grupos de comunicación, discusión y tarea.** Sabido es que en sociología es posible efectuar experimentos que se pueden calificar tan legítimamente de científicos como los hechos en física o en química. Y el llamado laboratorio social está constituido por la reunión, en un mismo equipo de trabajo, de personas deseosas de traer a la comunidad que las rodea cierto número de modificaciones de actitudes, sobre la base de un estudio detallado de la situación y por medio de un programa de acción racionalmente concebido. El laboratorio social, pues, no se limita a una breve sesión de trabajo, durante la cual los participantes discuten en común los proyectos previstos. Dicha sesión es generalmente la fase decisiva de la organización del laboratorio, en el que **la acción y la investigación son inseparables.** Ahora bien, los grupos de discusión y tarea, en lo que se estructuran mecanismos de autorregulación, son puestos en funcionamiento por un coordinador, cuya finalidad es lograr una comunicación dentro del grupo que se mantenga activa, es decir, creadora. La misma comprende el **estudio en detalle, en profundidad y en el ámbito total, de todas las partes de un problema, a los efectos de ayudar a solucionarlo en forma eficaz.** Surge de esta definición —y esto es realmente lo más importante— la necesidad de trabajar en grupos formados por integrantes de diversas especialidades (heterogéneos) que competen al problema que va a estudiarse. La **indagación operativa** puede dar bases sólidas como para tomar decisiones, lo que aumenta considerablemente la efectividad. Su **método consiste**, entre otras cosas, en **observar los elementos comunes a cierto tipo de problemas y analizar las posibles soluciones;** aun en los casos en que no se introduzcan nuevos medios, busca la optimización de los ya existentes. El terreno en el que más frecuentemente se ha utilizado la **indagación operativa** es el de los llamados **problemas ejecutivos que surgen de la necesidad de división, especialización y coordinación de las tareas** comerciales e industriales.

Otro terreno de aplicación preferencial —y en el cual se inició organizadamente esta clase de estudios— es el de **la resolución de problemas de logística, táctica y estrategia** militar,

En estas técnicas grupales la función del **coordinador o copensor** consiste esencialmente en crear, mantener y fomentar la **comunicación**, llegando ésta, a través de un desarrollo progresivo, a tomar la forma de una *espiral*, en **la cual coinciden didáctica, aprendizaje, comunicación y operatividad.**

6) La **indagación de la acción** (*action research*), verdadera indagación operativa, toma por **tarea el esclarecimiento de las operaciones que acontecen y tienen vigencia en el ámbito del grupo.**

Es así como se logra una **comunicación operante**, una **planificación** y una **estrategia** que condicionan tácticas y técnicas de decisión de autorregulación.

7) Los **sistemas referenciales** correspondientes a estos grupos son indagados tanto en su estructura interna (análisis intrasistémico) como en sus relaciones con los sistemas de otros grupos (análisis intersistémicos).

8) Entre otras cosas pueden descubrirse sistemas cerrados, estereotipados, así como sistemas abiertos, o con cierres transitorios, pudiendo, por el grado de ansiedad implicado, transformarse en sistemas rígidos, que actúan como círculos viciosos. La tarea esencial del **coordinador** es **dinamizar**, resolviendo discusiones frontales que ocasionan el cierre del sistema, pudiendo utilizarse al observador como observador participante en situaciones donde el cierre amenaza toda la operatividad del grupo.

Los grupos pueden ser más o menos heterogéneos (estudiantes de distintas facultades) o más o menos homogéneos (de una misma facultad); la experiencia señala la utilidad de los grupos heterogéneos en tareas concretas.

Donde **frente a una máxima heterogeneidad de los componentes se puede lograr una máxima homogeneidad en la tarea**, midiéndose la eficiencia del grupo en términos dados por variantes cuantitativas de estos principios.

8) Otro fenómeno observado, y que se transforma en un **vector de interpretación**, es que el pensamiento que funciona en el grupo va desde el pensar vulgar o común hacia el pensamiento científico, resolviendo las aparentes contradicciones y estableciéndose una secuencia o continuidad genética y dinámica entre uno y otro.

Es tarea importante del coordinador **señalar un punto de partida falso**, como es el de comenzar trabajando con un pensamiento científico no elaborado y sin haber analizado previamente "las fuentes vulgares del esquema referencial".

Una **problemática dialéctica** sirve de enquadre general, tendiente a indagar tanto el contexto de la operación como las contradicciones que surgen en su intimidad. La formulación de conceptos básicos y clasificación sistemática del problema, pertenecientes a un dominio particular del conocimiento o al conjunto de éste, completan la labor. **Impídate así la configuración de la situación dilemática, base de los estereotipos de conducta**. La indagación de actitudes colectivas, formas de reacción más o menos fijas, falta de plasticidad, los prejuicios, etc., aparecen como emergentes principales. El **aprender a pensar**, o *mayéutica grupal*, constituye la actividad libre del grupo, donde no deben regir exclusiones sino **situaciones de complementariedad dialéctica** (síntesis). Esto implica impulsar la formación de la espiral.

9) El análisis de las ideologías es una tarea implícita en el análisis de las actitudes y del esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO) ya mencionado. Las **ideologías** (Schilder) son *sistemas de ideas y connotaciones que los hombres disponen para orientar mejor su acción*. Son pensamientos más o menos conscientes o inconscientes, con gran carga emocional, considerados por sus portadores como resultado de un puro raciocinio, pero que, sin embargo, frecuentemente no difieren en mucho de las creencias religiosas, con las que comparten un **alto grado de evidencia interna** en contraste con una *escasez de pruebas empíricas*. Las ideologías son un factor fundamental en la organización de la vida. Pueden transmitirse de padres y maestros a hijos y alumnos por procesos variados de identificación.

Muy a menudo el propio sujeto ignora su existencia; **no están explicitadas, pero son siempre operantes**. La ideología, tal como aparece en su contenido manifiesto, puede ser comprensible o no; pero lo que se hace necesario es *analizar su infraestructura inconsciente*.

Las ideologías son formuladas en palabras; por lo tanto, el análisis de las palabras o del lenguaje, análisis semántico semantístico, constituye, además del análisis sistémico, una parte fundamental en la indagación de las ideologías. Estas no suelen formar un núcleo coherente, sino que, por regla general, **coexisten varias ideologías de signo contrario, determinando diferentes grados de ambigüedad (índice de ambigüedad)**. Esta ambigüedad se manifiesta en forma de contradicción, y es por esto que el análisis sistemático de las contradicciones (análisis dialéctico) constituye una **tarea esencial en el grupo**.

El grupo debe configurar un esquema conceptual, referencial y operativo de carácter dialéctico, donde las contradicciones principales referidas al campo de trabajo deben ser resueltas durante la tarea misma del grupo.

**Todo acto de conocimiento enriquece el esquema conceptual, referencial y operativo, que se realimenta y mantiene flexible o plástico (no estereotipado)**. Este aspecto es observado a través de *procesos de ratificación de conductas o de rectificación de actitudes estereotipadas de determinadas ideologías o instituciones*.

Al funcionar dichas ideologías de una manera más o menos inconsciente, se constituyen en **barreras** que impiden la irrupción de nuevas soluciones en forma de emergentes con características de descubrimientos o invenciones.

10) **Grupo y praxis**. Teoría y práctica se integran en una praxis concreta, adquiriendo ésta su fuerza operativa en el campo mismo del trabajo, en forma de logros determinados que siguen una espiral dialéctica. El esquema conceptual, referencial y operativo se transforma así en el instrumento de trabajo de cada individuo en su interacción grupal orientada.

11) **Grupos de referencia**. El análisis de las relaciones entre el intragrupo y el extragrupo revela que no siempre son estas relaciones de carácter antagónico.

Cuando un grupo cambia su actitud hacia otros —se hace amistosa, por ejemplo— el grupo puede tomar como marco de referencia para comparar sus propias situaciones internas a dichos grupos: el extragrupo actúa entonces, en relación con el primero, como **grupo de referencia**.

Las semejanzas resultantes pueden ser comprendidas como una especie de emulación y tiene por base complicados procesos de **identificación**. Esto se manifiesta, entre otras cosas, como expresiones de deseos de ingresar al grupo de referencia al que se ha tomado como modelo.

12) **Teoría del aprendizaje y la comunicación**. El individuo o el grupo se expresan tanto en la manera de formular sus problemas como en el contenido mismo del discurso. Podemos decir que la **comunicación** es un contexto que incluye un mundo de señales que todos aquellos que se intercomunican saben codificar y decodificar de la misma manera.

Podemos así también definir el esquema conceptual, referencial y operativo en términos de comunicación e información, al señalar que estos procesos de codificación y decodificación de señales pertenecen a esquemas referenciales individuales y de los grupos a través de los que se hace posible, según sea el funcionamiento y la estructura de estos esquemas, configurar situaciones de **entendimiento** y malentendimiento. En última instancia, la comunicación grupal es posible por la existencia de un ECRO de carácter grupal.

Durante el desarrollo del niño, es posible observar el pasaje de un lenguaje autístico a un lenguaje social, en la medida en que esta comunicación es capaz de condicionar relaciones sociales operantes. **En un grupo esta comunicación tiende naturalmente a tomar el curso de una espiral dialéctica, que coincide, o es en todo caso paralela, al curso que sigue el aprendizaje**. Ambos procesos, tal como resultan de nuestras indagaciones, son coexistentes y cooperantes, y la interrelación dinámica permanente se establece entre ellos desde el comienzo. Ejemplificando, podemos decir que **el aprendizaje sigue el riel de la comunicación y viceversa**.

13) **Estudio de las constantes y variables como vector de interpretación**. Las variables pueden ser la estabilidad relativa, la imposición, la recurrencia, la conciencia o la sanción del grupo o de la sociedad. El reconocimiento de ellas como cualidades hace posible una investigación y verificación posterior más precisa. Pueden ser las cualidades más importantes para la definición de carácter de un grupo determinado, en un lugar y en un momento dado. **El desarrollo de un conjunto adecuado de secuencias para el mensuramiento de las variables grupales contribuirá al estudio objetivo del grupo tanto como otros métodos**.

14) **Unidad del aprender y del enseñar**. Enseñar y aprender siempre operan dentro de un mismo marco de trabajo. Forman una **estructura funcional** y sólo considerados así pueden organizarse y adquirir un carácter operativo y una vigencia que determinen la forma y función instrumental de una estructura dinámica.

El esquema referencial que sirve de **encuadre** y favorece la emergencia de dicha estructura funcional incluye —entre otros elementos— el de la materia involucrada con la cual se está **trabajando en cada una de estas unidades**, y que **contiene algo que es desconocido o poco conocido hasta entonces por el grupo**.

Es en este campo donde debe indagarse la función de dicha unidad, que implica, a su vez, una serie de operaciones.

**Economizar tarea en dicha indagación es uno de los propósitos principales de una buena didáctica y un buen aprendizaje operante.**

**Siendo la indagación de los métodos (directos e indirectos) correspondientes a esas unidades complejas y a veces paradójicas una parte importante de la tarea**. Pueden describirse (Johnson) cinco etapas o momentos de la operación.

- a) Existencia de un **estado de duda causado por el problema planteado**;
- b) Estado de **tensión o acción bloqueada**;
- c) **Emergencia subsiguiente de un problema**;
- d) **Formulación de una hipótesis**; vicisitudes de las pruebas, elección de la más apropiada,
- y e) **Como consecuencia del manejo de dicha hipótesis, se llega a la formulación de un concepto que debe representar la forma y el contenido más adecuado de la resolución de la duda anterior, en una situación encuadrada en el “aquí, ahora y conmigo”**.

Debemos **identificar básicamente el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar o investigar**, y caracterizar la unidad "enseñar y aprender" como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje un espiral, donde en un clima de plena interacción descubren o redescubren, aprenden y "se enseñan".

15) Para Kurt Lewin, **los problemas de decisión de grupo son esenciales** para considerar muchas cuestiones básicas, tanto en la psicología social como en la individual.

Este problema tiene que ver con la relación existente entre la motivación y la acción consiguiente, y con el efecto que la estructura grupal tiene sobre la disposición del individuo para modificar o conservar ciertas estructuras de conducta. Kurt Lewin relaciona también este problema con un aspecto fundamental de la determinación de la acción humana: cómo modificar la conducta de un grupo en una situación de cambio, para que ella no recaiga al poco tiempo en la pauta anterior ya superada. La decisión del grupo es un problema de conducción social (o también de autoconducción del grupo) y se relaciona principalmente con las articulaciones existentes entre las **motivaciones (motivos más ansiedades)** y la **acción individual o grupal**.

El efecto de la decisión del grupo debe ser comprendido en el encuadre integrado por la teoría de los equilibrios sociales y en la teoría de los hábitos sociales, la resistencia al cambio y los diversos problemas de descongelamiento, cambio y congelamiento de niveles sociales.

### Conclusiones

Podemos resumir las finalidades y propósitos de los grupos operativos diciendo que **la actividad está centrada en la movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y comunicación, debidas al monto de ansiedad que despierta todo cambio** (ansiedad depresiva por abandono del vínculo anterior y ansiedad paranoide creada por el vínculo nuevo y la inseguridad). Estas dos ansiedades son coexistentes y cooperantes, y sí son intensas pueden lograr el **cierre del sistema (círculo vicioso)**. Los **roles** tienden a ser fijos en el comienzo, hasta que se configura la situación de **liderazgos funcionales**, es decir, *liderazgos operativos* que se hacen más eficaces en cada "aquí y ahora" de la tarea.

Los grupos pueden ser verticales, horizontales, homogéneos u heterogéneos, primarios o secundarios, pero en todos se observa una **diferenciación progresiva (heterogeneidad adquirida) en la medida en que aumenta la homogeneidad en la tarea**. Dicha tarea depende del campo operativo del grupo.

Si se trata de un grupo terapéutico, la tarea es resolver el común denominador de la ansiedad del grupo que adquiere en cada miembro características particulares. Es la curación de la enfermedad del grupo. Si es un grupo de aprendizaje de psiquiatría, por ejemplo, la tarea consiste en la resolución de las ansiedades ligadas al aprendizaje de esta disciplina y en la facilitación para asimilar una información operativa en cada caso. Lo mismo diríamos, en general, de grupos industriales, grupos cuya tarea es la comprensión del arte, de equipos deportivos, como un equipo de fútbol, etc. **El propósito general es el esclarecimiento, en términos de las ansiedades básicas, aprendizaje, comunicación, esquema referencial, semántica, decisiones**, etc. De esta manera coinciden el aprendizaje, la comunicación, el esclarecimiento y la resolución de tareas, con la curación.

### Se ha creado un nuevo esquema referencial

El coordinador, con su técnica, favorece el vínculo entre el grupo y el campo de su tarea en una situación triangular. El vínculo transferencial debe ser comprendido siempre en este último contexto.

La aplicación de esta técnica a grupos primarios (familia, por ejemplo) donde la tarea es curar a algunos de sus miembros, ofrece el ejemplo más significativo.

La familia se organiza, mejor dicho se reorganiza poco a poco, con las características de un grupo operativo contra la ansiedad del grupo acaparada por su portavoz (el enfermo). Los roles se redistribuyen, adquieren características de *liderazgos funcionales*; los mecanismos de segregación que alienan al paciente disminuyen progresivamente; *la ansiedad es redistribuida y cada uno se hace cargo de una cantidad determinada*.

Así, el grupo familiar se transforma en una empresa y el negocio que realiza es la curación de la ansiedad del grupo a través de uno de sus miembros.



La envidia intra e intergrupala disminuye, observándose como cambio de buen pronóstico la aparición de reacciones de gratitud de ambos campos.

### Resumen

Se fundamenta la teoría de los grupos operativos siguiendo las ideas de Pichon-Riviére.

**El esquema o marco conceptual (referencial operativo) incluye, además de la concepción general de los grupos restringidos, ideas sobre la teoría del campo, la tarea, el esclarecimiento, el aprendizaje, la indagación operativa, la ambigüedad, la decisión, la vocación, las técnicas interdisciplinarias y acumulativas, la comunicación y los desarrollos dialécticos en espiral.**

Otros conceptos se refieren a **estrategia, táctica y técnica**, así como a **horizontalidad y verticalidad**, descubrimientos de universales, sumación de ideas (brain storming), etc. En cierta medida, estas ideas se inspiran en las técnicas de los comandos; pero su verdadero nacimiento y desarrollo se inicia después de lo que denominamos Experiencia Rosario, una investigación de carácter interdisciplinario y acumulativo, que se realizó sobre una comunidad heterogénea de dicha ciudad por miembros del Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES). Los resultados tuvieron una influencia decisiva, tanto sobre la teoría como sobre la práctica de los grupos operativos aplicados a la didáctica (enseñanza de la psiquiatría, comprensión del arte, etcétera), la empresa, la terapéutica (grupos familiares), la publicidad, etcétera. **La técnica de estos grupos está centrada en la tarea donde teoría y práctica se resuelven en una praxis permanente y concreta en el “aquí y ahora” de cada campo señalado.** Las finalidades y propósitos de los grupos operativos pueden resumirse diciendo que su actividad está centrada en la movilización de estructuras, estereotipadas a causa del monto de ansiedad que despierta todo cambio (ansiedad depresiva por abandono del vínculo anterior y ansiedad paranoide creada por el vínculo nuevo y la inseguridad consiguiente). **En el grupo operativo, el esclarecimiento, la comunicación, el aprendizaje y la resolución de tareas coinciden con el proceso de subsanar los estereotipos, creándose así un nuevo esquema referencial.**

---

**GRUPO DE TRABAJO** - SANTOYO S., Rafael. "Apuntes para una didáctica grupal (La didáctica grupal)", en: Antología Alicia Molina, Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. SEP / El Caballito, México, 1985, p. 88-94

SANTOYO S., Rafael. "Apuntes para una didáctica grupal (La didáctica grupal)", en: Antología Alicia Molina, Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. México, SEP/E1 Caballito, 1985. pp. 145-156. –

Ponencia presentada en el tercer foro nacional de investigación en el proceso de Enseñanza Aprendizaje. Rafael Santoyo es pedagogo y dirige actualmente el departamento de evaluación del Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM

En las escuelas prevalece la preocupación por enseñar un mayor número de conocimientos, orientando el currículum por un criterio cuantitativo que da cuenta de aprendizajes acumulativos. Se da mucha importancia a la cantidad y a los conocimientos en sí. Preocupa más lo que se deba enseñar que el "cómo" se enseña y consecuentemente cómo se aprende. Si invirtiéramos los términos daríamos más importancia al cómo se aprende que a lo que se aprende recordando a Meluhan en el aserto de que el medio es el mensaje. La exposición "magistral" es un recurso casi generalizado en las instituciones educativas, se le acepta sin reflexionar suficientemente sobre sus implicaciones, sus resultados y sin considerar que esta forma de impartir conocimientos puede fomentar la pasividad, propiciar la dependencia, e inmovilizar el proceso de aprendizaje. En este proceso esta implicada una red de relaciones vinculares (maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno). En esta constelación de relaciones se generan aprendizajes no manifiestos, no reconocidos y tal vez no intencionados (currículum oculto) que se integran a los resultados de los procesos educativos.

De tal manera que en la educación se logra más de lo que intencionalmente se propone.

Los vínculos que se establecen en el aula no pueden entenderse ni explicarse por sí mismos sino en función de múltiples referencias sociales, culturales e institucionales, que actúan con un carácter casual determinando las formas que adoptan las relaciones interpersonales en el aula: "En toda acción educativa subyace un determinado modelo de relaciones humanas, que es reflejo del modelo de relaciones prevalecientes en el sistema social; por ejemplo, sumisión, conformidad, acriticidad, imitación, ejecución mecánica de órdenes, aceptación irracional de la autoridad vertical, etc. Conductas que si bien constituyen la antinomia exacta de la participación creativa, crítica, responsable, socialmente comprometida, constituyen una realidad que es preciso modificar".

La investigación de nuevos métodos de enseñanza debe orientarse conforme a un criterio que implique una participación más significativa de los estudiantes en su proceso educativo, donde se les deje de considerar como objeto de enseñanza para reconocerlos como sujetos de aprendizaje. Se trata de concebir sistemas de instrucción que ayuden a los alumnos a dejar de ser consumidores pasivos de información.

Una alternativa para mejorar el proceso de enseñanza y el de aprendizaje radica en los mismos alumnos, considerados no en su calidad de individuos aislados sino como grupo. En las escuelas se afirma que la enseñanza se imparte a un auditorio. El grupo, en su sentido más amplio, no existe en los salones de clase. No se puede llamar grupo a un conjunto de personas que no se comunican ni interactúan durante el proceso de su aprendizaje.

**La didáctica ha considerado al grupo como objeto de enseñanza y no como sujeto de aprendizaje.** El entenderlo y reivindicarlo como sujeto de aprendizaje nos da la oportunidad de ubicarnos en una perspectiva diferente, nos sensibiliza por su riqueza de posibilidades para encarar y resolver problemas y nos muestra que, *como resultado de la interacción y la comunicación, se modifica de manera significativa la conducta de los individuos.*

El estudio de proceso grupal y su dinámica da lugar a una psicología que, a su vez, sienta las bases de una nueva didáctica que permite aprovechar las posibilidades y potencialidades de los grupos en la consecución de metas de aprendizaje.

La docencia, tal como se ha realizado hasta ahora, no procura ni propicia suficientemente el desarrollo del fenómeno grupal como fuente de experiencias de aprendizaje. Por el contrario, el maestro representa en ocasiones un obstáculo para la interacción, para el intercambio y la comunicación. No pensamos que éste se proponga conscientemente impedir la interacción y la comunicación entre los alumnos.

Sin embargo, su manera de proceder reproduce la forma de instrucción que le toca vivir como alumno y que en muchos casos son la única referencia que tiene cuando se propone enseñar.

Los aspectos considerados anteriormente nos encaminan a dejar de considerar al grupo como un conjunto de personas (serialidad) para pensarlo como estructura, entendiéndola como “una constelación o conjunto específico de elementos constitutivos de un todo, **cuya razón de ser se define por su funcionalidad con miras a un objetivo determinado**. El hecho de pensar al grupo como una estructura nos induce a buscar los fundamentos de una psicología grupal que dé bases de una didáctica en que los alumnos ya no aparezcan como individuos, sino inmersos en situaciones de aprendizaje que configuren experiencias cualitativamente diferentes.

El proceso grupal nos lleva a analizar el binomio enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva, donde “la docencia puede caracterizarse como un proceso de interacción entre personas, en el que los sujetos —profesores y estudiantes— establecen interrelaciones, a través de las cuales conforman un grupo con dinamismo propio. En este proceso intervienen las características y los rasgos peculiares de cada uno de los individuos.

La interacción, en situación de docencia, no es una relación de sujetos aislados sino más bien una relación de grupo y, en este sentido, de interacción múltiple”. “La interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto. Es precisamente a través de y por sus experiencias que la persona aprende y se desarrolla como tal”.

“La interacción así entendida debe ser promovida e incrementada por su valor educativo; el valor esencial de un grupo es precisamente su valor experiencial, pues es sobre todo a través de la interacción en el grupo que se constituyen y transforman los esquemas referenciales”.

## **EL GRUPO DE APRENDIZAJE**

Nos han acostumbrado a pensar, y hemos llegado a aceptar, que el aprendizaje escolar se da en grupos.

Sin embargo, un salón de clases es un lugar donde se concentra un número determinado de alumnos con el propósito de concurrir, en su calidad de auditorio, a la disertación de un maestro que aborda un tema determinado, en un tiempo limitado. Al referirnos a un número determinado de alumnos queremos recalcar que un conjunto de personas, aunque coincidan en un tiempo y lugar determinados, constituyen un agregado, pero no necesariamente conforman un grupo. Este conjunto de alumnos está en un salón de clase por razones de administración escolar.

Escuchan al profesor, hacen anotaciones sobre lo que logran entender, para tratar de descifrar después sus notas, memorizarlas y presentar un examen en el que con frecuencia se les pide que reproduzcan con la mayor fidelidad posible lo que dijo el profesor.

La misma disposición del mobiliario y equipo en el salón de clase está diseñada para un auditorio, evitando así la relación cara a cara y obligando a un tipo de comunicación deficiente. Las bancas fijas son un símbolo de inmovilidad y de pasividad. El salón de clases es el lugar a donde los alumnos van a “tomar” la clase y a “recibir” la enseñanza. Este conjunto de alumnos puede llegar a constituir un grupo, dado que en clase los alumnos son potencialmente un grupo.

El hecho de que estén juntos, que compartan determinados propósitos, que aborden los mismos temas y presenten los mismos exámenes, los ubica en la posibilidad de integrar un grupo de aprendizaje.

Hablamos de integrar un grupo, ya que no es suficiente que un número de personas esté y ocupe un determinado espacio y tiempo para que aquél exista. “Yo desearía impactar al lector desde el comienzo (como me ocurrió a mí), **afirmando que, según Sartre, el grupo no es**. Es decir, **no es una estructura que se asuma por completo y de la cual podemos decir: éste es el grupo en su plenitud lograda. El grupo no es jamás nada más que un acto. Es un proceso en marcha, en una marcha que, como luego veremos, es dialéctica**. Es decir, lo que se intenta describir es **al grupo como un devenir y no como una cosa**”. El grupo no es, sino que se constituye al pasar por diversas etapas durante su existencia.

El grupo de aprendizaje, como fenómeno sociodinámico es un proyecto y está siempre en un proceso de consolidación. Dicho proceso requiere:

- Que se comparta una finalidad, que a la vez se convierta en el núcleo de intereses, con la suficiente fuerza como para aglutinar esfuerzos y que en torno a ella se concentre la reflexión y la práctica transformadora. Esta finalidad estará representada por los **objetivos y metas de aprendizaje**.

- Que cada uno de los miembros del grupo tenga una función propia e intercambiable para el logro de los objetivos de aprendizaje, evitando que se consoliden roles rígidos y estereotipados; por ejemplo, el que enseña y el que aprende, los que deciden y los que ejecutan, etcétera.
- Que se consolide un **sentido de pertenencia**, que se detecta por el pasaje del yo al nosotros y permite pensar y pensarse en grupo.
- Que se propicie una **red de comunicaciones e interacciones, a través de las cuales se logre el intercambio y confrontación de los diversos puntos de vista que integran los criterios del grupo respecto de los problemas**.
- Que se tenga la oportunidad de **participar en la detección y solución de problemas, como procedimiento necesario para el aprendizaje**.
- Que se geste **un ambiente (espacio de reflexión) para la elaboración de los aprendizajes; es decir, que no sea el coordinador el que dé conclusiones o dicte conocimientos acabados con criterio de “verdad inapelable”**.
- Que se **reconozca al grupo como fuente de experiencia y de aprendizaje, capaz de generar diversas situaciones que aporten elementos para la reflexión y la modificación de pautas de conducta**.
- Que se dé tanta importancia a la persona en cuanto tal, con sus conflictos, motivaciones, intereses y contradicciones, como a las metas de aprendizaje.

El pasaje del conjunto al grupo depende de muchos factores, como son: las **expectativas**, la claridad en cuanto a la tarea que van a realizar, el miedo a la pérdida de la individualidad, miedo a los ataques que se pueden sufrir, etc. Podemos incluso afirmar que muchos grupos se quedan sólo en proyecto por no poder elaborar e incorporar los factores que impiden abandonar la serialidad. Al coordinador le corresponde ayudar al grupo a abandonar la serialidad, propiciando una integración que permita a sus miembros: abordar tareas conjuntas, operar como grupo y alcanzar objetivos comunes.

Para que el grupo produzca intelectualmente y avance hacia el logro de sus objetivos, es conveniente que exista un clima que propicie el aprendizaje; un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis y la crítica. La integración es percibida como un estado de ánimo en el grupo, una estructura definible, donde priva un ambiente de cooperación, de comunicación, de intereses centrados en la tarea y de compromiso con los objetivos adoptados. La integración es un proceso cuyo nivel óptimo se alcanza cuando los participantes advierten logros significativos y cobran conciencia de que han llegado a un alto nivel de comunicación y cooperación.

**El objetivo o tarea tienen en el grupo de aprendizaje una función nuclear y orientadora.** “Llamamos *tarea* al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego accionar con él, en otras palabras la *tarea* es el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el funcionar de la reunión”. **La tarea es la concatenación del grupo, es el objetivo que los reúne y el instrumento que les sirve para pensar.**

Es también el punto de convergencia de todas las actividades y el criterio para la elección de los medios y procedimientos de funcionamiento.

El sentido de pertenencia se logra en mayor medida cuando la tarea es aceptada y asumida por todos en forma de compromiso. “Definimos al grupo como el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí, por constantes de tiempo y espacio articulado por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad”. Un buen nivel de eficiencia y de funcionamiento del grupo se logra cuando se da un mayor grado de heterogeneidad en cuanto a los integrantes, y una mayor homogeneidad en cuanto a la forma de concebir y abordar la tarea de grupo. Cuando se logra definir una tarea concreta y congruente con los proyectos del grupo, es más fácil resolver los problemas que surjan, al mismo tiempo que la tarea es la referencia para analizar e interpretar la conducta del grupo. **La integración, la cohesión, el sentido de pertenencia, la comunicación, la productividad, la creatividad y la madurez, son metas deseables en los grupos, que no existen desde un principio, sino que se logran, en menor o mayor medida, a lo largo de su existencia. El cabal logro de los objetivos es el mejor indicador del funcionamiento grupal.**

En el proceso de aprendizaje, el grupo debe ir desarrollando ciertas actitudes y cualidades; entre otras, la **capacidad para organizarse**, acrecentar sus posibilidades autocríticas, tomar decisiones y tender hacia la autodeterminación.

## EL APRENDIZAJE GRUPAL

Todas las definiciones de aprendizaje coinciden en que éste es un cambio de conducta. 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*. En el aprendizaje individual, **es la persona quien se enfrenta aquí al objeto, mientras que en el aprendizaje sociodinámico es el grupo el que aborda y transforma el objeto de conocimiento.**

Allí se obtienen simultáneamente dos aprendizajes: aquellos que se refieren a la apropiación de un saber determinado y los que se dan como resultado de la interacción cuando se encara el objeto de estudio. En sentido estricto, no se trata de dos procesos paralelos, sino convergentes y complementarios. De este modo, lo que se aprende individualmente es de naturaleza diferente de aquello que se aprende en grupo.

El aprendizaje grupal tiene la fuerza del vínculo. “Para el hombre, lo esencial no es su relación con el mundo sino con los otros seres o, ampliando la terminología de Martín Buber, no es el eje yo-esto, sino el yo-tu. Más que una individualidad el hombre es una relación con el otro”.

El aprendizaje grupal es un fenómeno en el que se establecen relaciones entre el grupo y el objeto de estudio; es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognoscitivos como en los afectivos y sociales. El aprendizaje grupal es, ante todo, un proceso de elaboración conjunta en el que el conocimiento no se da como algo acabado, de una persona que lo posee a otras que no lo tienen (lo que se conoce como “dictar cátedra”). La docencia, hasta ahora, ha estado centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje y el conocimiento se ha concebido como un producto terminado que puede ser transmitido oralmente del maestro a los alumnos. En cambio, en el aprendizaje centrado en el grupo, el conocimiento no aparece como terminado, sino más bien como una elaboración conjunta que parte de “situaciones problema”.

En donde se elaboran hipótesis, definen conceptos, analizan elementos involucrados en una situación, se proponen alternativas, se identifican medios, se evalúan resultados, etc.

La situación grupal es una experiencia múltiple, ya que el individuo no sólo adquiere aprendizajes intelectuales relacionados con el objeto de conocimiento sino que, además, tiene la oportunidad de sostener una confrontación de sus marcos de referencia.

Esto le permite rectificar o ratificar constantemente sus propios fundamentos teóricos, así como algunas pautas de su conducta e interpretaciones de la realidad.

En el grupo, el individuo tiende a ser más sensible a la lógica de su argumentación, al mismo tiempo que advierte las contradicciones de sus propias ideas.

**La experiencia grupal genera la necesidad de comunicación.** La comunicación cara a cara es la más rica en significaciones: tono, intensidad, actividad.

Por ello decimos que el grupo es una fuente generadora de experiencias de aprendizaje y que los aprendizajes que adquieren mayor significado son aquellos que se dan en la relación interpersonal, ya que ésta es una condición privilegiada en la medida que el ser humano aprende no sólo en relación con las cosas, sino fundamentalmente en relación con las personas.

El aprendizaje en grupo es un proceso de transformación mutua: la persona cambia por la influencia del grupo y éste se modifica por la acción de sus miembros. En el grupo, la comunicación es un instrumento de aprendizaje por medio del cual los participantes condicionan recíprocamente su conducta, intercambio de ideas, actitudes, conocimientos y experiencias. Este conjunto de ideas, actitudes, conocimientos y experiencias con el que los individuos piensan y actúan, es lo que Pichón-Riviere llamó “**esquema referencial**”.

Los **esquemas referenciales** con los que los miembros del grupo piensan y se comunican son, en otros términos, “una **cristalización organizada y estructurada, en la personalidad de un gran conjunto de experiencias que refleja una cierta estructura del mundo externo con el cual el sujeto piensa y actúa sobre ese mundo.**”

---

Por lo tanto, **la comunicación en el grupo es una constante confrontación de los esquemas de referencia**. Esta experiencia permite rectificar, ratificar y enriquecer los esquemas anteriores.

---

*“El concepto de comunicación se hace así muy amplio, ya que todos los procesos en los cuales la conducta de un ser humano —consciente o inconscientemente—, actúa como estímulo —en forma intencional o no-- de la conducta de otro u otros seres humanos.*

**El efecto producido, la conducta emergente, reaccúa a su vez como estímulo que modifica la conducta anterior.**

En su sentido más amplio la comunicación incluye todo intercambio de mensajes, transmisión de significaciones entre personas o grupos, e incluye siempre, esquemáticamente, a un emisor, un mensaje y un receptor. Todo mensaje tiene un contenido significativo y una función”. En la comunicación, lo que se intercambia involucra un aspecto de la realidad compartida y la forma en que cada uno observa e interpreta la realidad. *Cuando un miembro del grupo elabora y expresa una idea, recibe a su vez una respuesta en relación al contenido emitido, que le obliga a reflexionar y a modificar su posición inicial.*

---

Si aceptamos que la relación bipersonal es una experiencia y una posibilidad de modificaciones mutuas, el grupo multiplica esa posibilidad no solo en sentido cuantitativo sino, de manera fundamental, en sentido cualitativo. Aprender es la finalidad del grupo y aprender significa cambiar. Sin embargo, en la medida que los cambios que se pretenden son más profundos, las resistencias aparecen con mayor fuerza. Entonces aparece la **ansiedad como señal de la ruptura del equilibrio**. En ese caso, el grupo puede responder de muy diversas maneras para atenuar o disminuir la tensión que le provocan las situaciones nuevas. “Sin embargo, **para poder pensar es preciso haber llegado a un nivel en el que sea posible admitir y tolerar un cierto monto de ansiedad, provocado por la aparición de la espiral con la consiguiente apertura de posibilidades y pérdidas de estereotipias, es decir, de controles seguros y fijos**. En otros términos, **pensar equivale a abandonar un marco de seguridad y verse lanzado a una corriente de posibilidades**. En el pensamiento coinciden siempre el objeto con el sujeto y no se puede ‘remover’ el objeto sin removerse”.

---

*La decisión de cambiar, así como las resistencias al cambio, aparecen a nivel de lo individual y de lo grupal, y configuran un conflicto, entendido éste como la contraposición de motivaciones e intereses contradictorios.*

El **conflicto** es inherente a las relaciones interpersonales y motor de los cambios. El conflicto en el grupo no es nocivo en sí mismo, pero puede ser nocivo si no se reconoce, si no se lo acepta o se lo niega. “El análisis sistemático de las contradicciones (análisis dialéctico) constituye la tarea central del grupo. Este análisis apunta básicamente a indagar la infraestructura inconsciente de la ideología que se pone en juego en la interacción grupal. Esta ideologías, sistemas de representaciones con gran carga emocional, suelen no formar ni en cada sujeto ni en cada unidad grupal un núcleo coherente”.

**Las contradicciones en el seno del grupo son el resultado de la puesta en común de diversos enfoques, marcos referenciales y oposiciones teóricas que se ubican en la escena del análisis grupal a través del diálogo y la discusión.**

Todo esto configura el marco de un ambiente intelectual y efectivo donde se da una contienda entre lo nuevo y lo viejo, entre lo estacionario y lo cambiante, donde se ratifican o rectifican puntos de vista, donde se dan saltos cualitativos, en un proceso que favorece el aprendizaje entendido aquí como un nuevo estadio que da lugar a otras contradicciones que activan la búsqueda de nuevas soluciones, apareciendo así una espiral en constante movimiento.

---

**UNIDAD 6. ESTADOS EMOCIONALES DE LOS GRUPOS** DORWIN Cartwright Alvin Zander, Procesos motivacionales en los grupos: introducción, en: Dinámica de Grupos, investigación y teoría, Ed. Trillas, México, 1997

En un momento u otro, toda persona ha pertenecido a algún grupo cuyos objetivos o metas no son del todo identificables. Como no existe el criterio para evaluar cursos de acción alternativos, es difícil para tal grupo organizar un programa de actividades coherentes. Los miembros llegan a sentir que el grupo “no va a ninguna parte” y que no hay forma de sentirse satisfechos de lograr algo.

---

Como resultado de ello, las necesidades y los intereses personales guían, principalmente, su conducta en el grupo. Surge una situación por completo diferente cuando el grupo posee una **meta claramente especificada**, pues ahora los miembros tienen base para valorar cursos alternativos de acción y para meditar sobre cómo la conducta propia puede contribuir a los logros del grupo. El miembro que acepta la meta de grupo se siente motivado a colaborar con los otros miembros, para facilitar la obtención de tal meta. Siente satisfacción ante las pruebas del éxito del grupo, y frustración ante el fracaso del mismo. Probablemente la preocupación por el bienestar del grupo sea elevada.

¿Qué queremos decir al afirmar que el grupo “tiene, o no, una meta” o que “ha realizado algo”? Los términos usados en el lenguaje diario para describir la conducta de los grupos dirigida a una meta sugieren la posibilidad de afirmar que el grupo tiene una ubicación de algún tipo; que puede cambiar su ubicación de cuando en cuando y que unas ubicaciones son preferidas por todos o parte de los miembros por encima de otras. Por eso, como primer paso para conceptualizar los fenómenos relacionados con las metas de grupo, se piensa en la posibilidad de concebir al grupo como una entidad indiferenciada, que en cualquier momento tiene una ubicación determinada en su ambiente.

Siempre que sea posible afirmar que el grupo prefiere cierta ubicación y que terminará una secuencia de esfuerzos por cambiar la ubicación del grupo cuando esto se logre, designaremos tal ubicación como meta del grupo. Si el grupo cambia su ubicación hablaremos de locomoción de grupo. Para que la **locomoción** se presente es necesario, por lo general, que el grupo ejecute una secuencia de acciones de grupo. La secuencia que lleva a la ubicación preferida puede considerarse como **la senda** que atraviese el ambiente del grupo para alcanzar la meta.

Las **acciones de grupo**, aunque realizadas mediante la conducta de los individuos, quedan apropiadamente descritas como **nivel de grupo**. Así por ejemplo, si la fraternidad se propone como meta “organizar un baile” debe “conseguir fondos”, “alquilar un salón de baile”, “contratar una orquesta” y “conseguir un chaperón”.

Para dar a esos términos bastante abstractos un significado más concreto, tomemos en cuenta cómo pueden aplicarse a un comité para obtener fondos, que se ha propuesto reunir cierta suma de dinero.

Es de suponer que el comité tenga una ubicación en la escala donde se indica la cantidad de dinero recibida en un momento determinado, y es meta del comité localizar en tal escala el punto correspondiente a la cantidad especificada por decisión.

Al recibir una contribución, el comité como un todo se mueve hacia la meta. Como la ubicación está especificada según la cantidad de dinero reunida, por lo general no hay dificultades para identificar la ubicación del grupo o su tasa de locomoción.

Un experimento de laboratorio realizado por Horwitz (cap. 34) indica otra manera de emplear la conceptualización. Horwitz asignó a varios grupos la tarea de armar un rompecabezas mediante una votación de grupo que decidía dónde debería ir cada pieza. Puede concebirse aquí que el grupo existía en un “ambiente de tarea”.

Cada vez que se colocaba correctamente una pieza del acertijo, puede decirse que el grupo daba un paso hacia su ubicación preferida —su meta— de “completar la tarea”. Horwitz pudo demostrar que las tensiones motivacionales de los miembros como individuos dependen de modo más sistemático de la posición del grupo en relación a su ubicación preferida.

---

**CÓMO OPTIMIZAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA** - MERCÉ Romans, Antoni Petrus, Jaime Trilla, “Cómo optimizar...”, en: De profesión: educador(a) social, Paidós, España, 2000.

La variedad de situaciones, respuestas, ámbitos y colectivos en los que ejerce el educador social no dejan de ser un preámbulo de la complejidad que encierra, y que en capítulos anteriores ya hemos tratado, una posible definición de «educador social»,

Y es que el concepto de educador social suele ser genérico, al ser tantas y tan diversas las funciones que se le atribuyen y los campos de trabajo susceptibles de ser intervenidos bajo una acción intencionadamente educativa.

Dos serían los componentes básicos de una definición consensuada sobre el educador social: educación y social. ¿Pero qué entendemos por «educar» y qué por «social»?

Muchas de las definiciones dadas responden a las prácticas educativas de aquel colectivo que se describe, léase por ejemplo educación especializada, o de adultos, o animación sociocultural, a partir de las cuales se pretenden conseguir unos objetivos educativos. Y si el educador social debe realizar una práctica educativa intencionada, ¿cuál es el concepto de educar que tiene el propio educador? Ya sabemos que el término «educar» está repleto de antinomias más o menos aceptadas, cuyas interpretaciones no están exentas de justificaciones polémicas. La variedad en la definición del «acto de educar» se traduce en una diversidad de prácticas educativas, de ahí pues la diferencia en la consecución de objetivos, métodos a utilizar y fines a conseguir. Si es ya polémica la práctica de la educación, la situación fuera de los ámbitos escolares o tradicionalmente conocidos como educacionales, su complejidad aumenta. ¿Por qué? Porque pueden darse muchas más situaciones con las que la concepción que de educar tenga el educador social se manifieste de una manera mucho más cruda, es decir, sin el cobijo que cualquier otra actuación tendría en un marco educacional diferente.

Aunque los límites podrían ser discutidos, de ahí las diferentes interpretaciones educativas, estaríamos de acuerdo en afirmar que, *a un educador-maestro, difícilmente se le ocurriría efectuar la actividad que debe hacer el educando. Y en cambio ¿cuántos profesionales del ámbito social, no acaban realizando la gestión o el protocolo que debería aprender a lograr el usuario de la misma?* Cuando se reflexiona sobre estos aspectos aparecen las consabidas justificaciones que consagran, una vez más, aquella actuación realizada por algunos de estos profesionales y que posiblemente no tendrían que hacer.

¿Quién no ha oído expresiones como éstas? - «es que no saben donde es» - «es que no se atreven a ir» - «es que no se aclaran con el tema» - «es que no pueden ir» - «es que...» Actuaciones todas ellas con las que los educadores se pretenden justificar, generando con estos comportamientos de, «yo lo hago porque tú no lo sabes hacer» cuya consecuencia es «como yo lo hago tú no lo sabrás hacer nunca», es decir, «siempre me necesitarás», más dependencias que aprendizajes.

Cuando se dan estas circunstancias en las que el profesional resuelve las cuestiones que el otro, la persona a la que se pretende enseñar, tendría que aprender a cuestionar, a hacer, a generar, ¿podríamos decir que se está educando? El deseo de hacer las cosas bien o de hacer algo por los demás, que fundamente muchas veces la «vocación» de esta profesión, puede traicionar la raíz de su misma esencia. A veces el no saber cómo «enseñar a que el otro aprenda», el tan recurrente factor tiempo, el trabajar bajo las premisas del todo o nada, es decir, o lo pueden solucionar del todo ellos solos o no pueden arreglar nada, el seguimiento de protocolos estrictos en la prestación de servicios en algunos centros, etc, pueden dificultar la búsqueda de soluciones alternativas a estos cometidos. ¿No haría falta, pues, una metodología de acompañamiento para que la persona pudiera realizar el aprendizaje paso a paso y creciera en su autonomía?

Dentro de la misma línea de actuaciones que generan dependencias podríamos incluir muchas otras que, aunque no parecen tan evidentes, no dejan de acarrear parecidas consecuencias a las anteriores. Éstas se hacen explícitas cuando:

- imponemos nuestra manera de pensar, en vez de persuadir
- ordenamos nuestra manera de hacer las cosas, en vez de intentar entender las diferencias
- compadecemos en vez de buscar soluciones
- hablamos sin escuchar
- protegemos en vez de «potenciar», «provocar» o enseñar
- trabajamos con el «todo» o «nada» en vez de estimular independencias, aunque puedan parecer insignificantes
- etc.

Casi podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que actúan bajo las premisas de los verbos «ayudar» y «hacer» es más fácil justificar, para el propio educador e incluso, mucho más, para la institución en la que ejerce, el cumplimiento de su trabajo, obteniendo además para los primeros las sensaciones de «sentirse más útiles e imprescindibles», mientras que para la segunda, el orden y la regularidad se imponen en el servicio que se presta. Pero, ¿es éste el fin de la educación? ¿No nos equivocamos cuando medimos la consecución de los objetivos por el termómetro de nuestro «sentirnos útiles», en vez de hacerlo por lo que realmente la otra persona ha conseguido? Analizado de esta manera parece que perdamos de vista la importancia que pueda tener para el educador social alimentar su propio ego o crecer en su autoestima.



Ellos, como cualquier otro profesional, deben obtener satisfacción de su trabajo y, de la misma forma que los demás trabajadores, ésta debe venir de la mano de lo que los demás, a través de ellos, como mediadores del acto educativo, han conseguido. De esta manera recordaremos de nuevo que la finalidad no se centra en el educador, aunque a través de la interacción salga beneficiado, sino la persona, usuario, cliente hacia la que se orienta la acción.

Un profundo repaso a nuestras actuaciones, decisiones, a la metodología utilizada al trabajar y a nuestros sentimientos nos puede dar pistas para analizar, en la práctica, qué entendemos realmente por «educar».

**4.1. De la utopía a la realidad y de la realidad hacia la utopía** Las expectativas con las que un educador social inicia bien sus estudios, bien su profesión no están lejos de las manifestaciones que se relacionan con aquellos que se quiere hacer, con lo que se quiere aportar y por lo tanto con lo que uno manifiesta sentirse bien al realizarlo. Es entonces cuando aparecen los quiero y los porqués de una dedicación:

QUIERO - conocer el campo de las relaciones sociales [M. Romans (1999). Expresiones recogidas al inicio de la Diplomatura de Educación Social y en sesiones de tutorías. Archivo particular].

- aportar un grano de arena dentro de esta sociedad y a la gente que más lo pueda necesitar
- aportar alguna cosa positiva a la sociedad y a prender a comprenderla
- ayudar a los que lo necesitan
- aprender a educar a la gente
- ayudar a que no haya tanta discriminación
- ayudar a la gente con problemas
- trabajar en algo que pueda ayudar a la gente
- desarrollarme para poder enseñar a otras personas
- etcétera

PORQUE

- desde que he empezado a trabajar lo he hecho en este campo y es el que me gusta
- conozco a un educador social y me ha convencido
- la persona es lo más importante y dedicarme a ella no tiene precio
- está bajo el prisma de las humanidades y bajo el marco en el que vivimos está haciendo mucha falta
- soy sensible en situaciones de injusticia social
- me interesan las necesidades pedagógicas y sociales de nuestra sociedad
- es imprescindible en la sociedad de hoy y me gusta la implicación con las personas
- te realiza como persona y es una manera de ayudar a la sociedad
- es mi vocación y siempre me ha gustado
- de acuerdo con mis inquietudes personales y profesionales... intentar arreglar el caos social de la gente de mi edad
- me siento impotente ante tantas situaciones injustas y creo que con los estudios y la dedicación podré disminuir considerablemente esta impotencia y hacerme útil en esta sociedad
- que el altruismo define los estudios de educación social y yo me sentiría muy bien en ayudar a la gente y enriquecerme como persona
- siento vocación para trabajar con las personas para mejorar sus vidas
- creo que con estos estudios te has de sentir muy satisfecho de ti mismo y muy realizado profesionalmente
- me gusta el trato humano
- tengo experiencia en algunas actividades, colonias de verano, etc, y quisiera profundizar en este campo
- porque su potencial social es inmenso
- etc.

¿Estos deseos están lejos de lo que realmente acaba siendo el ejercicio diario de la profesión?

¿Son expresiones que nos recuerdan más a las del personal voluntario que a la de los profesionales? ¿Contienen más elementos de ficción que de realidad? ¿Son ingenuas? Es fácil afirmar que están llenas de buenas intenciones y de propósitos de acción. ¿Es esto reprochable? Sin duda alguna, el entusiasmo, la motivación y la percepción que uno tiene de un trabajo o de los estudios que han de permitir ejercer una profesión, no sólo son lícitos, sino que casi anunciaríamos como imprescindibles. Lo que nos preguntamos es si, con el paso de los años y en este contacto directo con la realidad, estos deseos se erosionan, devalúan, acaban perdiendo su sentido o bien son capaces de madurarse e integrarse, lo que acabaría haciéndolos reales y, por lo tanto, a nuestro entender, posibles.

Si a estos deseos o motivaciones personales añadimos las características y cualidades que varios autores han descrito como adecuadas para el ejercicio de la profesión del educador y educadora social, nos situaremos entre dos polos que pueden medirse entre lo que llamamos deseable, (lo utópico) y lo que en la realidad diaria puede traducirse. De este modo nos encontramos que existe una distancia entre las cualidades que se dibujan como óptimas y las que, analizándolas desde un punto de vista negativo o de la práctica mediocre de la profesión, y por lo tanto mejorables, realmente pueden darse, de la misma manera que existe una distancia difícilmente medible entre los términos utopía y realidad. Para ello hemos indicado en la primera columna aquellas cualidades exigidas o preferibles en el educador social, mientras que en la segunda, indicamos las actitudes que se contraponen a las deseadas en dichos profesionales. Caricaturizando los dos extremos podemos interpretar sin lugar a dudas el claroscuro que va de la primera a la segunda posición, teniendo en cuenta que difícilmente se dan actitudes calcadas o tan netamente definidas como éstas, lo que nos permitirá deducir situaciones similares o derivadas. A modo de ejemplo, proponemos unos ejercicios que pueden ser realizados bien individualmente, bien en grupo:

De la UTOPIA (lo óptimo)	A la posible REALIDAD (lo mejorable)
Educador implicado	Huye de cualquier situación que implique algún valor añadido al trabajo a realizar.
Comprometido	Se rige estrictamente por el horario laboral.
Entusiasta	Está quemado.
Flexible	Impone la manera de hacer las cosas.
Responsable	Dice o decide «hacerlo todo» y se queja por ello (victimación).
Reflexivo	La actividad no le permite reflexionar, evaluar y modificar
Abierto	Difícilmente acepta proposiciones de los demás.
Dialogante	Siempre que los demás coincidan con su forma de pensar

Un largo etcétera podría ser la solución a un sinfín de situaciones señalizadoras de otras actitudes que bien podrían ser añadidas o bien quedarían insinuadas dentro de algunas que ya hemos descrito. Es un ejercicio que aconsejamos puede hacerse en equipo o individualmente y que entendernos puede servir de material de revisión de la práctica diaria y de las indefiniciones que la misma conlleva. Es posible que algunos educadores puedan sentirse identificados con alguna de estas características y lo más probable es que estén descontentos o sientan cierto resquemor ante tal situación. Si es sincero el diagnóstico, es posible que vaya acompañado de una actitud de mejora. En este caso, ¿qué se puede hacer?

Intentemos analizar la situación desde otro punto de vista. ¿Cuál es nuestra realidad? Y hacia dónde, o qué hacer para caminar hacia lo mejorable, hacia la utopía. Estas cuestiones nos acercarán a otro análisis que exponemos a continuación.

Coloquemos en la primera columna aquellas actitudes o actividades que pueden ser mejoradas, las realidades que cada persona o cada equipo atribuye al educador social «cansado», desmotivado, «quemado», y en la segunda columna las actitudes que señalamos como optimizadoras, factibles y realizables como camino hacia la mejora de la práctica diaria de la profesión. A modo de ejemplo:

De la REALIDAD (situaciones observadas)	Camino hacia la UTOPIA (situaciones deseables)
Ausencia de implicación	Reflexionar sobre la profesión escogida: educador social.
Falta de compromiso	Profesionalización excelente y entusiasta.
Está quemado	Vigilar las propias expectativas, analizar sueños y realidades.
Responsabilidad única	Compartir, delegar, trabajar en equipo.
Ausencia de reflexión	Actitud de aprender de los aciertos y errores. Querer mejorar.
Falta de diálogo	Reconocimiento de propias limitaciones. De los demás se aprende.
Excesivo dirigismo	Escuchar y compartir.
Falta de empatía	Entender las situaciones de los demás para prestar la colaboración más adecuada a las necesidades educativas.

¿Cómo podemos iniciar un proceso de mejora? La realización de un proceso de mejora, de optimización de la profesión necesitará de unos pasos que nos permitan no sólo empezar, sino también seguir con dicho proceso en una evolución constante entre los resultados obtenidos y la meta a alcanzar. Para ello será necesario:

- Hablar de cambio significa hablar de «proceso».

Y serán precisamente estos profesionales quienes puedan percatarse de él en el ejercicio de su trabajo como educadores, tanto si ellos lo viven en «su camino» hacia la mejora, como si lo orientan o perciben a raíz del proceso educativo de los demás, ya que su actividad, eminentemente educativa, va dirigida al desarrollo personal y a la madurez social a través de que las personas alcancen hábitos de conducta social y un grado óptimo de autonomía y esto sólo puede hacerse a través de unas etapas procesuales.

#### 4.2. El proceso de cambio

Precisamente cuando una persona, bien como estrategia individual, bien como acuerdo colectivo, inicia el proceso de cambio, empiezan a constatarse las dificultades que encierra pues las características que lo acompañan así lo determinan, y es que éste:

- No puede *imponerse*.

- No se consiguen, de un día para otro, las mejoras que se dibujan como objetivos.

- Los procesos son largos y lentos.

- Los inconvenientes provocan ansiedad y a veces descorazonamiento.

- Etcétera.

Esta dificultad en cambiar que podemos percibir en los demás no está ausente del proceso que seguirán el educador social y el equipo si pretenden mejorar su profesión. Uno de los mayores Pasos a seguir:

- partir de un diagnóstico sobre el punto de conflicto o insatisfacción en que uno se encuentra

- querer, es decir voluntad de querer cambiar

- saber en qué se quiere mejorar

- buscar la estrategia y la metodología para realizar «pequeños cambios»

- averiguar los medios que se necesitan

- iniciar el proceso

- continuarlo siguiendo la secuenciación precisa

- evaluar el proceso de mejora

- integrar las mejoras conseguidas

- felicitar por lo mejorado

##### **Preguntas a plantearse:**

- ¿qué acciones concretas queremos mejorar?

- ¿qué tipo de cambio nos proponemos?

- ¿qué medios implica la realización de este cambio?

- ¿qué mecanismos de motivación permanente necesitamos para llevarlo a cabo?

- ¿cómo articulamos el cambio en nuestro trabajo diario y en relación con el de los demás?

- ¿se precisa una implicación de la institución en este cambio y en qué medida?

- ¿cuál es el sistema de evaluación establecido para seguir y evaluar resultados?

- ¿cómo sabremos que lo hemos conseguido?

##### **Inconvenientes y Avances**

Radican precisamente en la orientación que se toma al afectar la manera de pensar y de hacer las cosas, pues exige de actitudes diferentes para conseguirse. Por este motivo la evolución requiere seguimiento y supervisión, de los que se obtendrán las pautas de los avances, retrocesos y de las vicisitudes en este camino hacia las nuevas maneras de proceder.

Realizar el cambio tanto en desarrollos personales de mejora como en procesos institucionales, supone vencer una serie de resistencias que tienen diferente contestación.

Para los que se oponen al cambio son las barreras indiscutibles o los puntos de apoyo para evitarlo, mientras que los que trabajan a favor de él deben anticiparse a las mismas para gestionarlas y convertirlas en asequibles para conseguir los resultados esperados.

Veamos cómo se manifiestan:

**1. Resistencia al cambio** Un cambio suele convertirse en una amenaza para la persona o el grupo que por «costumbre» tenía una manera determinada de hacer las cosas y, por lo tanto, de satisfacer así sus necesidades.

De ahí que la resistencia al mismo sea una reacción ante el desequilibrio inicial que puede suponer hacer las cosas de una manera diferente.

Son diversas las causas que pueden indicar una oposición a la innovación.

Un aspecto diferenciador en todas ellas puede venir dado por la opción de que sea la persona la que decide el cambio o bien sea ella una víctima del mismo. Aun contando con esta significativa diferencia ¿quién no ha dicho o escuchado estas expresiones relacionadas con él?:

- es imposible
- ya se había intentado antes
- no todos estamos por el asunto
- yo ya lo hago bien
- son los demás los que tienen que cambiar
- no lo conseguiremos
- siempre se ha hecho así
- es culpa de esta entidad
- en la privada se solucionaría de otra manera
- en la pública ya se sabe; etcétera

Y es que al cambio van unidas una serie de razones que se decantan bien hacia la aceptación, bien hacia el rechazo del mismo. ¿Y qué motivos pueden alegarse en contra de él?:

- El deseo de conservar la manera de hacer las cosas aunque ésta sea motivo de queja constante y pueda mejorarse.
- El miedo al fracaso y a la incertidumbre de que los resultados confirmen el éxito del cambio.
- El temor a invertir esfuerzos e ilusiones en algo que se entiende como mejor, pero que no ofrece garantías de éxito.
- Una falta de información sobre lo que se va a realizar.
- Ausencia de convicciones por carencia de argumentos que faciliten un mejor entendimiento del porqué de la innovación.
- El temor a disgustar a las otras personas que no se suman a la reforma.
- Desconfianza en el cambio por falta de criterios que justifiquen claramente invertir en él.
- Miedo a que de los cambios devengan compromisos de trabajo, no definidos claramente.
- El desconocimiento de cómo va afectar el cambio a cada persona en particular y al grupo en general respecto al trabajo, etcétera.

Y es que todos estos motivos no dejan de estar contaminados por miedos a lo desconocido, al posible fracaso, o son fruto de un estancamiento profesional, de la rutina con la que se trabaja o de una posible falta de información.

Para evitarlos o reducirlos es necesario que las personas y los grupos se impliquen en la concepción del mismo, pues éstos tienen experiencia para hacer contribuciones significativas y es menor la resistencia en una decisión de cambio cuando se ha participado que, evidentemente, cuando éste quiere imponerse.

## 2. Fases del cambio

Aunque el cambio se plantee en grupo es necesario que cada educador analice el proceso de cambio en sí mismo con el fin de descubrir las fases a través de las cuales pasará y en las que el grupo también se verá implicado. Aun teniendo en cuenta que cada persona y cada equipo tienen reacciones diferentes respecto al mismo, describimos a continuación unas posibles fases por las que se suele pasar al iniciar un proceso de innovación:

a) La **desestabilización** Fase inicial en que la persona percibe por sí misma el miedo y peligro ante el cambio. La **ansiedad** se hace presente, las reacciones son confusas y se encuentran dificultades para analizar la situación en la que se halla y la que se percibe como futura.

b) La **inhibición reactiva**: En este periodo la persona se ve dominada por reacciones que pueden interpretarse como *defensivas* o *de huida*. De ahí que exprese deseos de aferrarse a su manera tradicional de trabajar y evite entender la realidad, lo que le llevará a tener reacciones o bien de apatía, separándose del proceso de cambio, o bien de enfado haciendo una oposición activa al mismo. Una manifestación de esta fase es la rigidez ante la innovación negándose incluso a estudiar posibilidades diferentes en su vida laboral, valores o aspiraciones.

c) La **aceptación**: Cuando los mecanismos utilizados se muestran ineficaces para frenar el cambio, la persona, al constatar su impotencia, puede darse por vencida. Si ésta es la actitud con la que se persiste, se puede entrar en una *espiral de ansiedad, mal humor y desmotivación constante en el trabajo que llevará a trabajar con mediocridad e indiferencia*, siendo la baja laboral una de las alternativas socorridas a esta situación y estado de ánimo. Puede existir otra reacción más constructiva y es la de conseguir superar este periodo empezando a reorganizar la vida y la manera de hacer las cosas, cambiando la percepción de la realidad, lo que ha de permitir una aceptación dinámica del mismo.

d) La **adaptación**: Esta es la etapa en la que el verdadero cambio se hace evidente porque la persona es capaz de modificar la imagen que tiene de sí misma en relación con la nueva situación. En este momento estudia los recursos que posee y planifica pequeñas variaciones que le producirán nuevas experiencias y satisfacciones haciendo disminuir la ansiedad, una euforia desbordante o la depresión que suelen acompañar a las mismas.

### 3. Manifestaciones de la resistencia al cambio

Cada persona tiene diferentes maneras de «escapar» o de «retardar» el desarrollo del cambio tanto si tiene carácter individual como colectivo y tanto si ella decide la realización del mismo como si es una sufridora de algún proceso innovador que se da en el lugar de trabajo o en alguna relación que le involucre. ¿Qué manifestaciones aluden a esta resistencia? Sin pretender ser exhaustivos en las mismas, presentamos algunas de ellas a modo de ejemplo. Para describirlas las hemos agrupado bajo los siguientes puntos:

#### a) Manifestaciones que ponen la **duda como estandarte**:

- Fruncir el ceño acompañándolo de alguna expresión en la que se ponga en entredicho la posibilidad de llevar a cabo la idea.
- Dejar en ridículo a la persona que hace la aportación poniendo en duda su capacidad o conocimiento sobre el tema tratado.
- Felicitar exageradamente a la persona que aporta la idea de cambio para conseguir, por parte del grupo, la sospecha de tal contribución.
- Responder con un silencio absoluto la propuesta presentada, lo que da lugar a interpretaciones varias, pero difícilmente receptivas de la idea o de la persona que la ha sugerido.
- Etcétera.

#### b) Manifestaciones que sugieren **retraso en la implementación**:

- El cambio de tema de conversación, pidiendo un *aplazamiento para estudiar el que se proponía*. Modificar la idea a través de tantas enmiendas que la resultante no tenga nada que ver con la primera.
- Pedir un comité que vele por la propuesta.
- Dejar sistemáticamente para otra reunión la aprobación de una decisión.
- Etcétera.

#### c) Manifestaciones que apoyan su **resistencia en la organización**:

- Observar que la idea presentada no es coherente con la política de la organización.
- Demostrar que la implementación del cambio acarrearía un dispendio gravoso en recursos económicos, técnicos o personales.
- Escudarse en otras experiencias que al final no se llevaron a cabo, o se quedaron a medio camino, es decir, que, a fin de cuentas, no sirvieron para nada o así fue percibido o experimentado por quienes se refugian en este pretexto.
- Etcétera.

#### d) Ejercicio:

- ¿En cuáles de estas manifestaciones nos sentimos más identificados?
- ¿Qué estrategias solemos utilizar para evitar que se lleven adelante ideas novedosas, mejoras en protocolos o implementación de nuevas tecnologías en nuestro trabajo y en nuestras intervenciones? y ¿por qué?
- Etcétera.

### 4. Trabajar las actitudes respecto al cambio

Si no se trabajan actitudes en pro de las mejoras para garantizar la continuidad y obtener beneficios sólidos y duraderos, se corre el peligro de que el cambio sea ineficaz, se diluya en el transcurso del tiempo, pierda el impacto producido y, después de tanto esfuerzo realizado, quede todo tal como estaba perdiéndose el valor del mismo como elemento transformador. Para evitar que esto suceda es preciso:

- Buscar información sobre los motivos y razones del cambio.
- Estudiar los pros y contras.
- Tener en cuenta el bien individual y el común.
- Reducir diferencias.
- Definir objetivos y compromisos viables.
- Negociar los procesos y el tiempo de los mismos.
- Buscar la implicación de todo el grupo.
- Marcar etapas poniendo fechas de inicio y finalización.

- Revisar la evolución del proceso.
- Evaluar lo que se consigue y consolidarlo.
- Estudiar lo no conseguido, para volver a formularlo.
- Felicitar por los resultados alcanzados.

### 4.3. Cómo mejorar nuestras intervenciones

El *ejercicio de una profesión* requiere de continuas *intervenciones* que difieren unas de otras debido a la magnitud de la operación, a la especificidad del colectivo con el que se trabaja, al carácter urgente de la misma, o a la trascendencia de la actuación. De aquí que todas ellas requieran de un protocolo adecuado y difícilmente pueden existir «recetas» que nos indiquen cómo actuar, aspecto que nos anuncia la dificultad en su ejecución.

Las situaciones, aunque objetivamente pudiéramos afirmar que son las mismas, dejan de serlo porque las viven personas diferentes; factores como el tiempo y el ambiente, entre muchos otros, son cambiantes mientras se dan una multitud de circunstancias variables con procesos de significativas singularidades.

Aun teniendo en cuenta todas estas dificultades, y quizá con algo de atrevimiento, hemos intentado concentrar las intervenciones, para su estudio, bajo unas *tipologías* lo que nos permitirá sugerir algunas orientaciones que puedan ayudar a reflexionar sobre las actividades (gestiones, informaciones, intervenciones, etcétera) que comúnmente realizan los educadores y educadoras sociales. Para trabajarlas las hemos agrupado en actividades:

- rutinarias – imprevistas - problemáticas

Entendemos por **actividades rutinarias** aquellas que no requieren de un esfuerzo añadido al ya consabido protocolo o proceso que habitualmente se realiza para llevar a cabo aquella actividad. Esta «rutiniedad» no está calificando las acciones de menos importantes porque éstas pueden tener cierto grado de relevancia en algún momento determinado. Por ejemplo: un impreso deficientemente rellenado puede convertirse en una negativa en la concesión de una beca; unos informes ligeramente redactados pueden tener connotaciones subjetivas, poco probadas, que pueden ser trascendentes en el momento de tomar decisiones sobre un proceso de adopción, de internamiento o simplemente de «suspensión» sobre una persona; asegurar una información cuando no se tiene certeza de ella es otra ligereza que puede repercutir negativamente en el usuario, organización, compañeros, etcétera. Por lo tanto, entenderíamos por rutinario simplemente el aspecto burocrático, ya validado de un proceso.

Entendemos por **actuaciones imprevistas** aquellas que no pueden prepararse por falta de información, porque se producen a destiempo, era impensable una situación como la que se genera o porque su atención no era contemplada dentro de los planes programados, convirtiéndose en una sorpresa para el profesional, que necesitará poner en juego su creatividad y sus habilidades porque, evidentemente, tiene que darles una salida.

No puede considerarse imprevisto un descuido, ni alguna actuación que ya estaba anunciada aunque fuera con mucha antelación. El olvido, el descuido, la falta de previsión de algunos percances, suelen ser sencillamente fallos de planificación, por lo que no podría dárseles la categoría de imprevistos aunque, en el momento que se dan, realmente lo sean.

Entendemos por **actuaciones problemáticas** aquellas que requieren del profesional un alto grado de saber hacer y un máximo despliegue de sus habilidades de comunicación e interacción, ya que pueden alcanzar cierto grado de conflictividad.

Solucionar problemas o buscar alternativas de salida a los mismos es el objetivo. Para ello necesitará **velar para que una incidencia no derive nunca en un enfrentamiento**.

Un buen clima laboral, si pensamos en las relaciones laborales, saber escuchar y preguntar, si nos referimos a los usuarios, proveedores e instituciones con las que se trabaje, pueden ser factores que nos ayuden a prevenir o incluso, algunas veces, a impedir que se den situaciones, que de otra forma se convertirían en comprometidas, teniendo en cuenta que no es lo mismo resolver un problema que un conflicto.

Aunque a simple vista parece sencillo, sabemos que en la práctica este juego de situaciones es muy complejo.

La peculiaridad de cada actividad e interacción puede llegar a convertir en conflictivas acciones rutinarias, así como traducir en rutinarias situaciones con cierto grado de imprevisibilidad, siempre que éstas se analicen y estudien.

¿Qué grado de acierto seríamos capaces de desarrollar ante tales situaciones? Para dar respuesta a esta pregunta apuntamos tres características que, trabajadas sobre un gráfico, nos ayudarán a averiguar nuestra posición respecto a las intervenciones que realizamos. Para ello, las hemos calificado de:

- erróneas - - acertadas - excelentes

Entendemos por **actuaciones erróneas** aquellas en las que el profesional interviene desacertadamente. Puede equivocarse en el planteamiento de los objetivos, en la metodología utilizada, en el estilo de su interacción, en un proceso, en el planteamiento de alguna actividad, en ofrecer un diagnóstico equivocado, en las estrategias elegidas, etcétera.

La rapidez en reconocer el fallo y la contra-prestación del servicio correcto podrían ser una buena solución en estos casos.

Entendemos por **actuaciones acertadas** aquellas en las que el profesional «acierta» pero no por casualidad, sino porque entiende perfectamente una situación y sabe aplicar u ofrecer lo que ésta requiere. Una buena lectura de lo que ocurre en aquel momento, en aquella situación, persona o grupo, permitirá al profesional actuar de la manera más adecuada, es decir, interviniendo tal y como el momento y los usuarios lo precisan.

Entendemos por **actuaciones excelentes** aquellas en las que el profesional no sólo no se equivoca y acierta sino que su actividad se optimiza porque la intervención está adjetivada con la excelencia en el planteamiento, en el proceso y en la evaluación del mismo. La calidad en todas sus facetas está siempre en activo. Se podría hablar de un educador social competente.

¿Cómo son, pues, nuestras actuaciones? Representémoslas en este gráfico.

Supongamos que un educador social suele resolver acertadamente las actividades rutinarias; en las situaciones imprevistas, debido a su creatividad y al esmero que pone en solucionarlas, se acerca más a la excelencia, mientras que le cuesta desenvolverse en las conflictivas. La representación gráfica del ejemplo sería la siguiente:

Erróneas Acertadas Excelentes ---- Rutinarias Imprevistas Conflictivas

Para poder obtener una mayor apreciación del desenvolvimiento profesional en cada una de estas situaciones habría que definir una pormenorizada escala de actuaciones. En este caso, cada educador social, si lo realiza a modo de autoevaluación o consensuándolo si se hace en grupo, deberá buscar los elementos de análisis que señalen cuándo una actuación podría calificarse de errónea, acertada o excelente, de igual modo que el grupo necesitará ponerse de acuerdo al definir qué se entiende por actividad rutinaria, imprevista o problemática.

Un estudio objetivo de las actuaciones, sin olvidar los contextos, puede ayudar al educador social a *eliminar culpas improductivas* y así conseguir mediante la aplicación de técnicas apropiadas y el deseo de optimizar su práctica diaria, mejorar su estilo profesional aumentando también su grado de satisfacción y de autoestima.

#### 4.4. Trabajo en equipo

Desde que nacemos, el ser humano está inmerso en una multivariedad de grupos, que a lo largo de su vida aprenderá a identificar y elegir convirtiéndose en elector de algunos de ellos unas veces, mientras que en otras gozará o sufrirá al ser escogido o rechazado por los demás, aunque ni sean iguales, ni su nivel de trascendencia sea el mismo. En este punto nos centraremos en el grupo de trabajo, elemento presente y optimizable o ausente y deseable en los centros o áreas de trabajo, dada su importancia en el desarrollo de las tareas y en el crecimiento humano de sus componentes.

El compromiso de un contrato laboral introduce al educador en un grupo.

Gracias al cual se pueden compartir, soñar, decidir, convencer y legitimar muchos de los comportamientos que se llevan a cabo.

Integrarse y desenvolverse en un equipo no es fácil, pues, aunque no se precise capacidad extraordinaria alguna para ser uno de sus miembros, no se improvisa el conseguir que un grupo de trabajo funcione.

El trabajo en equipo presupone, pues, una serie de requisitos que hacen de él un elemento imprescindible en la optimización de la práctica diaria (M. Romans, G. Viladot, 1998).

Saber el porqué de esta metodología, no dibujada como una vaga idea, sino planificada desde su concepción y seguida y valorada en su coordinación, dirección y supervisión convirtiéndose en una herramienta imprescindible para el educador social es lo que trabajaremos a continuación, pues suelen estar integrados en equipos de los que no sólo precisan un apoyo técnico, sino también humano y psicológico.

¿Qué supone esta integración? ¿Se trata simplemente de formar parte de una «cadena de compañeros» a los que pasar información, recoger opiniones, obtener servicios, etcétera?

¿Identificaríamos este modo de actuar como equipo de trabajo? ¿Se es miembro de un equipo porque la actividad se desarrolla bajo el mismo techo, en el mismo edificio, haciendo lo mismo?

Recordemos, además, que estos profesionales atienden normalmente casos complejos que requieren la colaboración de grupos multidisciplinares para prestar servicios desde un punto de vista integral, ¿no tendríamos entonces que pensar en equipos de trabajo efectivos?

Para que éstos funcionen tienen que barajarse **dos aspectos básicos**, uno de ellos *dirigido hacia la* tarea a la que correspondería la consecución de objetivos y la otra orientada a la relación o interacción entre sus miembros, factor que juega un papel determinante no sólo en el buen funcionamiento del equipo sino también porque garantiza la consecución de lo previsto. Estudiando el primero de ellos, J. D. Steiner (1972) apunta que el éxito o la productividad de un grupo dependerá de la **forma en que los participantes contribuyan a la consecución de los objetivos señalados**. Según este principio distingue cuatro tareas:

- **Disyuntiva**: el grupo se beneficia de la aportación del miembro que considera más competente para la resolución de aquel problema. La persona va en representación del grupo. En este caso el equipo decide qué persona, debido a sus características o capacidades, debe actuar en nombre del grupo.

- **Conjuntiva**: las tareas se reparten de modo similar ya que son parecidos los trabajos a desarrollar. Los miembros mantienen una dependencia generada por la propia actividad y su producción se reduce a la de sus miembros menos competentes. Por ejemplo, en una carrera de relevos no se puede alcanzar mayor velocidad que la de su miembro más lento. En este caso el equipo debe esperar o colaborar con el miembro del equipo que tiene problemas para ayudarlo a superar, a nivelar o compensar su diferencia.

- **Aditiva**: es aquella cuyo resultado final dependerá de la suma de la producción de los demás. Pensemos, por ejemplo, en un grupo de recolectores de algodón. En este caso se trata de sumar los esfuerzos realizados individualmente pero con un objetivo común.

- **Elaborativa**: en ésta se precisa la vertebración de las contribuciones de sus miembros, que no dependerán necesariamente de un experto, sino de cómo el grupo organice sus aportaciones, elija los métodos y se fije pautas de progreso en vistas a la consecución de los fines previstos. Los comités, jurados, las comisiones, por ejemplo, suelen funcionar en base de tareas esencialmente elaborativas. En este caso dependerá de la agudeza y flexibilidad que tenga el grupo en asignar trabajos, elegir procedimientos así como escoger las personas más adecuadas para desarrollar cada uno de ellos.

Un aspecto que añade una significativa diversidad al desarrollo de la tarea es su grado de incertidumbre, ya que dependerá del mayor o menor número de resultados que pueden darse, para determinar su diferencia. Así pues, según estudios realizados por éste y otros autores tienden a centralizarse aquellas tareas que albergan un número finito de soluciones en la resolución de problemas.

Cuando en un caso X la ley o bien alguna prescripción señala el protocolo exacto de actuación, difícilmente el educador social gozará de un margen de maniobra. En cambio, cuando el número de alternativas es infinito, entra en juego la creatividad, aspecto que favorece un reparto más equilibrado, en la participación, de los miembros del grupo.

La segunda orientación respecto al equipo de trabajo es la de las **relaciones interpersonales**.

En este tema, podemos encontrar una extensa bibliografía que va desde autores más clásicos hasta los más contemporáneos y en la que se recogen aportaciones no menos decisivas en el estudio de la dinámica de los grupos.

Para trabajar uno de los aspectos que creemos relevante en el ejercicio optimizador del trabajo diario de un educador social, como miembros de un equipo, hemos escogido las orientaciones que aportó W. C. **Schutz** hacia los años sesenta, ya que tienen en cuenta dos aspectos fundamentales en cuanto a la relación de cada persona con el mismo. Desde este punto de vista, el autor trabaja lo que entiende como necesidades de cada uno de sus componentes y cómo se activan ante la presencia de los demás.

Las necesidades individuales con las que cada miembro se acerca al grupo serían:

- la de **inclusión**: en ésta se manifestaría el deseo de pertenecer al grupo y por lo tanto de que el grupo aceptara incluirlo

- la de **control**: que se hace explícita al querer ejercer algún tipo de autoridad

- la de **afecto**: que se manifiesta con la expresión de sentimientos de una manera activa o pasiva.

Estas tres necesidades nos sugieren una serie de preguntas cuyas respuestas nos darán el grado o nivel de inclusión que cada uno de los miembros desea respecto al grupo. Por ejemplo: **Inclusión**: ¿quiero pertenecer a este equipo?, ¿en qué grado?

**Control**: ¿qué nivel de responsabilidad o compromiso estoy dispuesto a asumir?

**Afecto**: ¿cuál será mi relación con el grupo? ¿Qué clase de relación mantengo con cada uno de sus miembros?



L. López, y E. Yarto, (1997), tomando como referencia al FIRO (Orientaciones Fundamentales en la Relación Interpersonal) de Schutz (1958) representan, en un esquema, las interacciones entre estas tres necesidades y dos tipos de conductas: las expresadas y las deseadas. Esta interrelación viene justificada según el autor, porque toda persona que se integra en un grupo lleva consigo unas necesidades con dos perspectivas diferentes, la una dirigida a la relación con los demás y la otra referida a la situación grupal. El esquema sería el siguiente:

**INCLUSIÓN - CONTROL - AFECTO**

**Conducta expresada**

Intento incluir a otros en mis actividades e integrarme en las de los otros.

Intento influenciar a las personas.

Digo a los demás lo que tienen que hacer.

Expreso mis sentimientos e intento un acercamiento personal.

**Conducta deseada**

Quiero que los otros me incluyan en las tareas. Aunque yo me esfuerce poco por incluirme.

Prefiero que los otros me controlen e influencien. Espero que me digan lo que hay que hacer.

Me siento más cómodo y seguro siendo un seguidor.

Deseo que los demás me consideren a mí, aunque yo haga poco por facilitarlos.

Expresen sentimientos afectuosos y amistosos respecto a ellas, deseo que los demás me inviten a participar.

**Conducta realizada**

Los esfuerzos de inclusión realizados.

El grado de control o pasividad desarrollado.

Los sentimientos afectivos que he conseguido o no desarrollar.

A esta descripción, añadimos la «**conducta realizada**» en la que se tendrían que medir los esfuerzos que se han llevado a cabo para conseguir la integración en el grupo, el grado de responsabilidad que se ha asumido o el grado de pasividad ejercida y la inversión realizada en la consecución de los sentimientos afectivos que se han querido desarrollar.

Constituirse en grupo de trabajo no supone de inmediato la consecución de una dinámica de grupo excelente ni de un grado de madurez aceptable.

Son varios los autores como Bennis y Shepard que nos dejaron escrito hacia los años cincuenta una ya considerada clásica escala de etapas sucesivas en la que describían el proceso de desarrollo de un equipo de trabajo, desde su nacimiento, y en la que no se ocultaban las dificultades propias de un proceso de crecimiento.

Los grupos, al estar formados por personas no dejan de estar envueltos e influenciados por los procesos de crisis de cada uno de sus miembros, siendo por lo tanto susceptibles de «contaminarse» de los mismos. Esto conlleva un cierto grado de sufrimiento y tensión que provocan fases de *ilusión, desilusión, dependencias, huidas, enfrentamientos* así como *resoluciones y catarsis*.

La metodología que el grupo desarrolle para trabajarlas así como el grado de madurez colectiva puede orientar su evolución hacia etapas de mayor consecución de objetivos y de crecimientos personales o bien a la segregación o disolución de los equipos.

Nosotros entendemos que, si el grado de satisfacción y lo que recibimos del equipo es mayor que lo que aportamos y por lo que nos «tensionamos», vale la pena intentarlo, mantenerlo y optimizarlo.

**Bibliografía**

Comas, A., «La voluntat de reciclar-se és indispensable per tenir estabilitat. La formació continuada al llarg de tota la vida, una necessitat imperiosa», en Avui, Barcelona, secc, 2 de enero de 1997.

Costa, M., «El modelo de competencia: Un nuevo estilo y una nueva técnica de cómo ayudar», en Congreso Estatal del Educador Social. Presente y futuro en la educación social, en Murcia 1995, Madrid, 1998.

Costa, M. y López, E., Manual para el educador social. 1 Habilidades de comunicación en relación a la ayuda, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1994a.

Costa, M. y López, E., Manual para el educador social. 2 Afrontando situaciones, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1994b.

Hernández, J., «La Supervisión como instrumento de intervención social», separata de la revista Documentación Social, nº 81. Madrid, Cáritas Española, 1990.

Hernández, J., «La supervisión como ayuda en las implicaciones en el ejercicio de la profesión de educador/a social», en Congreso Estatal del Educador Social. Presente y futuro en la educación social, en Murcia 1995. Madrid, 1998.

López, L., Yarto, E., Dinámica de grupos. Cincuenta años después, Bilbao, Desclée De Brouver, 1997.

Peiró, J. M. y Salvador, A., Control del estrés laboral, Madrid, Eudema, 1993.

Pérez, R., «Habilidades sociales y técnicas de afrontamiento del educador social dentro de un marco del trabajo social», en Yubero, S. y Larrañaga E., El desafío de la educación social, Col. Humaidades, Universidad de Castilla La Mancha, 1996.

Romans, M. y Viladot, G., La educación de las personas adultas, Cómo optimizar la práctica diaria, Barcelona, Paidós, 1998.

Sanchou, P., «Savoir faire et faire savoir», en Martinet, J. L., Les éducateurs aujourd'hui, Privat, Toulouse, 1993.

Schön, D., La formación de profesionales reflexivos, Barcelona, Paidós, 1992.

Schutz, W., A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior, Nueva York, Rinehart, 1958.

Steiner, J. D., Group process and productivity, Nueva York, Academic Press, 1972. VV. AA., La supervisión: actividad necesaria dentro de la práctica profesional del trabajo social, en 5ª Escola d'Estiu de Serveis Socials de la Diputació de Barcelona, 1994.

---

**PSICOLOGÍA SOCIAL DE LOS INDIVIDUOS, LOS GRUPOS, LAS INSTITUCIONES Y LAS COMUNIDADES** PICHON Riviere Enrique. Aportaciones a la didáctica de la psicología social, en: El proceso grupal. Del Psicoanálisis al a Psicología Social. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001

**APORTACIONES A LA DIDACTICA DE LA PSICOLOGIA SOCIAL** - (En colaboración con Ana P. de Quiroga, agosto de 1972)

### **El encuadre institucional**

**Caracterización del la escuela.** La escuela de la psicología social se define como una institución centrada en el aprendizaje y fundamentada en un esquema conceptual, referencial y operativo en el campo de la psicología social.

**El esquema conceptual referencia y operativo.** Caracterizamos al **ECRO** como *conjunto organizado de nociones y conceptos generales, teóricos, referidos a un sector de lo real, a un universo del discurso, que permite una aproximación instrumental al objeto particular concreto.* Este ECRO y la didáctica que lo vehiculiza están fundados en el método dialéctico.

**El método dialéctico**, por el que se desarrolla la espiral del conocimiento, implica un tipo de análisis que —a partir de los hechos fundamentales, las relaciones cotidianas— devela los principios opuestos, las tendencias contradictorias, fuentes configuradoras de la dinámica de los procesos.

Este método es el que permite la producción del conocimiento de las leyes que rigen la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, tres aspectos de lo real comprometido en lo que denominamos “hombre en situación”.

Con el término **“hombre en situación”** intentamos *caracterizar un objeto de conocimiento, en una tarea que reintegre lo fragmentado por un pensamiento disociante que oscurece las relaciones entre sujeto, naturaleza y sociedad.*

**Psicología social.** La psicología social a la que apuntamos se inscribe en una **crítica de la vida cotidiana**. Abordamos al sujeto inmerso en sus relaciones cotidianas. Nuestra conciencia de estas relaciones pierde su trivialidad en la medida en que el instrumento teórico y su metodología nos permiten indagar la génesis de los hechos sociales.

Coincidimos con la línea abierta por H. Lefevre, para quien *las ciencias sociales encuentran su realidad en “la profundidad sin misterios de la vida cotidiana”.*

La **psicología social** que postulamos tiene como **objeto de estudio el desarrollo y transformación de una relación dialéctica, la que se da entre estructura social y fantasía inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad.** Dicho de otra manera, la *relación entre estructura social y configuración del mundo interno del sujeto, relación que es abordada a través de la noción de vínculo.*

Para nosotros el ser humano es un ser de necesidades, que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. **El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido en una praxis.** *No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuo, grupos y clases.*

Si esa relación es el objeto de la psicología social, **su campo operacional privilegiado es el grupo**, que permite la **indagación del interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo)**, a través de la observación de las formas de interacción, los mecanismos de adjudicación y asunción de roles.

**El análisis de las formas de interacción** nos permite establecer hipótesis acerca de sus procesos determinantes.

La psicología social como disciplina que indaga la interacción en sus dos aspectos, intersubjetivo (grupo externo) e intrasubjetivo (grupo interno), es significativa, direccional y operativa.

Se orienta hacia una **praxis**, de donde surge su carácter instrumental. Su punto de partida es una práctica. La experiencia de esa práctica, conceptualizada por una crítica y una autocrítica, realimenta y corrige la teoría mediante mecanismos de rectificación y ratificación, logrando una objetividad creciente. Se configura una marcha en espiral sintetizadora para elaborar una logística y construir una estrategia, que a través de la táctica y técnica dé carácter operativo a planificaciones de distinto tipo para que pueda realizarse el cambio aspirado, que consiste en el desarrollo pleno de la existencia humana a través de la modificación mutua del hombre y su hábitat.

**¿Por qué nuestra valoración de la praxis?** Porque sólo ella introduce inteligibilidad dialéctica en las relaciones sociales y restablece la coincidencia entre representaciones y realidad.

Nuestro **ECRO** es un instrumento interdisciplinario, es decir, articula aportes de distintas disciplinas, en la medida en que resulten pertinentes al esclarecimiento del objeto de estudio.

Estos aportes provienen del materialismo dialéctico, el materialismo histórico, el psicoanálisis, la semiología y las contribuciones de quienes han trabajado en una interpretación totalizadora en las relaciones entre estructura socioeconómica y vida psíquica. A partir de esos aportes se puede construir una psicología que ubique el problema en sus premisas adecuadas.

**La didáctica.** La didáctica que postulamos emerge del campo mismo de la psicología social. Señalamos con esto que reformularemos una metodología para operar en el campo del aprendizaje a partir de las contribuciones que la psicología social hace a la comprensión del proceso de aprendizaje. Denominamos didáctica a una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa). La articulación de lo informativo y formativo se cumple en la construcción de un instrumento: **ECRO**, que ubique al sujeto en el campo (lo referencial), le permita abordarlo a partir de elementos conceptuales, comprenderlo y operar sobre él mediante las técnicas adecuadas. Esta "situación" en el campo y el pensar y operar sobre él implica la necesidad no sólo de manejo teórico sino de la elaboración de las ansiedades emergentes en toda situación de cambio.

En esto consiste el oficio del psicólogo social, objeto de nuestra formación.

Nuestra didáctica puede ser caracterizada como de núcleo básico, interdisciplinaria y grupal, instrumenta y operacional.

Aclaremos el significado de estos términos.

**Núcleo básico.** Según la hipótesis de los investigadores en el campo de la educación de adultos, la transmisión de conceptos universales, fundamentos de cada disciplina específica, permite acelerar el proceso de aprendizaje, a la vez que hace posible mayor profundidad y operatividad en el conocimiento. El núcleo básico está constituido por esos conceptos universales y el aprendizaje va de lo general a lo particular.

**Interdisciplinaria y grupal.** Lo interdisciplinario está aquí considerado en dos niveles; uno ya ha sido mencionado y estaría dado por los aportes que de distintas disciplinas se integran en el ECRO, en la medida en que resultan pertinentes al esclarecimiento del objeto de estudio.

El otro sentido de lo interdisciplinario estaría relacionado con el sentido de la búsqueda de la mayor heterogeneidad posible en términos de edad, actividad, formación, sexo, en la composición de los grupos que deberán reelaborar la información.

La heterogeneidad permite que cada miembro del grupo aborde la información recibida en común, aportando un enfoque y conocimiento vinculados a sus experiencias, estudios y tareas.

En un primer momento del itinerario del grupo se da una fragmentación del objeto de conocimiento, por las distintas modalidades de impacto y de receptividad frente al mismo.

*Esta heterogeneidad de enfoques y aportes debe conjugarse, alterándose funcionalmente, complementándose, hasta llegar a una integración u construcción enriquecida del objeto de estudio.*

La **heterogeneidad apunta básicamente a la ruptura de los estereotipos** en la modalidad de aproximación al objeto de conocimiento, estereotipos que, por carencia de confrontación, suelen potencializarse en los grupos homogéneos.

Sobre esta fundamentación formulamos la regla "a mayor heterogeneidad de los miembros, heterogeneidad adquirida a través de la diferenciación de roles desde los cuales cada miembro aporta al grupo su bagaje de experiencias y conocimientos y una mayor homogeneidad en la tarea lograda por la sumación de la información (pertinencia), el grupo adquiere una productividad mayor (aprendizaje)".

En síntesis, la posibilidad de una didáctica interdisciplinaria se apoya en la preexistencia en cada uno de nosotros de un esquema referencial. Estos esquemas y modelos internos se confrontan y modifican en la situación grupal, configurándose a través de la tarea un nuevo esquema referencial que emerge de la producción del grupo.

**Instrumental y operacional.** Como estrategia de formación en psicología social tomamos como punto de partida la ubicación del sujeto si inserción en un campo específico (la situación grupal). Esto le permite **vivir una experiencia de campo a la vez que lo dota progresivamente de herramientas teóricas para comprender su propia inserción, las características del campo y los recursos técnicos para operar sobre él.**

Esta inserción en el campo grupal y la instrumentación técnica deben ser paulatinamente extendidas a otros campos de la operación de la psicología social (institucional o comunitario).

**La noción de aprendizaje.** Está sustentada en una didáctica que lo caracteriza como la **apropiación instrumental de la realidad, para modificarla.** La noción de aprendizaje se vincula íntimamente con el criterio de **adaptación activa a la realidad**, a través de lo cual se explicita la **ideología que sustenta esta institución.**<sup>5</sup>

Entendemos por **adaptación activa**, aprendizaje de lo real, la *relación dialéctica mutuamente modificante y enriquecedora entre sujeto y medio.*

Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos a una lectura que implique *capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real)*.

Esta concepción del *aprendizaje como praxis*, como relación dialéctica, nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad<sup>6</sup>.

En tanto que deben darse como proceso unitario como continua dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol docente y el rol alumno son funcionales y complementarios.

## **Nuestro instrumento de trabajo.**

### **El grupo operativo.**

**Supuestos teóricos** Hemos adoptado como instrumento primordial de trabajo y de tarea e indagación la **técnica operativa del grupo**, partiendo de la hipótesis de que el grupo es una estructura básica de interacción, lo que la convierte de hecho en unidad básica de trabajo e investigación

**Definimos al grupo como el conjunto restringido de personas**, ligadas entre si por constantes de tiempo y espacio y articuladas para mutua representación interna, que **se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad.**

Los conjuntos sociales se organizan para alcanzar mayor seguridad y productividad. La unidad grupal tiene en muchos casos la característica de una situación espontánea. Pero los elementos de ese campo grupal pueden ser a la vez organizados.

---

<sup>5</sup> Nota de la Compiladora (LMS): Las nociones de "adaptación" y de "ideología de la institución" vinculan este abordaje al de Brousseau (representante para la misma época del desarrollo de la DM) y al de la Teoría Antropológica de lo Didáctico (TAD) de Chevallard (predecesor o contemporáneo). Las fuentes a las que en todos estos casos de apunta como referencias tienen que ver con el constructivismo de Piaget, el materialismo, la complejidad en ciernes y los estudios que teóricos como Foucault y otros llegaban desde la sociología.

<sup>6</sup> Nota de la Compiladora (LMS): Aparentemente, refiere a una unidad funcional en tanto dispositivo cooperante, no en cuanto a indiscriminación unificada que suele involucrarse cuando se menciona el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Queremos decir con esto que **la interacción puede ser regulada para potencializarla, para hacerla eficaz en vista a su objetivo**. Esto es lo que se denomina **planificación**. Nace así la técnica operativa que apunta a instrumentar la acción grupal.

**La técnica operativa.** Esta técnica se caracteriza por estar centrada en la tarea: es decir que privilegia la tarea grupal, la marcha hacia el logro de sus objetivos.

Toda situación de aprendizaje, haciendo extensiva la noción de situación de aprendizaje a todo proceso de interacción, a todo tipo de gestión o apropiación de lo real, a todo intento de respuesta coherente y significativa a las demandas de la realidad (adaptación), genera en los sujetos dos miedos básicos, dos ansiedades básicas que hemos caracterizado como el miedo a la pérdida y el miedo al ataque:

a) **Miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado en la situación anterior**, y b) **Miedo al ataque en la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado.**

Ambos miedos que coexisten y cooperan configuran, cuando su monto aumenta, la **ansiedad ante el cambio**, generadora de la resistencia al cambio. Dicha resistencia al cambio se expresa en términos de dificultades en la comunicación y el aprendizaje.

El desarrollo del grupo se ve obstaculizado por la presencia del estereotipo en el pensamiento y la acción grupal. La rigidez y el estereotipo constituyen el punto de ataque principal. Allí se centra la tarea que se realiza mediante el abordaje y la resolución de los miedos básicos en un trabajo compartido de esclarecimiento grupal.

Este esclarecimiento implica el análisis, en el “aquí y ahora” de la situación grupal, de los fenómenos de interacción, los procesos de adjudicación y asunción de roles, las formas de la comunicación, en relación con las fantasías que generan esas formas de interacción; los vínculos entre los integrantes, los modelos internos que orientan la acción (grupo interno) y los objetivos y tarea prescrita del grupo.

Un paso importante en este proceso de esclarecimiento, de **aprender a pensar**, es un trabajo orientado hacia la reducción del índice de ambigüedad grupal por la resolución dialéctica de las contradicciones internas al grupo, que toman la forma de dilema, paralizando la tarea a través del enfrentamiento entre individuos o subgrupos. La situación dilemática esteriliza el trabajo grupal y opera como defensa ante la situación de cambio.

**El análisis sistemático de las contradicciones (análisis dialéctico)** constituye la tarea central del grupo. Este análisis apunta básicamente a indagar la infraestructura inconciente de las ideologías que se ponen en juego en la interacción grupal. Estas ideologías, sistemas de representaciones con gran carga emocional, suelen no formar ni en cada sujeto, ni en cada unidad grupal, un núcleo coherente. La coexistencia interna al grupo y al sujeto de ideología del signo contrario determina distintos montos de ambigüedad que se manifiestan como contradicción y estancamiento de la producción grupal (estereotipia).

La técnica operativa apunta a que el grupo constituya un **ECRO** de *carácter dialéctico*, donde las contradicciones relativas al campo de trabajo deben referirse al campo mismo de la tarea grupal (praxis).

**Itinerario del grupo y relaciones cotidianas.** Cuando la técnica operativa se aplica a un grupo centrado en el aprendizaje —en este caso particular, en el aprendizaje de la psicología social—, éste parte del análisis de las situaciones cotidianas para alcanzar, en sucesivos momentos de comprensión, un conocimiento objetivo.

El grupo operativo es la primera instancia de aporte de lo cotidiano. En él tienden a reproducirse relaciones cotidianas, los vínculos que ponen en juego modelos internos.

**El encuadre y/o la técnica operativa del grupo** (conjunto de constantes metodológicas para la comprensión de un proceso) facilitan, a través de la confrontación de esos modelos internos en una nueva situación de interacción, y en el análisis de sus condiciones de producción, la comprensión de las pautas sociales internalizadas que generan las formas de interacción y organizan lo observable.

**El acontecer del grupo** centra así la investigación del aprendiz de la psicología social en el fenómeno universal de la interacción, de donde surge el reconocimiento de sí y del otro en un diálogo y un intercambio permanentes que sigue una trayectoria en espiral.

**La información** —la herramienta teórica— debe ser abordada desde lo cotidiano para hacerlo comprensible, para dar valor de uso en una praxis.

De allí de que insistamos en la importancia de *partir del análisis de las llamadas fuentes cotidianas* “vulgares” del **esquema referencial**.

**La técnica operativa del grupo**, sean cuales fueren los objetivos que en el grupo se propongan (diagnóstico institucional aprendizaje, creación artística, planificación, etc.), tiene por finalidad que sus integrantes aprendan a pensar en una coparticipación del objeto de conocimiento, entendiendo que pensamiento y conocimiento no son hechos individuales sino producciones sociales.

**El conjunto de integrantes como totalidad** aborda las dificultades que se presentan en cada momento de la tarea logrando situaciones de *esclarecimiento, movilizand*o estructuras estereotipadas que operan como *obstáculo para la comunicación* y el aprendizaje y que se generan como **técnica de control de la ansiedad ante el cambio**.

**La tarea de coordinador**. El coordinador mantiene con el grupo una relación asimétrica, requerida por su rol específico: de co-pensar.

Su tarea 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 explicitar 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.

El equipo de coordinación integrado por coordinador y observador, cada uno desde su rol específico y a partir de un ECRO que le permite la comprensión de las leyes estructurantes del proceso grupal, detecta las **situaciones significativas (emergentes)** que desde lo explícito remiten como signo a formas implícitas de interacción.

**La interpretación** se incluye como herramienta en la técnica del grupo operativo en la medida en que permite la *explicitación de lo implícito*.

**¿Qué sentido tiene esta explicitación?** La dialéctica grupal consiste en una relación entre procesos implícitos y acontecer explícito, entre lo manifiesto y lo latente. La interpretación se incluye en esta dialéctica aportando al campo información que permite el autoconocimiento grupal, lo que genera nuevas formas interactivas.

**La interpretación operativa** modifica el campo grupal, permite a partir del autoconocimiento la re-estructuración de las relaciones entre los miembros y con la tarea.

Opera en el campo del obstáculo a fin de mostrarlo para lograr una reorganización grupal que permita elaborarlo.

El **obstáculo** puede estar dado en el proceso aprehensión del objeto, en la red de comunicación, etc.

**La interpretación** incluye explícita o implícitamente un criterio de realidad o esquema referencial, a partir del cual se analiza la situación del grupo. El valor de la interpretación está dado por la **operatividad**, es decir, su función reestructurante con vistas al objetivo del grupo.

**La interpretación** consiste en la decodificación del sentido de lo emergente. **Es un aporte de significados al grupo**.

**El esquema de evaluación**. La constatación sistemática de criterios en relación a procesos grupales nos ha permitido construir un **modelo que recoge las distintas formas de interacción grupal**. Este modelo denominado esquema del cono invertido constituye nuestro instrumento de evaluación de la tarea grupal.

Los **vectores** de esa categorización incluyen: los procesos de **afiliación, pertenencia, cooperación, pertinencia, comunicación, aprendizaje, telé, actitud ante el cambio y capacidad de planificación**.

La situación central a evaluar y en la que convergen los distintos vectores de análisis es la **actitud ante el cambio**, que se modifica en términos de incremento o resolución de los miedos básicos, generadores de estereotipo.

**A quienes está dirigida la escuela de psicología social**. La escuela está abierta a todos aquellos que, sean cuales fueren sus estudios y formación previa, se interesen en realizar un *aprendizaje concentrado en la comprensión de fenómenos de interacción y el análisis del proceso social, particularmente lo que hace a la relación entre la estructura social y la vida psíquica*.

**Campo de acción de la psicología social.** La psicología social, como disciplina y herramienta técnica, instrumenta para el abordaje, indagación, diagnóstico, planificación y operación en los distintos ámbitos en los que se cumplen procesos de interacción. Estos ámbitos, caracterizados como **ámbito grupal, institucional y comunitario**, pueden ser abordados desde un esquema conceptual común pero presentan variables específicas que requieren manejo técnico diferenciado.

## **DESARROLLO INSTITUCIONAL - ALGUNAS CONDICIONES ESTRUCTURANTES DEL FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL**

Nos concentraremos en los aspectos que pueden funcionar como condiciones de los resultados institucionales. (Veáse el diagrama 1)

En análisis de estos aspectos desde la perspectiva de su incidencia en el funcionamiento institucional y sus principales resultados (los *conocimientos*, las *concepciones* y la *ideología*) muestra como de mayor importancia:

- La ubicación del establecimiento en el espacio geográfico, el tiempo socio histórico y la *trama de instituciones sociales* conforma el contexto que define el “afuera” institucional y el “otro”, en términos de intercambio y circulación.
- El edificio y sus instalaciones en su calidad de *hábitat* y su significación simbólica de cuerpo institucional y canal para el intercambio de significados en la relación de los grupos entre sí y con el afuera.
- Los tiempos en sus dimensiones históricas; el *pasado* como mandato y origen; el *presente* como acción y el *futuro* como proyecto, y en las secuencias de sus dimensiones internas: ciclos, ritmos, fragmentaciones por actividad, etcétera.
- Los recursos materiales en sus dimensiones cuantitativa en relación con las necesidades (abundancia o escasez), cualitativa en relación con la pertinencia (nivel tecnológico, eficiencia) y simbólica (vinculada a convicción y representación de potencia o impotencia),
- Las personas en sus características de identificación, su capacitación para la tarea y la pertinencia, y las vinculadas a su personalidad; motivaciones, proyectos, niveles de aspiración y autoestima, autonomía, tolerancia a la ambigüedad, etcétera.
- Los sistemas de organización que pautan la conducta e interacción de los miembros. Tanto en su dimensión formal como en la informal.

Dentro de estos sistemas pueden discriminarse como de especial importancia para los **establecimientos educativos**:

- El sistema de fines y objetivos de formación
- El currículo
- El sistema de distribución de responsabilidades
- El sistema de comunicación
- El sistema de supervisión, control y evaluación
- El sistema de control de conocimientos y circulación de información
- Los sistemas normativos
- El sistema político (gobierno y participación en las decisiones)
- Los sistemas de identificación de necesidades, planificación y evaluación institucional.
- La red de relaciones entre los diferentes grupos de trabajo, de conexión y de amistad, en que se organizan los individuos para cumplir sus trabajos, darse contención emocional, participar en la política institucional. Interesan estas relaciones tanto en sus niveles manifiestos como en su dinámica latente.
- Los modelos y las ideologías (concepciones y representaciones) institucionales tal como han sido ya caracterizadas.
- Los resultados institucionales tanto en lo referido a su calidad y al modo como se satisfacen las necesidades a las que debe responder el establecimiento, cuanto a lo que representan de prueba respecto a la vitalidad institucional y fuente de gratificación o frustración para sus miembros.

El modelo 6 organiza en un diagrama los diferentes elementos estructurantes que se conceptualizan como determinantes de la calidad. Cada uno de los aspectos mencionados hasta aquí es de gran interés por su incidencia sobre el funcionamiento institucional. Existe sobre algunas abundantes bibliografías; sobre otros resultados de investigación que arrojan nueva luz sobre la dinámica de las escuelas.

Los límites de este trabajo y mi interés por reservar espacio al replanteo del problema de la calidad hacen indispensable seleccionar sólo algunos para profundizar.

Para decidir esta selección he tenido en cuenta aquello en lo que se concentran los resultados más importantes de la práctica e investigación que llevamos a cabo y muestran mayor potencial de organización.

(Me refiero a los trabajos realizados en el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Secretaría de Asuntos Académicos, UBA, desde el año 1984.)

## EL CONCEPTO DE ORGANIZADOR

Muy utilizado en las ciencias sociales, el **concepto de organizador alude a un aspecto, hecho o conjunto de hechos que operan como un polo de atracción y provocan la ordenación de relaciones y acciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido.**

En general, cumplen funciones como integradores institucionales ayudando a consolidar el funcionamiento dentro del estilo institucional y compensando la operación de los analizadores en su revelación de hechos que lo cuestionaba. En el material de diagnósticos e investigaciones del que disponemos aparecen recurrentemente con este carácter.

- la idiosincrasia de la tarea
- la representación acerca del origen y la historia institucional registradas en diferentes aspectos de la cultura: mitos, leyendas, relatos, representaciones, etcétera.
- la inserción en el medio
- el fin-proyecto
- el espacio y los recursos
- el conjunto aceptado de representaciones y significados sobre la institución
- los componentes simbólicos de los modelos institucionales.

Vamos a detenernos en cada uno de estos aspectos para plantear, de modo sintético, parte del conocimiento que ponen a nuestra disposición los enfoques institucionales. Desde ya no se trata de una exposición completa; sería imposible para los límites de una obra y para los de mi conocimiento. Se trata sí de conocimientos que constituyen los núcleos de mayor potencial explicativo en el marco referencial que utilizo y que derivan ese potencial en parte de su riqueza en las formulaciones teóricas de origen, y en parte, de la confirmación empírica que han tenido una y otra vez en nuestros trabajos de investigación y de intervención institucional. Antes de comenzar esta exposición es de interés recordar que el análisis exhaustivo de un hecho institucional o el del estilo y cultura de un establecimiento exigen un encuadre metodológico que combina: a) la **utilización sistemática de un enfoque situacional** (cómo aparecen las cosas aquí y ahora) con un **enfoque teórico** (cómo fueron y devinieron los que son); b) en el **análisis de lo simbólico por lo menos en dos niveles: manifiesto** (lo que aparece y puede ser descripto a partir de la observación directa) y latente (lo que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación); d) la **inclusión del análisis de nuestro vínculo con los hechos** tanto en los aspectos conceptualizados como fenomenología de la transferencia cuanto en aquellos discriminados como *dimensiones de la implicación*.

Lo que sigue intenta ser un aporte al esquema referencial que sirve al modo de analizador conceptual de sucesos determinados. Frente a cada caso, todo lo que estamos exponiendo debe cuestionarse y confrontarse con la realidad y con hechos que seguramente pueden ofrecernos imprevisibles significados si no encorsetamos el análisis en nuestros propio límites.

## LA TAREA INSTITUCIONAL

Al hablar de tarea institucional debemos, por lo menos, referimos al conjunto de trabajos que diferencian a la institución educativa en dos sentidos: en un sentido restringido para intentar adentrarnos en el trabajo escolar como conjunto de acciones a través de las cuales procuramos facilitar el aprendizaje. En un *sentido amplio, para plantear el conjunto de trabajos que establecen el marco y garantizan las condiciones para que esas acciones puedan operacionalizarse.* Planteemos con algún detalle ambos modos de ver la tarea.

**La tarea institucional en sentido amplio** Sabemos que la tarea de una unidad escolar es compleja.

En muchos casos los modelos que informa el establecimiento limita el ámbito de la operación al aula. *Todas las corrientes actuales tanto en las ciencias de la educación como en las ciencias sociales y psicológicas que se ocupan de ella en alguna rama especial, coinciden en que el ámbito educativo "en la escuela" es el conformado por el espacio institucional completo y en sus vinculaciones con el medio.*



El aula es generalmente un sub espacio recortado y privilegiado para la acción intencional en torno al aprendizaje de los disciplinar.

*La trama de relaciones y acciones que trenza la vida cotidiana es el espacio de esa socialización profunda con un estilo de vida que caracteriza la función especializada de la escuela.*

La dimensión de complejidad de este conjunto de acciones se capta solamente adentrándose en la dinámica profunda de la tarea educativa. Intentemos hacerlo de un modo introductorio previo desarrollo de algunos conceptos que permitirán encuadrar el análisis. Toda esa área se desarrolla en un proceso que puede verse en cuatro dimensiones: la **instrumental**, la **social**, la **vincular** y la **ideológica**.

Su característica o idiosincrasia marca condiciones para el que la realiza: requisitos, exigencias, dificultades, y, de un modo particular, reclama determinados tipos de acción y relación en determinados ritmos y modalidades.

Podemos discriminar cuatro fuentes de la idiosincrasia de una tarea:

a) la **Índole de la materia** que se trabaja, especialmente su maleabilidad y resistencia, su fragilidad o fortaleza, su posibilidad de manipuleo próximo o distante, concreto o abstracto. Se ve la operación de esta fuente con claridad si comparamos entre sí tareas que se diferencian groseramente; el estudio del movimiento de los astros y el tallado en piedra, por ejemplo, o estas dos y la administración de un negocio, la vigilancia de una reserva, el control de un gran hospital o la conducción de un curso escolar.

b) las **herramientas y técnicas disponibles**, en especial su grado de sofisticación y precisión, su automatización, su grado de fundamento científico y los grados de capacitación que requiere su uso, así como su idiosincrasia en cuando al quantum de incidencia humana que reclama, acepta, tolera.

No necesitamos, para apreciar la enorme gama de diferencias, comparar las técnicas de un lustrador de maderas con las de un ingeniero de sistemas.

Si nos ubicamos dentro del mismo **tipo de tareas** realizadas con diferentes técnicas, apreciaremos algunos aspectos de interés. **Comparemos el trabajo de un médico clínico rural y un maestro presencial con el trabajo de un médico en un centro de alta tecnología y el programador de un curso a distancia.**

En estos casos, un análisis fino mostrará que la precisión que se alcanza con la sofisticación del instrumental provoca un aumento de distancia afectiva que, paradójicamente, puede incrementar los riesgos de enfermedad y dificultad de aprendizaje (en uno y otro caso).

La comparación también nos llamará la atención **—al hablar de herramientas y técnicas** para el trabajo con seres vivos— sobre la necesidad de tener especialmente en cuenta a aquellas herramientas y técnicas que provienen del uso de los propios afectos y del establecimiento de relaciones y/o vínculos con las personas “objeto” de trabajo.

c) el **ámbito de trabajo**, no sólo en cuanto a sus características de seguridad y salubridad en lo físico y psicológico sino también en cuanto a su grado de complejidad y los montos de ansiedad y problematización adicional que puede añadir a la propiamente derivada de la tarea misma. Esto se aprecia claramente si comparamos el ámbito de trabajo del artesano en su casa primero, en el pequeño taller colectivo luego y en la planta fabril y sobre la cinta de montaje por último. O si analizamos las diferentes tensiones y presiones a las que están sometidos un maestro domiciliario que atiende a uno o a un pequeñísimo número de alumnos, el maestro de una pequeña escuelita suburbana y el maestro de una grande, importante y tradicional escuela de pleno centro de una gran ciudad.

En los últimos casos la tarea no es solamente un objeto en sí y para el que la hace; es también un objeto de regulación organizacional, un vehículo de mensajes, un instrumento de transacción y negociación. Su sentido no sólo tiene que ver con las acciones con que se opera. Está afectada además, por la medida en que su resultado se ve como prueba de respeto y aceptación de las normas, expectativas y valores de la institución. De ahí su acrecentada complejidad

d) la **significación social** se traduce en expectativas y provisión de recursos y, a través de ello, pasa a formar parte constitutiva de la tarea. Ciertas tareas altamente valoradas “sólo pueden ser realizadas por algunos y en determinadas circunstancias. La significación de posesión y poder que se adscriben a otras determina un estilo peculiar en quienes la realizan, un “yo soy muy importante porque hago esto que es tanto o más importante que yo”, y de hecho cierra el acceso a ella de muchos otros que fracasan —por sus características— en mimetizarse con esta ilusión.

## La tarea educativa

Para el caso de la tarea educativa, como en el de todas las que se realizan con personas, la discriminación de las cuatro dimensiones se hace difícil.

Sobre todo, como veremos enseguida, en los niveles interactivos y técnicos que están fuertemente entrelazados. Centramos el análisis en el nivel instrumental para ir mostrando de qué modo éste compromete los restantes.

La tarea educativa consiste nuclearmente en dirigir el comportamiento de los sujetos “en educación” hacia ciertas formas deseables. Dentro de ellas pueden hallarse todos los contenidos definidos a lo largo de la historia de diferentes comunidades y otros que aún constituyen un futuro no imaginable.

**La responsabilidad de la escuela es administrar (diseñar y poner en acción) las situaciones en las que esos aprendizajes se planteen como necesarios, incentivar su interés y ofrecer los recursos y ayudas para que realmente se efectiven.**

Es un hecho reconocido por todas las perspectivas que en la base de cualquier establecimiento institucional existe una tensión irreductible entre las necesidades de su organización y las necesidades y deseos de sus miembros. Como anticipamos ya, en los establecimientos educativos la tensión aparece desde una triple fuente.

- La oposición entre la tendencia de las personas a actuar y trabajar siguiendo sus propios criterios y las exigencias de la estructura formal que obligan a limitar la iniciativa y responder a pautas y normas homogeneizando el funcionamiento. Visto de otra forma, es la oposición entre *la acción directriz de la tarea educativa* (que impulsa el comportamiento hacia determinados modelos) y el deseo de la libertad de su “materia prima”.
- La oposición entre la *tendencia a develar el carácter de violencia que implica la dirección de la conducta* y la *tendencia a mantener la idealización con que habitualmente se oscurece este significado*.
- **La oposición entre la tendencia a innovar y modificar el contexto y la de reproducirlo.**

Las tres fuentes de tensión ponen en juego la oposición entre el deseo de libertad del individuo y la necesidad social de asegurar niveles psicosociales de integración que garanticen su funcionamiento.

El monto de esta tensión variará de acuerdo con los márgenes de libertad que propongan los modelos que orienten el tratamiento técnico de la tarea.

La comprensión de las vicisitudes de la tarea educativa requiere tener en cuenta que los procesos implicados en su desarrollo comprometen niveles complejos de la dinámica personal.

## La dinámica del que aprende y del que enseña

### Sobre el que aprende

El **sujeto humano aprende** cuando enfrenta en sí y reconoce una **situación de falta** o carencia.

Si esta *problematización* no ocurre, *el aprendizaje no se inicia o, iniciado, no se consolida*.

Aun cuando el aprendizaje sea vivido con expectativa e interés está teñido de temores y ansiedades.

El que aprende enfrenta **riesgos**:

- el abandono de conductas conocidas por otras no probadas;
- la renuncia a la seguridad de sentirse cómodo en un realidad “habitual”,
- la dependencia temporaria de otro (el maestro) que puede resultar auxiliador pero también amenazante;
- la desprotección que significa verse expuesto y exponer frente a otros las falencias y los puntos vulnerables;
- el riesgo de perder la estima de los otros y ver dañada la propia;
- el temor a constatar incapacidades temidas;
- la incertidumbre respecto a la ayuda prometida...

... todo se mezcla con el interés, la curiosidad y el deseo de aprender.

Cuando el aprendizaje se realiza en un contexto institucional, otros significados se añaden a su desarrollo y lo complican.

Del mismo modo que el trabajo a desgano es un recurso de lucha para el obrero, la reticencia en el aprendizaje puede ser tomada como demanda y expresión de oposición por el grupo de alumnos, y cada uno de ellos puede recibir fuerte presión para no exceder los límites de rendimiento que le permiten mantener la estima del grupo.

Recordemos la hostilidad que despierta el “traga” y tendremos claro ejemplo de las variables sociales que se introducen en el campo del aprendizaje. Como veremos más adelante, su logro no es sólo un resultado individual; es también un instrumento de poder institucional.

Es definitiva, la compleja trama de implicaciones personales y sociales a las que apenas hemos aludido, hace del aprendizaje un proceso difícil en el que la capacidad de demora, el **grado de tolerancia a la frustración**, la *posibilidad de control de la ansiedad*, la tolerancia a la ambigüedad, se convierten en *puntos críticos desde el sujeto que aprende*.

### Sobre el que enseña

La educación en su dimensión de transformación de otro a una forma de vida y comportamiento se produce a través de vínculos profundos de identificación y de estructuraciones cognitivas de progresiva complejidad.

La exigencia de implicación emocional y compromiso afectivo y la dificultad del manejo técnico convierten a las tareas educativas –en todos sus roles– en trabajos altamente complejos.

Contener las ansiedades del aprendiz y ofrecer al mismo tiempo el marco de seguridad y ayuda técnica necesaria para el adecuado desarrollo de un grupo – generalmente amplio-- requieren de los docentes un grado de idoneidad técnica, capacidad de identificación y distancia instrumental que le exige, al que ejerce el rol, mantener un permanente y delicado equilibrio.

**Un docente es habitualmente el punto de convergencia de un sistema cruzado de presiones.** Por un lado, es el *representante del sistema social y de los valores aprobados*. Es responsable de responder por la transmisión y persistencia de esos valores. Pesa sobre él el derecho y el deber/saber de *acotar la autonomía del alumno y lograr la dirección de su comportamiento en función de esos valores*.

Por otro lado, y como consecuencia de esto último, es el responsable concreto del aumento de inseguridad, de incertidumbre. Debe enfrentarse a su existencia y a la de todas las conductas que surjan como defensas.

En situaciones en las que su poder de coerción y su autoridad para “imponer las reglas” se ve reforzada, el manejo de estos fenómenos le es más fácil.

En circunstancias donde el monto de violencia intrínseca al acto educativo trata de disminuirse, se ve reclamado por un conjunto de demandas que pueden serle insostenibles.

Debe poder dar seguridad, mantener un clima de confianza, proporcionar ayuda técnica idónea, controlar los conflictos que emergen, proteger y guiar las relaciones sociales, cuidar y proveer actividades y materiales de trabajo, armonizar las demandas de los distintos sectores de la institución, ser ilustrado, ser justo, ser equilibrado...

Y si no hace o no **es** todo esto, suele enfrentar fuertes sanciones expresadas directa o indirectamente a través del rechazo, la oposición y el conflicto hacia el aprendizaje que él propone y hacia su propia persona.

Los modelos con los que la institución escolar le propone trabajar –los medios y recursos que le ofrece- y las condiciones en las que lo colocan, configuran por sí un campo de dificultad adicional.

Su tarea debe desarrollarse en general con grupos demasiado grandes, contando con pocos recursos en tiempos de contacto fracturados y breves, en una situación a menudo burocratizada, en la que queda seriamente amenazada su posibilidad de manejo autónomo y carga sobre sí la responsabilidad del éxito y el prestigio institucional.

Diferentes estudios parecen mostrar con claridad que en la motivación para las tareas educativas tiene un peso importante la necesidad de confirmar la potencia y vitalidad de los propios afectos para “dar vida” y “hacer crecer”. Por consiguiente, el trabajo que en sus resultados disconforma esta potencia, activa en las personas sentimientos de humillación, invalidez, desconcierto, soledad, y da lugar a conductas defensivas más o menos típicas (distancia, estereotipia y rutinización, exacerbación del control, diferentes formas de seducción).

Esta presentación permite hacer evidente que el manejo instrumental de la tarea incluye, **además del manejo de los contenidos que se enseñan, el de una serie de técnicas de trabajo psicosocial entre las que ocupan lugar preferencial las vinculadas a la posibilidad de desempeño auto controlado y sometido a análisis continuo.**

## El logro de condiciones para la formación

Hemos ya señalado en la primera parte que en la base de cualquier establecimiento institucional existe una tensión irreducible entre las necesidades del individuo y las de la organización.

Dijimos también que en los establecimientos educativos la tensión aparece desde una triple fuente:

- Oposición entre la demanda de comportamiento homogéneo –todos deben alcanzar, por los mismos caminos, resultados acordes con un modelo—y la demanda de comportamiento singular que tienen los individuos y que expresan en sus intereses y rasgos particulares de aprendizaje.
- Oposición entre la exigencia de respetar la tradición en la definición de criterios de decisión y acción, y el deseo de explorar, inventar innovar en los fines y en los métodos.
- Oposición entre la propuesta de dar a la comunidad lo que los mandatos sociales establecen y la propuesta de desviarse de ellos en el sentido que marca la individualización de los sujetos. Por último y como derivada de las anteriores,
- La oposición entre la tendencia a descubrir la violencia que supone la mera dirección externa del comportamiento así como la presión a la homogenización y la tendencia a revelar las condiciones de tal violentación y suplantarla por condiciones que permitan respetar las diferencias individuales.

Estas fuentes de tensión ponen en juego la oposición en el deseo de libertad de los individuos y los grupos, y la necesidad de asegurar niveles psicosociales de integración que garanticen un funcionamiento acorde con la distribución vigente del poder.

El monto de la tensión y el sufrimiento que origina variarán, por una parte, de acuerdo con el margen de articulación con las diferencias individuales que permiten los modelos pedagógicos operantes y, por otra, de acuerdo o en relación con el grado de legitimación y el valor que dan a los resultados de la formación, los mismos sujetos que sufren la violencia de algunas de sus necesidades, rasgos y deseos.

Obviamente, y como también lo hemos ya señalado, estas tensiones juegan un papel dramático en el campo relacional de los sujetos escolares.

Formadores y sujetos en formación mantienen un delicado equilibrio y de relación del que depende el grado en que pueden generar una confianza mutua que posibilite la tarea.

Por supuesto, como lo veremos a lo largo del desarrollo, este logro está directamente influido por las instituciones que orientan la formación, sobre todo por aquellas –modelos y guiones para el desempeño— orientan específicamente la atribución de significados a las conductas de uno y otro, y marcan lo permitido y lo prohibido en esas relaciones.

Tal vez el punto crítico en la relación esté definido por la representación de autoridad que ellos proponen y desde la cual el maestro queda investido con características benéficas (es una autoridad auxiliadora que ayuda a crecer), maléficas (es una autoridad persecutoria que vigila y castiga) o, como en la generalidad de los casos, con alguna combinación en la que unos u otros rasgos oscilan en intensidad según la dinámica institucional y del aula.

La significación de la tarea educativa y sus requerimientos técnicos y psicosociales sufre modificaciones según el modelo pedagógico institucional que sostiene e informa la vida del establecimiento.

Este es el supuesto de partida.

Despleguemos algunas de sus significaciones.

Habitualmente, en nuestras instituciones los modelos pedagógicos vigentes consideran al aula como el espacio en el que se produce la educación, o por lo menos la valoran como su ámbito privilegiado.

El resto de las zonas y los tiempos son de “entrada” y “salida” respecto de ella.

En un muy pequeño número de casos se considera a la escuela como el ámbito y a la comunidad institucional como el agente educativo. Y aun así **el objeto de planificación, administración y control habitual sigue siendo la tarea que se realiza en los salones de clase.**

De hecho, la idiosincrasia misma de la tarea, la intensa involucración que provoca en los que en ella intervienen, los fuertes niveles de conflicto que le son habituales, originan necesidades de relación, contacto, proximidad y acción que impulsan **la organización de las personas y sus trabajos, e inciden de forma indirecta en la dinámica de funcionamiento** (por ausencia o por exceso).

En términos amplios es posible considerar como herramientas institucionales que quedan comprometidas en la tarea de formación:

- La comunidad escolar en su vida cotidiana
- El grupo de aula
- Los procesos psicosociales que permiten la interacción y la ayuda (comunicación, identificación, análisis)
- El espacio, las instalaciones y equipamientos didácticos
- El repertorio de técnicas para proporcionar estimulación bajo la forma de información, materiales, oportunidades de indagar, explorar, actividades varias.

Sin embargo, la posibilidad de hacer uso intencional de estas herramientas depende en buena medida de las concepciones operantes en el modelo institucional. **Por consiguiente, también dependen de este modelo la posibilidad y la capacidad institucional para intervenir sobre las variables que proviene de cada uno de esos campos.**

En general, las diferentes líneas teóricas coinciden en definir dos prerequisites básicos de una situación de formación adecuada:

- la seguridad emocional y
- la adecuada técnica,

... ambas influidas por los modos de entender cómo alcanzan los sujetos a sentirse seguros para aprender y los rasgos que tiene una ayuda pedagógica para resultar adecuada.

**¿Qué resulta más importante para la seguridad emocional del que aprende?** ¿La autoridad del saber del maestro, el valor del aprendizaje, la certeza de no ser sancionado por el error, la incuestionabilidad del afecto de los compañeros, la certidumbre respecto a sus logros, el respeto por su tiempo, la exigencia que lo lleva a dar el máximo...?

**¿Qué resulta definitorio de una adecuada ayuda pedagógica?** ¿La calidad del saber y la información que se imparte, la libertad que se da para explorar, la certeza de manejar fuentes incuestionadas, la aceptación de los propios intereses, la posibilidad de consultar todo lo que sea necesario, el respeto por las diferencias, la presión hacia el modelo exigido socialmente?

Imposible contestar sin obtener antes otras respuestas... **¿Cuándo, en que tiempo, para quienes, en dónde?**

Seguramente esto resulte chocante. Sin embargo, sólo muestra, y apenas un poco, la medida en que la escuela, y por consiguiente las situaciones de formación que en ella se configuran, son productos históricos y por eso institucionales.

Quizá más adelante se alcanzará a comprenderlo en su real alcance. No necesariamente más tranquilizador.

## **INSERCIÓN SOCIO INSTITUCIONAL DEL ESTABLECIMIENTO**

El conocimiento de la ubicación contextual del establecimiento es importante por lo menos en dos sentidos:

- Del tipo de contexto y del tipo de inserción dependerá en gran parte el grado de poder institucional y su grado de estabilidad y dinámica;
- Del contexto provienen las demandas y los “materiales” para la actividad institucional y a él se vuelcan sus productos.

El medio es el “cliente” del establecimiento, aun en el caso de instituciones cerradas especiales como las de clausura completa y de por vida (religiosas, penales, etc.)

Conocer con precisión los puntos señalados en este título posibilita contextualizar el análisis posterior y aumenta nuestra probabilidad de comprender los significados de cada aspecto institucional.

Precisemos algo más “que ver” y “que preguntarnos” acerca de esta relación.

a) **La ubicación en el espacio geográfico** mostrará, por un lado, el grado de conexión o aislamiento del establecimiento y su medio inmediato respecto de los centros en los que se concentra el poder social e institucional.

Por otro, permitirá comprender su posible significación para el tipo de población que atiende y las condiciones particulares de trabajo que esa población crea a la escuela.

También mostrará el grado en que la cultura de la escuela es armónica o disruptiva respecto de los actores a los que atiende y permitirá por consiguiente prever los posibles efectos y dificultades de su acción.

Por último, dará a conocer los recursos que del medio pueden pasar a la escuela y la manera como “los productos” de la escuela pueden insertarse en el medio.

b) **Centralmente, la ubicación socio – histórica del establecimientos** permitirá conocer los fines y objetivos sociales que se espera cumpla y permitirá también definir las características del “mandato social” que pesa sobre ella así como los márgenes de libertad a la innovación y el cuestionamiento que le marcan las instituciones y la cultura que lo contienen.

La expresión, como veremos luego en mayor detalle, “mandado social” alude a un imperativo – generalmente no explícito de los fines— relacionado con **el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político.**

Ese lugar parece marcar, desde antes del ingreso y con gran fuerza, los niveles de calidad a los que se pueden esperar, los obstáculos a vencer para superarlos, las probabilidades de avanzar con éxito y las de egresar de la escuela.

Diversas investigaciones muestran la existencia de distintos niveles de calidad –aun entre establecimientos oficiales— y su relación con el lugar social que ocupa la población de alumnos.

Lo que llamamos “**mandato social oculto**” se vehiculiza a través de las normas generales y curriculares que encuadran el funcionamiento de la escuela, y por medio del tipo y monto de recursos que se le asignan.

Una serie de concepciones sobre el hombre social, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje “envuelven” en general este mandato, encubriéndolo por una parte y legitimándolo por otra.

Los márgenes de libertad del establecimiento están relacionados con su fuerza y con el grado de rigidez de las estructuras sociales.

Cuando --como sucede habitualmente-- el “mandato oculto” contradice los fines, se instala para el establecimiento particular una situación paradójica: cumplir con los fines es ser desviante respecto del mandato y viceversa.

Aunque el peligro real de quebrar un mandato de esta índole varía con el tipo de organización sociopolítica en la que está inserta la escuela, el peligro fantaseado es siempre alto.

Por que en los niveles psico afectivos todo “mandato” proveniente del poder social parece quedar ligado a las imágenes de las primeras figuras de autoridad paterna, aun en sociedades industriales urbanas en las que se ha producido la separación de la autoridad secular y sagrada.

Ni qué decir sobre la fuerza, potenciada hasta resultar invencible, en aquellas sociedades o grupos en los que toda autoridad se legitima formalmente en la del padre y ésta en la de deidades sobrenaturales.

El conocimiento y consideración del tiempo socio histórico permitirá también estimar el grado de estabilidad o convulsión con que se enfrenta el establecimiento.

Los estados sociales convulsivos, aquellos en los que están en crisis y cuestionamiento las formas de convivencia, los valores, las normas, tienen impacto sobre las organizaciones conmoviendo su vida cotidiana, cuestionando sus fines y objetivos, provocando inestabilidad por la falta de recursos y –especialmente— poniendo en tela de juicio el valor y pertinencia de su producción.

Para el caso de la escuela es de interés tener en cuenta que **todos aquellos procesos sociales que pongan en cuestión los criterios e imágenes de autoridad tendrán espacial incidencia pues parece característica institutiva de todos los modelos de escuela instituidos en el transcurso de la historia basar su funcionamiento en el respeto por la autoridad (divina, científica, política, según las épocas y circunstancias) que respalda el “qué” se enseña y el “cómo” se enseña.**

Es interesante señalar que –desde el punto de vista del contexto— la escuela parece funcionar como la institución social destinada a lograr los niveles de integración psicosocial de la estructura global de la sociedad. Y estos niveles funcionan y se alcanzan haciendo “pivote” en la aceptación de ciertos valores y normas y en la obediencia a estructuras y personas que las representan (autoridad).

La aceptación de la autoridad sería, desde este punto de vista, la garantía de un control social “incruento”, pues de por sí significa la protección natural del statu quo. (Es de mucho interés el análisis que hace sobre el fenómeno de la autoridad Mendel, G. en “Para descolonizar la infancia”, Buenos Aires, Ariel, 1974.).

c) **La ubicación del establecimiento y el tipo al que pertenece en la trama social de instituciones** permitirán estimar otros aspectos de su grado de poder y su posibilidad real de obtener recursos y márgenes de libertad para definir su propia acción.

Uno de los aspectos que más se discuten a nivel teórico está relacionado con el margen real que tiene las instituciones educativas para incidir en el sentido de los cambios sociales.

Es evidente que estará afectando por las características del contexto pero también será la resultante del grado en que —en el interior institucional— puedan permitirse la emergencia de fuerzas instituyentes.

**Las universidades con sus instituciones de autonomía de cogobierno y libertad de cátedra aparecen como las escuelas con mayor deseo de recuperar o mantener poder instituyente, por eso mismo, probablemente, son duramente cuestionadas y sometidas a crítica.** El estar alejadas de la realidad social es el defecto que en mayor medida se les señala sin advertir que ese alejamiento parece ser un rasgo de todas nuestras instituciones educativas, aun en los niveles en que no tiene tales grados de libertad de acción.

*Tal vez la irritación que provocan “las pretensiones de los universitarios” tenga que ver con su carácter desviante con respecto a las concepciones que definen a las instituciones educativas.*

Las escuelas, en general, tiene a ser concebidas como instituciones- instrumento de otras que buscan consolidar su permanencia: el Estado, la Iglesia, la familia, las comunidades subculturales con poder social (las colectividades, por ejemplo).

Su definición como “instrumento” explicaría por un lado el control social que se ejerce sobre sus márgenes de libertad; las luchas de diferentes instituciones para aumentar su poder sobre ella y los conflictos interinstitucionales que se plantean cuando en su acción parecen estar orientadas por valores no compatibles con los que sostienen esas instituciones.

Por debajo de esas tensiones parece jugarse el poder sobre las generaciones jóvenes y la posibilidad de incidir con mayor peso en la dirección del futuro de los diferentes grupos y sectores sociales.

Entrarán en dura competencia con la escuela aquellas instituciones que se consideran con derecho a marcar y orientar ese futuro: las iglesias por sí o a través de las familias; las corporaciones por sí o a través del Estado, las iglesias y los ejércitos; los distintos sectores sociales a través del Estado...

Dentro mismo del sistema escolar, las escuelas públicas y las privadas representarán diferentes intereses institucionales...

La consideración de todos estos aspectos rompe bruscamente la idealización que por lo general acompaña a los fines formales, muestra a la escuela como un escenario privilegiado de las diferencias y luchas por el poder social e ilumina las razones por las cuales la relación de la escuela y el contexto es una zona que permanece oculta por un monto muy alto de ideología e ilusión.

## **EL ESPACIO, SUS SIGNIFICADOS Y FUNCIONES**

El edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional.

Como tal puede ser “mirado” desde sus características de espacio material y en sus cualidades de espacio simbólico.

Veamos cómo esta discriminación nos ayuda a comprender mejor algunas “vicisitudes” de la vida en la escuela.

Como espacio material, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada, la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Por una parte, generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencialidad o carencia, y con ellas comprometen la posibilidad o dificultad de los sujetos para encontrarse “disponibles” frente a las demandas del trabajo.

Por otro, a través del modo en que facilitan o bloquean el movimiento, la exploración, el intercambio, inciden también en la riqueza y diversificación de los comportamientos.

Por último, la calidad y diversificación de las instalaciones y equipamientos didácticos afectan directamente el tipo y complejidad de las experiencias curriculares en las que participan docentes y alumnos.

Es una experiencia común la limitación que significa un espacio inadecuado, escaso, mal equipado, y el sobre esfuerzo —a veces imposible— que exige trabajar “como si” esa limitación no existiera.

La escasez o la pobreza material del espacio potencian ciertas significaciones que se comprenden mejor teniendo en cuenta su dimensión simbólica.

**A nivel simbólico, el edificio y sus instalaciones deben ser considerados por lo menos en tres aspectos:**

a) **constituyen y funcionan como el continente** (en el sentido de límite, protección, cobijo) de un conjunto de grupos humanos que a lo largo de una historia van configurando una identidad institucional respecto de la cual el edificio funciona como cuerpo. Como tal se carga de significados y se convierte en un objeto de vinculación afectiva de gran importancia. Si hicimos el ejercicio de evocar las imágenes asociadas a la idea de “institución escuela” o “la escuela”, seguramente constatamos que la representación se construye —y esto es genérico para todas las instituciones— con el “cuerpo” y la “cara” de sus edificios característicos. Portadores de la significación profunda de cuerpo, el edificio y los equipamientos pasan —en una segunda vuelta de espiral— **a representar el poder instrumental de los grupos** y las personas que pertenecen a la institución, e inciden directamente sobre sus sentimientos de potencia e impotencia.

b) **operan como vehículo de expresión en la relación de la población escolar con la autoridad social** (la comunidad, sus instituciones, el estado, etc.) y como **“pantalla-espejo”** de la dinámica institucional interna.

Roturas, carteles, inscripciones y ataques de diferente índole son expresión de esos niveles de relación y como tales deben ser interpretados, es conocida por todos la utilización de ciertos espacios de la escuela —los baños, por ejemplo— **para inscribir y llamar la atención sobre aquellos temas acerca de los que no se habla y a los que no se convierte en tarea.**

La rotura y el maltrato de los edificios son modos regresivos de hacer oír la disconformidad, la crítica y el cuestionamientos cuando no la hostilidad, el repudio y el prejuicio.

c) son **expresión de un modelo pedagógico** que coincide en buena parte con el comportamiento de los individuos para hacerlo acorde con las concepciones que lo sustentan. [Sachetto, P. El objeto informador, Barcelona, Gedisa 1986 Trilla (1985), ob, cit.]

Desde esta perspectiva, el edificio y las instalaciones materializan aspectos centrales de los mandatos sociales respecto a lo que deben ser la educación, las relaciones entre los actores institucionales y el aprendizaje, y ejercen un control indirecto sobre los posibles desvíos porque los dificultan en sus posibilidades de concreción.

Pensemos como ejemplo en la disposición habitual de un aula con un número de estudiantes que sobrepasa su capacidad, y veremos claramente cómo su equipamiento, su amoblamiento, la disposición general de sus espacios, dificultan o impiden, absolutamente a veces, un tipo de trabajo que no sea el previsto en el modelo convencional.

En este sentido, son indicadores de importancia:

- los espacios que se discrimina para cada tipo de actividad contemplada y la forma como se amueblan;
- la existencia y características de los espacios asignados al trabajo de los docentes solos, con otros docentes y con los alumnos (fuera del aula); al trabajo con los alumnos solos, con otros alumnos, con docentes y alumnos; al trabajo con diferentes miembros de la escuela, con las familias, los padres, otros miembros de la comunidad...;
- la articulación entre espacios abiertos y cerrados y la de ellos entre sí;
- la manera como se comunican y articulan los espacios internos y con el exterior;
- el modo como los espacios pueden ser usados para diferentes fines, poblaciones, tipos de trabajo, etc.;
- la existencia de espacios discriminados y equipados para diferentes actividades...

Un análisis de los tres aspectos en la realidad de los espacios e instalaciones de nuestras escuelas muestra la existencia de algunas regularidades que debemos tomar en cuenta.

Una escuela típica de nuestro país cuenta en general con una combinación, típica también, de los siguientes rasgos:

- espacios para el trabajo de grupos de alumnos a cargo de un docente, dispuestos a manera de aula convencional; bancos y pupitres, un escritorio y silla para el docente, un pizarrón y alguna instalación auxiliar para colgar;
- ningún espacio o un pequeño espacio par “estar un rato”, asignado a los docentes;
- un espacio para la dirección y otro para la administración;
- algún espacio abierto para el tiempo de “recreo”, en general insuficiente en tamaño;
- algún salón de usos múltiples, utilizando sobre todo en ocasión de los actos escolares que habitualmente son las únicas oportunidades en que familias y comunidad entran a la escuela;



- muy pocos –o ninguno– espacios para actividades especiales y, cuando los hay, con límites en su posibilidad de uso (es pequeño, tiene instalaciones o equipos frágiles que no “soportan” tanto uso, no “soporta” los grupos completos, no alcanza para todos...);
- los diseños cuidan específicamente la separación de los grupos y actividades según el supuesto de que así se mejoran la concentración, el control y el aprovechamiento de la tarea;
- un patio central y una “corona” de aulas o un largo pasillo de aulas en sucesión (los modelos panóptico o internado, respectivamente) son los modelos habituales a los que responden los diseños.

En ambos --como veremos luego-- se privilegian las funciones de control por encima de la comunicación y libre circulación.

De hecho, estas características de los edificios combinadas con la escasez de recursos determinan que con frecuencia los espacios originalmente destinados a actividades espaciales (bibliotecas, gimnasios, salas de reunión, laboratorios, patios, pasillos, etc.) sean convertidos en aulas.

El análisis de diversos tipos de escuelas primarias y media muestra que esta realidad edilicia está en general acompañada por baja “densidad” de actividad destinada al intercambio, la reflexión y la investigación. Lo frecuente es que el contacto sea evitado de forma sistemática, pues se lo define como distractor respecto de la tarea intelectual, y que se considere “contacto distractor” casi toda actividad o intercambio que no estén previstos en el dictado y la “escuchar” de clases en el cumplimiento de tareas administrativas o en la realización de ejercicio escritos.

Las escuelas que en su trabajo se desvían de esos modelos lo hacen por que pueden funcionar en sentido opuesto al que les marca el espacio material.

Cuando el funcionamiento se ajusta exactamente al “cuadro” que crea el espacio y los tiempos es frecuente encontrar un índice alto de comportamientos desviados: dificultades para integrar grupos productivos; hostilidad intensa; alborotos y descontrol en los tiempos libres, etcétera.

Dentro de este modelo las variaciones en cuanto a calidad del espacio y las instalaciones tienen que ver –en general- con el nivel de recursos de las escuelas y sus cooperadoras, pero también con el nivel de significación que el modelo adquiere para los actores institucionales.

En este sentido, los efectos desviantes se intensifican y agravan cuando el modelo está cuestionado y ha perdido significación pero no ha sido reemplazado por otro o por el proceso de búsqueda de su alternativo. Esto último se da con mayor frecuencia en las ciudades populosas del país o en aquellas escuelas que, por diferentes razones, reciben población en situaciones de transición.

### **El espacio y el trabajo pedagógico**

La investigación de la dinámica de los procesos educativos en la escuela aporta evidencias que permiten relacionar la posibilidad y el deseo de trabajar con la autoestima del sujeto.

Su convicción y seguridad acerca de su poder para alcanzar determinadas metas, su sentimiento de pertenencia al grupo de trabajo en particular y a la institución en general.

Diferentes estudios –algunos ya clásicos en la psicología social y la psicología del trabajo- ha mostrado la fuerte incidencia que las condiciones institucionales (la cultura y el estilo de la escuela en nuestro caso), grupales (la estructura y dinámica del grupo de aula), interpersonales (los modelos de relación docente-alumno y las expectativas del maestro, por ejemplo) e individuales (la historia particular del sujeto y sus condiciones) tienen sobre la autoestima, la confianza y la pertenencia.

Por otra parte, para el caso del aprendizaje, las investigaciones muestran que la autoestima y la auto confianza están vinculadas directamente con la certeza respecto de ser aceptado y valorado, y con la seguridad de disponer de los instrumentos y ayudas necesarios para avanzar en los trabajos.

Por su lado, las investigaciones y estudios sobre pensamiento aportan datos significativos de la importancia que tienen para el desarrollo intelectual la estimulación provista a través del suministro de información, recurso y espacios de libertad para explorar, indagar e interrogar la realidad. Si todo esto se toma como base, parece claro que el análisis de los edificios escolares y el del espacio material y simbólico que ellos configuran debieran considerar por lo menos los siguientes aspectos:

a) **El conjunto de características que parecen más relacionadas con la posibilidad de provocar sensaciones de bienestar, seguridad y confianza** (todas las vinculadas a la amplitud, la comodidad, la conservación, la higiene y la seguridad física, y que han sido largamente tratadas por los especialistas pero sólo atendiendo a su importancia para la salud corporal).

- b) El conjunto de rasgos que pueden vincularse al estímulo del deseo de hacer, moverse, pensar, buscar (todo lo conectado con la circulación, comunicación y disponibilidad de equipamiento didáctico de diferente índole).
- c) El conjunto de significados que adquieren el edificio para la comunidad institucional que lo utiliza.
- d) La manera como es utilizado como mediador de la relación con la comunidad mayor.
- e) La manera como es protegido, cuidado, atacado, depredado en su carácter de "objeto" significativo en sí y "objeto" representante de la institución.

... Estudiantes universitarios hablan sobre situaciones de tensión típica en la vida universitaria.

Las situaciones más mencionadas:

- Prepararse y presentarse a dar examen y no ser examinado.  
"Preparar el final para una cátedra llegar y que no tome/que no esté/encontrar que se fueron..."  
"Ir a rendir y no estar en actas/no encontrar la mesa/que no te dejen rendir.../ ¡ya se levantó!..."
- Rendir examen y ser desaprobado con humillación.  
"Ser interrogado con tono descalificador/que no puedas contestar en seguida y no te den oportunidad/que haya arbitrariedad/que te parezca que ya tenían decidido bocharte/entrar en la cuota de los que quedan afuera..."

**El efecto de esas situaciones sobre el estudiante.**

- Cuando el estudiante quiere dar examen y no es examinado queda:
  - inutilizado, anulado, impotente 170 % 37
  - decepcionado, estafado, engañado, burlado 220 % 48
  - desamparado, desprotegido, indefenso 30 % 6,5
  - eliminado, despersonalizado, borrado 40 % 7
- Total de menciones 460 % 100
- Cuando el estudiante rinde y es maltratado queda:
  - destruido, violentado, agredido, lastimado 290 % 37
  - denigrado, avasallado, sucio, mojado, infantilizado, avergonzado 443 % 56
  - embroncado, enojado, colérico 30 % 3,8
  - desorientado, descolocado, desconcertado 23 % 2,9

Total de menciones 786 % 100

(Material de laboratorios de indagación institucional.)

...Entrevistador pide un relato (cuento) sobre la vida en la escuela

Marta (profesional, 25 años)

"...es una chacra. En uno de los campitos hay dos caballos grandes y elegantes, un mulo también muy alto y un burrito chiquito. Viene el dueño y les pone una valla para saltar... los caballos y el mulo saltan rápido, elegantes... hacen un salto limpio... ¡en cambio el pobre burrito! corre y cuando llega se estira... hace fuerza... de envión... pero nada... no llega, es demasiado chiquito... todos ríen de él mostrando los dientes... y él se queda solito... Bueno, dejémoslo ahí. Ya está." (Material de investigación.) \* \* \*

...El mejor y el peor recuerdo de la vida pasada en instituciones educativas para profesores universitarios.

- El mejor recuerdo

Los 55 sujetos preguntados dieron 61 respuestas que se distribuyeron así:

34 Se trata de parte del material obtenido en los laboratorios en los que se trabajaron como parte de su formación para el trabajo institucional- 100 estudiantes divididos en grupos entre 5 y 15 personas y en tiempos acumulativos (15 horas). Estos resultados son una parte de los obtenidos a través de uno de los cuatro ejercicios utilizados.

### Respuestas

- I. Una situación o condición vinculada a ser aceptado, reconocido, bien tratado, querido 35 57%
- II. Una situación de trabajo en grupo con otro 8 13%
- III. Momentos o situaciones de placer, recreación, fiesta, paseos, salidas 9 15%
- IV. Situaciones o hechos que indican reconocimientos académicos o logros de esa índole 7 11%
- V. La incorporación a la escuela desde roles docentes 2 3%
- En el caso I, las 35 respuestas aludían a situaciones vinculadas a:

- Compañeros en 29 casos
- Profesores en 3 casos
- Padres en 1 caso
- Alumnos en 2 casos
- En el caso III los momentos o situaciones de placer a que aludían las respuestas eran parte de la vida escolar en 4 casos y parte de la vida extraescolar en 5 casos.

Si hacemos otro tipo de análisis y atendemos a las fuentes de bienestar escolar resulta claro que este bienestar proviene del estar con otros (acompañándose, produciendo, divirtiéndose, recibiendo muestras de amor) y que sólo en un mínimo número de respuestas existen indicios de un bienestar derivado de una fuente autónoma (la propia satisfacción de logro o la propia valoración de lo hecho: por ejemplo).

#### - El peor recuerdo

Los 55 sujetos preguntados dieron 55 respuestas que se distribuyeron así:

Respuestas

- I. Un hecho o acontecimiento que significó un maltrato consistente en: 27-49 %
  - haber sido expuesto, criticado, humillado en público por no acordar con las normas o por no alcanzar algún logro, (11)
  - ser objeto de injusticia, (10)
  - ser tratado con mucha rigidez por maestros y directivos, (5)
  - ser amenazado, acobardado por el matón del grado, (1)
- II. Una situación en la que se fue examinado, expuesto al fracaso o a la sanción 6-11 %
- III. Una situación en que se fue rechazado, excluido y se sufrió soledad 5-10 %
- IV. Una situación de fracaso real 5-10 %
- V. Una situación de pérdida y duelo (cambio de escuela) 4-7 %
- VI. Otras situaciones 8-15 %
  - Coexistencia de demandas (3)
  - Incoherencia entre rendimiento y reconocimiento (1)
  - Hechos singulares (3)
  - La escuela misma (1)

En el conjunto de las 55 menciones:

32 (I, III, 58 %) se vinculan al control social y al maltrato vistos en términos de humillación, escarnecimiento, exclusión o de amenaza de cualquiera de estas cosas.

9 (16 %) aluden a situaciones de pérdida, malestar o fracaso real.

Parece evidente que -en forma coherente con los buenos recuerdos- los peores aluden a fuentes de sufrimiento también ubicadas prioritariamente en el campo de las relaciones sociales y en la significación de la escuela como "acceso a". No aparecen aquí evidencias de malestar derivado de insatisfacción definida en términos autónomos (no alcanzar un objetivo dentro de un proyecto personal, por ejemplo) más que en cuatro casos codificados en IV. Se trata de hechos presentados como fracasos: no alcanzar promedio en materias, perder el primer puesto en un concurso, deficiencias en la comprensión de las ciencias exactas, dificultad para entablar diálogo con los alumnos. De ellas, sólo dos tienen que ver estrictamente con el aprendizaje.

(Material de investigación [universidad].) \* \* \*

b.3 Angustias vinculadas a la experiencia de logro en la autonomía y a la de recuperación del poder con el consecuente movimiento de diferenciación.<sup>35</sup>

<sup>35</sup> Ambos movimientos se ligan habitualmente al temor por el supuesto o real sufrimiento que se infringe a las figuras de las que antes se dependía. En el interior del sujeto el movimiento hacia una mayor autonomía se hace gracias a un retiro de idealización puesta antes en las figuras investidas de autoridad. Esto acarrea el temor a ser castigado por ambas ofensas. En la escuela, tales emociones están facilitadas por la presión hacia la homogenización y por el valor que se da a la autoridad como núcleo organizador de las relaciones.

Aun en escuelas en las que se desea horizontalizar las relaciones y facilitar al estudiante el ejercicio de autonomía, ambos, estudiantes y docentes, deben luchar contra la representación del Maestro-autoridad (único y sagrado poder), que sigue trayéndoles profunda perturbación.

En una reunión docente:

Una profesora recién incorporada plantea con angustia la necesidad de poner límites a los alumnos de 2° año pues, dice, se insolentan y la ponen continuamente en situación violenta.

Requerida por sus colegas de explicar y dar ejemplos de los hechos que la perturban, hace varios relatos. El que resultó más significativo:

"...Entré en la clase y les indiqué la tarea del día. Iba a ponerme a explicar y Juan pidió la palabra para decirme si me parecía (su tono sube) que podíamos relacionar esto con lo que estábamos haciendo en Historia y Lengua. Me dijo 'para nosotros sería más interesante' (hace un silencio mira a todos.

Impresiona como esperado un comentario) Le dije que lo iba a pensar, iba a comenzar la explicación y esa chiquita rubia... una que se sienta a la izquierda al fondo..."

- ¿María?- Si, creo que es María... bueno, ella pidió la palabra. Parecía que me tomaban el pelo.

Les dije: "¡Bueno, basta! Terminada la conversación y nos ponemos a trabajar... no veo por qué dilatan la clase!"... ¡María se paró lo mismo (su tono sube más) y me dice: "Profesora, ¿por qué se enoja con nosotros? Usted es nueva aquí y se toma a mal cuando damos alguna idea, pero en esta escuela nosotros podemos dar ideas... Usted no se lo tiene que tomar a mal" (vuelve a detenerse, ha enrojado) me puso furiosa..."

- ¿Pero los chicos te hablaron en mal tono? ¿se estaban burlando de vos o te parecía que te gastaban?

- ¡No, no! no es eso, al contrario, son chicos afectuosos... no es eso...

- ¿Y entonces qué es? me parece que la articulación que proponían era interesante... y no es tan complicada... podríamos probar...

- [la profesora] No sé... me hace sentir mal... me desubica... no tienen límite... no es como en otras escuelas...

- Eso no me parece que sea que no tengan límites, te estaban explicando cómo son las cosas aquí...

- Más bien parece eso... ellos estaban mostrándote un límite, no es que no tengan límite. - [la profesora, en tono alto, intenso, roja, interrumpe] Pero entonces ¿quién pone límites aquí? ¿Cualquiera?... ¿y el profesor qué?...

Esa misma tarde, un grupo de 2° había pedido entrevista en la secretaría pedagógica de la escuela. Querían contar su preocupación porque la profesora en cuestión "se tomó a mal lo que le dijimos" y había tenido una explosión agresiva. También querían asegurar que ellos no habían tenido intención de ofender. Estos alumnos habían sufrido recientemente la partida sin despedida de un profesor al que estimaban. Al respecto habían comentado en la reunión realizada dentro del ciclo de encuentros por la evaluación institucional:

"...no sabemos por qué se fue... no es que uno se sienta culpable... [se sonríe] pero por ahí se te cruza... a lo mejor se cansó pensás... [otro]... y... siempre nos decía en cargada que preguntábamos tanto que tenía que estudiar demasiado... que le dábamos mucho trabajo..." [otra]... "es que algunas chicas se pasan... preguntan... preguntan" Resulta de mucho interés en este punto consultar el análisis de Mendel, G. sobre el fenómeno de autoridad, La descolonización de la infancia. [otro] "... él sabía decimos... ¿por qué sos tan curioso?... a lo mejor era en serio y se cansó... y nosotros pensábamos que era en joda..." [la primera] "...algunos se zafan... como sabía mucho..." (Del material de una evaluación institucional.)

*Estudiantes universitarios hablan sobre el mal nivel, que deben "soportar en las clases"*

"Coordinadora: ¿Ha algo que podría hacerse al respecto?... [risas generales]

Estudiante 1: Pararse un día en medio de un teórico y decir en voz alta "Profesor, su clase es basura"... [se ríe].

Coordinadora: ¿Qué sucedería?...[risas generales]

Estudiante 2: Te imaginas... quedas estrechado... no podré volver más... tela juran.

Estudiante 1: Ni se te ocurra presentarte a examen en esa mesa.

Coordinadora: ¿Y si se dijera lo mismo en otros términos?

Estudiante 3: Da lo mismo... no serían los términos... para el docente cualquier cosa que le digas le suena igual... te la tenés que bancar y tratar de irte de acá cuanto antes... (Del material de un laboratorio de indagación institucional.) ...

*Maestros que están participando en un proceso experimental de desarrollo institucional en una escuela donde reina la desesperanza activa.*

Maestro 1: Tantas cosas que se podrían hacer si todos tiráramos parejo...

Maestro 2: Sí, pero uno siente que lo tiran todo el tiempo para atrás

Maestro 3: Además, cuando hacés después te sentís mal...te miran más y mal...te quedás ahí como un tonto...si nadie se preocupa ¿uno por qué se tiene que preocupar?...

Maestro 1: Cuando querés hacer algo, todo te empuja a dejar las cosas como están.

Entrevistadora: ¿De qué modo todo empuja?...

Los maestros: Cuentan varios ejemplos, entre los más significativos:

— “en nuestra escuela hay muy buen espacio, pero no se usa bien porque si usamos en los recreos todos los patios... entonces todos los maestros debiéramos distribuirnos para cuidar... en cambio amontonando a todos los chicos en un solo patio, se hacen turno de tres maestros y los demás descansan...”

—“pero los tres que están se vuelven locos... todo el tiempo cuidando que no se muevan para que no se lastimen... todo el tiempo empujándolos para que no se salgan de ese patio, es horrible...”

—“una vez se nos ocurrió hacer una propuesta para organizar el recreo...hicimos una encuesta entre los chicos y ellos propusieron qué juegos querían... arreglamos entre nosotras dos todo pero no pudimos concretar el proyecto porque los demás no quisieron ocuparse de estar en los otros patios y encima se burlaban: ‘¿con lo que te pagan querés hacer eso? ¿Qué te pasa, por lo que ganás querés matarte?, ¿o querés quedar bien con alguien?...’, mejor que todo esté mal... que el sistema se entere que está mal...”

—“...si no tiramos todos juntos no va... Una vez me propuse cambiar las normas de convivencia... organicé reuniones semanales con los chicos... fue todo bárbaro, en el aula se autorregulaban pero salían al patio y los trataban como los trataban... El espacio de aprender a vivir no puede ser sólo el aula...”

—“y al final de las calificaciones, todos tenemos 10... Uno por fin se siente estúpido”.

—“una que no hace nada, falta, no atiende el patio, se reía de mí... ‘¿Viste?, tanto gastarte, al final las dos tenemos 10. Eso te pasa por olfa...”

—“ya sé que uno tiene que hacer las cosas bien porque así debe ser, pero también es bueno tener algún reconocimiento.”

—“o por lo menos que no te odien y te burlen si se te da por trabajar un poco mejor o si se te ocurre alguna idea...” (Material de investigación sobre dinámicas de los procesos de cambio [varias escuelas])

#### **b.4 Sufrimiento por la experiencia de ser observado, juzgado, comparado y correr el riesgo de no ser aceptado y, por el contrario, excluido.36**

*...Entrevistador solicita la construcción de una fábula sobre la vida en la Facultad.*

Estudiante: Todos en un tubo de ensayo... los conejitos de Indias. Las vacas viendo pasar el tren... conejitos sabihondos...conejitos panzones que no hacen nada... conejitos con minifalda. Todos apretados pelan pisoteándose unos a otros para poder subir.

¿El profesor? Puede ser un zorro devorador de conejos o una hiena que se ríe en sus caras o un perro de presa... el que más te guste [...] el trata de poner orden en el tubo de ensayo batiéndolos. Bate y elige. Los que quedan vivos fuera, los que quedan miedo, patas para arriba los vuelve a batir. El que queda sale y sigue agitando el tubo una y otra vez [...] sólo los sobrevivientes zafan [...] al final del día los que quedan en el tubo, a la basura!...

(Material de investigación sobre cultura institucional de una facultad fuertemente selectiva).

#### **b.5. Sufrimiento vinculado a la relación entre la curiosidad, el deseo de saber y la culpa y consecuente temor a la sanción y el castigo 37**

“...Julián siempre tenía problemas con los de matemáticas y física. El era un genio [...] sabía más que todos y eso a los profe no les gusta [...] Si lo que sabés es de la escuela te lucen, si no [...] ni bola. Lo tenían cortito: ‘González usted ya entiende... deje que los otros hablen [...] haga silencio? No me vas a decir que no se daban cuenta que él nos explicaba a todos.

Lo tenían callado por miedo a no saber contestarle [...] Al final el viejo se calentó y lo sacó del colegio [...] ni una palabra dijeron...”

(Entrevista a un estudiante de nivel medio).

“...Los docentes son así [...] quieren que les preguntes todo pero se fastidian si les preguntás tanto [...] son mediocres [...]

Yo con mi docente andaba mal y no me daba cuenta por qué [...] cuando le llevaba los proyectos para controlar se ponía mal [...] todo me criticaba y sin razón, se contradecía y era peor, yo me calentaba y más se encarnizaba en la crítica. Hasta que al fin me di cuenta lo que quiere. Voy en cada paso, demuestro lo que hago y ella opina

*Estudiantes universitarios trabajan sobre el vínculo con la Universidad* (extractos del registro y relato del trabajo en dos reuniones). ... (se está hablando del significado que la Universidad tenía para abuelos y padres)

...L.: Mis abuelos eran inmigrantes, los abuelos leían y escribían pero de las abuelas no sé... ¿leerían?... Mi abuelo pensaba en la Universidad como algo lejano e importante... Cuando diste la consigna me acordé de V, mi abuelo paterno... el que yo más quería... una vez que lo fui a visitar... iba con todos los libros en el brazo... él estaba sentado en el patio en una silla baja..., me lo acuerdo tanto! En realidad era un hombre alto, con una mata de pelo blanco, bien espesa y un gran bigote... pero en mi recuerdo estaba muy chiquito en esa silla... y yo quedaba alta y lejos... parada (se emociona)... me acordé lo que me dijo en ese momento...

“Haces bien K —me decían K cuando era chica—; ¡hay que estudiar...! hay que estudiar!... para no ser un ignorante como yo...’ Todavía me da una gran pena porque el se murió antes de verme recibida... y ahora que lo pienso mi papá también ...

(Esto da lugar a una serie de aporte sobre el modo como quedan diferenciados de sus padres y abuelos y de sus familias por estar en la Universidad).

...M.: ...de todos mis primos y primas soy la única que no dejé los estudios... la verdad es que en mi casa nadie le daba mucha importancia a los libros... no había nadie que fuera lector. Es el día de hoy que cuando están mis primas en casa... los domingos... no puedo estudiar... me da vergüenza... si estoy muy apurada por algún parcial y me voy a mi cuarto, vienen, miran los libros y los papeles y dicen “¡Y todo esto sabés!”. La verdad es que me hacen sentir mal... es absurdo pero mejor si no me ven... trato de estar con ellos.

La coordinadora interviene reflexionando sobre el contenido de lo que se está hablando: la diferenciación y distancia con respecto a la extracción social y el sentimiento de malestar y culpa por verse ubicada en posición superior.

P.: Yo lo tengo muy presente eso que decís... en mi casa la única que hace estudios universitarios soy yo... tengo una hermana que estudia (una carrera semiprofesional) y es muy vaga... Cuando está mi abuela evita ponerme a estudiar... porque ni bien lo hago y la abuela me ve... sale como disparada a retarla a ella porque no estudia... así que encima tengo que aguantar a mi hermana que me protesta...

El grupo continúa en una línea reelaboración semejante en la que se tocan varias facetas del mismo tema: las concepciones familiares sobre estudio y trabajo; las de los abuelos sobre el estudio en la mujer (el grupo está compuesto por estudiantes mujeres)... la duda e incertidumbre sobre el derecho o la legitimidad de estar ahí. Cuando se pasa a analizar los rasgos implícitos de la imagen que sobre la Universidad tiene este grupo (que en lo esencial coincide con los emergentes en el resto de los laboratorios) se produce una comprensión profunda de la ligazón entre cuatro series de hechos:

a. La pasividad con que habitualmente sufren los maltratos de la vida universitaria tal como la describen: mala información, dificultad de acceso a la bibliografía, profesores ausentes, huelgas, suspensión de clases; impresiones por las que hacen largas colas y esperas, que luego son ilegibles; contenidos repetidos, etcétera, etcétera.

b. La convicción (en este laboratorio hecha pública y compartida por primera vez) de estar en un espacio educativo “de segunda” (Institución A) donde no se hace investigación; donde no hay buenos profesores; donde se ve de lejos a la gente que tiene acceso a centro donde realmente está la sabiduría (se refieren a estudiantes y auxiliares docentes que tienen acceso a grupos organizados alrededor de profesores con pertenencia a instituciones no universitarias sobre las que circulan imágenes de excelencia)<sup>38</sup> (Instituciones B).

c. La operación de los sentimientos de abandono y traición al origen de los que se habían hablado hasta aquí. 38

El trabajo sobre esta temática en un número alto de grupos permitió luego develar algunos hechos que permanecían ocultos.

En casi todos los casos existían en las facultades profesores con doble pertenencia —a la universidad y a algún tipo de institución del tipo B— que por diferentes vías estimulaban la circulación de estos significados (uno de los mecanismos más dañinos para los estudiantes consistía en la información —dada en carácter de secreto y como muestra de buena intención— que daban los auxiliares docentes de esos profesores.

El mensaje transmitido tenía siempre como núcleo, el consejo: “si querés progresar profesionalmente/conseguir trabajo/avanzar/arrimáte a X”, y como característica, el omitir informar sobre las vías a través de las cuales ese “arrimarse” era posible. De hecho, el mensaje estimula el deseo y agudiza la sensación de impotencia y desprotección propia de los aspirantes —sin suerte— a pertenecer a instituciones que se presentan con el modelo

**Cenáculo** (véase el desarrollo que hacemos en el capítulo siguiente).

d. La vigencia de una representación de Universidad como un espacio importante, lejano e inaccesible —que había sido la transmitida por los abuelos— y a la que ellas tributaban a través de este mecanismo de externación de la Universidad (si donde estaban era un lugar de segunda, no era la Universidad; si la Universidad estaba afuera, allá donde funcionaba la Institución prestigiosa B que por ser paga quedaba deseada e inaccesible, ellos continuaban leales a la posición de sus abuelos, miraban de lejos un lugar inabordable.

Resultó evidente a la elaboración que la pasividad, la renuncia a valorar la propia universidad y la concepción, “lo importante, lo científico, lo verdadero está lejos, me es inaccesible pues son oscuros los caminos de acceso”, cumplían una doble función. Por un lado operaban como tranquilizadores de conciencia (ellas eran leales a su clase, se igualan en esta exclusión a sus orígenes). Por otro, como mecanismos reaseguradores de la diferenciación en el campo profesional.

b.6. Dolor provocado por el deseo y el impulso a confiar en los otros y en las propias fuerzas y el temor de a ser defraudado... “Cuando ingresamos en una institución, tenemos ilusiones, proyectos, deseos, (a) ¿cuáles son los suyos al ingresar en esta escuela? (b) de entre esos, ¿cuál le resulta el más importante? (c) ¿en cuál le resultaría más duro ser defraudado?”

Sujeto (mujer, 37 años)

a. Participar en un trabajo productivo, solidario; producir en la tarea que realizo y con la persona con que las realizo.

b. Ser útil. En trabajos anteriores no lo he logrado y me resulta vital.

c. En mi confianza. Estoy dispuesta a poner aquí toda mi energía y me sentiría estafada.

Sujeto (hombre, 39 años)

a. Que la escuela sea una constante transformación de la realidad y mi proyecto es poder perfeccionarme para poder dar y recibir conocimientos

b. Poder adquirir cada vez más conocimientos para enriquecerme cada vez más y compartir.

c. Que sea como las demás escuelas y que no podamos revertir la situación.

Sujeto (mujer, 26 años)

a. Que la escuela produzca cambios significativos en la realidad. Que sea un éxito para todos, ya que un fracaso echaría por tierra todo el esfuerzo nuestro.

b. No contesta

c. Ciento que esta escuela tiene un efecto vidriera y que tenemos que conseguir resultados positivos a corto o mediano plazo para que otras escuelas sigan este modelo.

Sujeto (mujer, 31 años)

a. Ser útil. Obtener un desarrollo personal y profesional a través del intercambio.

b. Ser útil. Hacer un trabajo socialmente productivo y válido.

c. En lo mismo que digo en b. Porque he tenido experiencia de trabajos improductivos y me he visto obligada a dejar por la insatisfacción que me producían.

Sujeto (hombre 48 años)

- a. Poder participar en un proyecto mejorador de lo conocido. Poder sentirme útil en educación.
- b. El segundo, porque frecuentemente he sentido que mi tarea docente era sólo para poder cobrar un sueldo.
- c. En ambos, porque sería haber creído en algo que no se pudo cumplir y porque me seguiría sintiendo inútil.

(Del cuestionario a docentes que ingresan en escuelas destacadas por algún rasgo).

“En general al iniciar una experiencia surgen dudas o temores. ¿Se le plantean a usted? ¿Cuáles son?”:

Sujeto (mujer, 35 años)

“Tal vez temor por el desgaste que ocasiona y golpea día a día, producto de los serios conflictos salariales. Pero creo en la posibilidad de juntar fuerzas para afrontar esta situación...”

Sujeto (mujer, 32 años)

“Miedo a que el proyecto no pueda concretarse. A que se aprecien las opiniones sólo si responden a una ideología. A que las propuestas de trabajo queden limitadas o relegadas. A ser evaluado y criticado por mi desempeño en este proyecto”

Sujeto (hombre, 30 años)

“Temor a no encontrar los caminos posibles para lograr buenos resultados. O a realizar un proyecto en el que pongamos todo lo posible para dar y que el sistema lo absorba y lo deseche”.

Sujeto (mujer, 31 años)

“Un miedo (bastante irracional porque no tengo muchos argumentos) a que el proyecto se pinche. Un miedo más concreto a que el proyecto se desvirtúe”.

(Del mismo cuestionario citado en los ejemplos anteriores).

“¿Cómo está resultando esta puesta en marcha?”

—“Creo que ésta es una escuela en el amplio sentido de la palabra... no sólo los chicos, también nosotros estamos aprendiendo a convivir, a trabajar en grupo”.

—“En siete años que llevo de docente no sé si esta escuela es lo mejor pero sé que es lo que yo quería. Tomé una decisión personal cuando me postulé y creo que es lo que esperaba y necesitaba”

—“Dentro de mis búsquedas personales sigo percibiendo que éste es el lugar donde tengo que estar en estos momentos: fundamentalmente por eso, lo cual no implica idealizar la situación el lugar ni nada”

—“Queremos cambiar y estamos probando y queremos que nos salga bien y queremos tantas cosas [...] bueno, todo junto no se puede [...] después de darle muchas vueltas al tema me dije: tengo que dar y darme tiempo, no todo va a salirme perfecto desde el principio. Si me equivoco tendré que seguir probando...”

c. **LA CONSECUENCIA:** Un escenario institucional frágil para contener y responder a situaciones críticas

...Los maestros hablan de su preocupación por la intensificación de ciertos problemas: pequeños robos, accidentes, problemas de aprendizaje...

“...es imposible hablar con los directivos... están viendo que se viene encima un problema, tratan demostrarlo y se enojan...”

“Te tratan como si fueras enemigo de la escuela, como si por decir que hay un problema... no sé... como... es ridículo, ya sé, pero a veces es como si uno estuviera traicionando algo”.

“Vas a decir algo porque querés que las cosas salgan bien y terminás sintiendo que has creado un problema que no existe.” (Del material de un diagnóstico institucional).

“...Estamos todos destruidos [acaban de vivir el suicidio de un alumno de 5° año]... cómo pudimos no advertir... ¡somos tanta gente!... ¡ninguno nos dimos cuenta de que algo sucedía!”...

[A una pregunta] “pasaban cosas en ese curso... si uno lo piensa pasaban muchas... pero estamos siempre tan metidos y pasados de cosas... no le dimos importancia... parece que el chico se sentía mal y lo habían dejado aislado en el curso... no lo notamos” [A otra pregunta] “...y... ese 5° tan revoltoso como otros.”



Los quintos de esta escuela siempre son revoltosos... son famosos por los líos que hacen... éste era un poco más tal vez... no sé... mi padre venía a esta escuela y esto fue siempre así. No puedo creer que pueda ser diferente... la cuestión es que nadie miró y nadie vio. Ahora, ¡cómo vamos a hacer para remontar esto!... ¡Nunca pasó algo semejante...! (De una entrevista con una asesora vicedirectora.)

...Reuniones en una escuela que a un año de su fundación recibe sus primeros alumnos nuevos y ha sufrido la partida abrupta de docentes. Ninguno de los temas ha sido analizado en las reuniones semanales de carácter institucional.

En una reunión abierta para los alumnos. Hay presentes unos 25 chicos. Unos diez de tercer año, once de segundo y cuatro o cinco de primer año.

Los mayores comentan sus preocupaciones porque la escuela no es la de antes e insisten con casos y anécdotas que muestran "la escuela vieja" como un paraíso perdido y la escuela actual como atravesada por problemas de origen incierto.

Un chico de 1º año: "...no sé por qué dicen eso; ¡a mí la escuela me gusta!...

Los grandes intensifican sus comentarios que en su sentido general dan el mensaje: "Ustedes porque no conocían cómo era antes"... La presión es tan fuerte que el más pequeño de tamaño, con la cara enrojecida, dice, a modo de una explosión, mirando intensamente a la entrevistadora:

"Yo no sé... ¡¡¡parece que llegamos nosotros y se 'disturbó' Todo!!!".

En ocasión del mismo ciclo de reuniones, en una de profesores, se reitera la misma escena. Esta vez son los adultos quienes insisten en el desmejoramiento de las cosas, aludiendo tangencialmente al ingreso de gente nueva que "no conoce suficientemente las reglas": Dice una profesora: "Yo trato de entender, pero me es muy difícil. Para mí las cosas están bien, yo no noto dificultad". Los "viejos" insisten en que esto es porque ella no conoció cómo era antes la escuela. Otra profesora, de los recién ingresados: "No debería decirlo, pero yo siento todo el tiempo que me están echando la culpa de algo que no entiendo..." (Del material de un análisis institucional, 1991.)

"...Yo quiero comentar un caso del primer año que yo entré acá, tenía primero. Todos los días treinta y tres chicos creo que eran. Entre ellos un nene... una experiencia espantosa... Era un chiquito que se subía a las cortinas del escenario y se hamacaba: se iba a matar. Se trepaba por la escalera y se tiraba de la baranda. Y bueno [...] se lo derivó a Gabinete. La madre lo llevaba a psicopedagoga, psicólogo. Hicieron todas las sesiones. Estuvimos hasta septiembre con el nene que venía dos horas porque a mí alguien me dijo: bueno, como el nene en cuatro horas viene y no hace nada, que venga dos horas. Bueno, que venga dos horas, todo el mundo estaba de acuerdo, qué se yo [resignadamente]. Gabinete no me orientaba [silencio]. En septiembre se hizo una reunión con la psicóloga que atendía a la familia, la psicopedagoga y Gabinete. Tanto la psicóloga como la psicopedagoga le dijeron que después de muchos tests se informes habían llegado a la conclusión de que el nene no tenía una edad madurativa de más de cuatro años. No estaba madurativamente preparado para primero pero como no hay un jardín, algo que lo pueda contener, porque tenía 6 años en realidad y no podía volver a la etapa de jardín, tenía que continuar en primero las cuatro horas de clase hasta enero... Y yo me planteé eso: si yo soy mamá de este nene a mí para qué me sirve que el nene venga hasta noviembre a la escuela. Si la maestra no sabe qué hacer con él. Si yo voy a estar en mi casa pendiente de que por ahí se mata porque se me tira de cualquier lado. Si mi hijo no quiere venir a la escuela porque lloraba y pateaba... La escuela no le servía para nada a él. No era lo que el nene necesitaba. El nene necesitaba jugar, estar en un jardín con una maestra que por ahí hiciera talleres, hiciera rincones, pudiera dedicarse a un juego tranquilo, una pintura... Yo no podía porque tenía que cumplir con los otros treinta, determinadas pautas. Tenía que sacar aprendizaje, lectoescritura, la suma, bueno... todos los objetivos de primero. Entonces, ¿qué se hace con un chiquito así? Yo lo estoy perjudicando al nene, no lo estoy beneficiando con que esté en primero. La mamá se lo llevó en septiembre. Conclusión de Gabinete: rechazo de la maestra [acongojada]. Rechazo de la maestra hacia el chico y hacia la familia del chico.

— ¿Eso te lo devolvieron a vos?

— Eso fue lo que se dijo en una reunión de Gabinete.

— Yo no lo hubiera aceptado

— Yo no lo acepté. No firmó nada. (E 1).- (Material reinvestigación)- A. M. Silva, 1992

Interrumpamos aquí la ilustración. Tiene que haber bastado para aclarar el sentido de las ideas expuestas al principio de este apartado. Tal vez sea de interés decir, aun a riesgo de reiterar, que si efectivamente en la cultura general opera la representación oficial de los espacios educativos como espacios buenos, tal representación sirve no sólo a silenciar el drama social que se juega en el escenario de la escuela.

Sino también a aumentar la desprotección de sus actores en aquellos casos en que las circunstancias activan los aspectos “malos de la vida institucional.

Tal como lo venimos planteando, una parte importante de la tarea de elucidación a encarar debe estar dirigida a comprender el modo en que se regula la atribución de significados y aquel con el que se controla y mantiene la ilusión de un orden natural en los hechos institucionales.

La vigencia de la presentación expuesta es uno de estos mecanismos, pues opera como modelo y exigencia provocando resistencia a admitir el error y culpa cuando éste se impone. No obstante, de por sí sola no bastaría para mantener aquella ilusión. Existen en la vida cultural genera y en la versión que de ella hacen los establecimientos otras construcciones que sirven para ese fin. Aumentar nuestro entendimiento acerca de ellas mejoraría nuestra posibilidad de actuar en función de su puesta en cuestión.

Los apartados que siguen plantean conceptos útiles para este propósito

## CONSTRUCCIONES REGULADORAS DE LA ASIGNACIÓN DE SIGNIFICADOS

### • El modelo institucional y sus guiones

Al referirnos a los componentes básicos de los establecimientos educativos, mencionamos — dando sus notas centrales— el proyecto, los modelos, la ideología y dentro de ella —como formaciones de valor organizador especial **la novela y la identidad institucional.**

A lo largo de los apartados siguientes señalamos el modo en que operan diferentes componentes como estructurantes del funcionamiento para terminar prestando especial atención en ese carácter a la representación del espacio escolar como un espacio libre de conflicto. En este apartado nos referiremos a una producción cultural que funciona como esqueleto de los modelos institucionales y se hace evidente cuando se exploran —mediante técnicas de indagación indirecta— sus representaciones. Me refiero a lo que he encontrado oportuno denominar **guión dramático del modelo.**<sup>40</sup>

En su acepción común el término *drama* alude a sucesos de cualidades interesantes y conmovedoras. En el campo literario refiere a obras “que tienen por asunto un conflicto de la vida humana y en su acción y desenlace participan de las condiciones de la tragedia t la comedia”. En el campo psicodramático la palabra drama incluye la idea de un espacio como asiento y posibilidad de los sucesos y la presencia de una intención, la de invocar alguna fuente de sanciones y afecto, como sentido de la acción nuclear del drama: la presentación. “...el término drama quiere decir suceso, acontecer, acción [...] una representación dramática nunca apunta a mostrar una imagen como otras representaciones, sino esencialmente una escena [...] se puede decir entonces que una representación dramática es la presentación de un suceso que posee intrínsecamente la facultad de interesar y conmover, o sea, de movilizar efectos por su impacto, mediante el desarrollo de una o varias acciones...”<sup>42</sup>

40 Fernández, L. 1988-89

41 Menegazzo, C. Magia, mito y realidad, Buenos Aires, Paidós 1981.

A su vez, el término guión se utiliza para aludir a un “conjunto ordenado de notas que sirve de guía para alguna cosa y también al lugar que ocupan diferentes símbolos que operan como guías a la marcha o el desarrollo de algún tipo ordenado de acción (pendones y estandartes respecto a desfiles o manifestaciones, por ejemplo).

La hipótesis de trabajo que pondremos a consideración aquí sostiene que **las regularidades originadas en la presión de los mandatos sociales sobre los proyectos institucionales se vehiculizan a través de guiones de índole dramática.**

Las investigaciones en que baso este desarrollo han llamado la atención sobre la operación de este tipo de construcción y sobre sus notas.

Cualquiera sea la significación del drama que queda sugerido por el guión, algunos rasgos se mantienen constantes y conforman su índole: □ trabajar sobre la configuración de un espacio escénico preponderantemente mítico o utópico pero con contenidos que aluden a ambos tipos de significado;

- ubicar en tal espacio una serie de personajes prototípicos cuya función es la de ofrecer modelos;
- pautar un drama y asignar papeles a los personajes;
- proponer una clave para la de asignación de significados.

Esta clave contiene como componentes básicos las significaciones que se atribuyen:

(a) al conocimiento (don, privilegio, propiedad...);

(b) a los que quedan autorizados a acceder al conocimiento (elegidos, iluminados, iniciados, dueños, portadores de derechos...);

(c) a los caminos de acceso al conocimiento (proceso de iniciación; ruta heroica; laberinto; viaje de exploración; olimpiada...),

(d) a la función que cumple la institución educativa respecto a ese conocimiento (lo oculta, lo preserva, lo crea, lo difunde, lo asigna, lo guarda, lo cuida, lo dona...), y (e), al papel que le toca cumplir al maestro (ayudar, orientar, facilitar, alentar, controlar, obstaculizar, someter a pruebas, vigilar...).

**La trama de significados que se ordenan en un guión funciona en la dramática institucional a través -básicamente por lo menos- de dos vías.**

Una, la **conformación de un sistema de expectativas recíprocas** sobre lo que está bien y mal en la acción propia y en la del otro. Otra, más inasible, la generación de un sentimiento de comodidad y certeza que proviene de la sensación de "estar haciendo lo justo", "lo que corresponde".

Por estas vías -y seguramente por otras múltiples- estos significados al modelo institucional y desde él ordenan la vida cotidiana y el trabajo.

El espacio, el tiempo, la tarea, los roles, las condiciones para ingresar, los fundamentos de la acción, el desvío y el fracaso, los vínculos con el afuera y las transacciones posibles son investidos de un significado que da consistencia al modelo y marca los márgenes de variación y reiteración entre los que transcurre la vida institucional.

42 Menegazzo, C. ob. cit

43 Me refiero a investigaciones personales y las de los integrantes el área Instituciones Educativas, que coordino en el ICCE, UBA: E. Cols, S. Nicastro, M. Andreozzi, A. M. Silva, o las de D. Mazza, A. Mastache; dirigidas estas dos últimas por M. Souto, así como a las realizadas por M. Souto en la cátedra Didáctica II UBA y Lucía Garay en la cátedra Psicología de los grupos y las instituciones educativas de la Universidad de Córdoba.

Hemos encontrado que el análisis de los modelos institucionales hecho a través de la indagación sobre representaciones acerca del espacio educativo, sus sucesos y sus actores-, da acceso a la producción cultural que designamos guión dramático y que el material hallado en instituciones educativas de diferente nivel y características dentro de diferentes regiones del país- se ordena en dos guiones matrices que se presentan con recurrencia significativa. 44

## **EVIDENCIAS DE LA OPERACIÓN DE GUIONES Y MODELOS EN DOS CASOS PARADIGMÁTICOS: DOS CATEDRAS UNIVERSITARIAS FRENTE AL TRABAJO CON GRANDES NÚMEROS**

### **El estudio en cuestión**

Se trata de un estudio realizado en el ámbito de la UBA en un momento de ruptura y crisis para las construcciones ideológicas habituales. Son los años 1985, 1986, en los que los números masivos de estudiantes (alrededor de 75.000 por año) ingresan a las aulas.

Acompañados de un fuerte mandato de democratización y mejoramiento cualitativo de la enseñanza y sin el incremento sustantivo de recursos que garantizaran sus condiciones.

La situación básica queda configurada —como lo seguimos constatando en estudios posteriores y en el resto de los niveles del sistema— con rasgos dilemáticos: se sufre en forma simultánea la presión de expectativa “dar educación de la mejor calidad a todos” con la presión de medios “solo hay recursos para dar educación de la mejor calidad a muy pocos.

El propósito de la investigación fue describir los efectos del fuerte incremento de los alumnos sobre la tarea y organización de las cátedras.

Se deseaba además obtener información que ayudara a comprender los requisitos que debe obtener un cambio de condición para desencadenar el cuestionamiento al estilo y los modelos institucionales.

La metodología de investigación utilizada —el análisis pedagógico institucional— permitió obtener un material no previsto y altamente significativo para el problema que nos ocupa. De ese material selecciono aquel que puede tener un mayor valor de ejemplificación

### **Las expectativas iniciales**

El marco teórico con que trabajamos (el que se viene desarrollando en este apartado) nos hacía suponer que si el rasgo o resultado institucional que nos preocupaba (el número de alumnos) estaba vinculado a aspectos centrales de la función institucional, en una probabilidad muy alta lo íbamos a encontrar inserto en la representación de la identidad institucional.

En este último sentido resultaba menester precisar el grado en que el número estaba efectivamente inserto en las identidades de las cátedras concretas, pues si lo estaba, era teóricamente legítimo esperar que cumpliera una función central en su organización real e imaginaria.

51 Fernández, L. (1992).

52 Puede ampliarse en Fernández, L., Mendoza, S., y otros (1989).

Hay consenso en considerar que para las situaciones de enseñanza, el número resulta una condición central. Algunos principios al respecto parecen conformar un sustrato de verdades extensamente verificadas por la investigación y la práctica pedagógica: por ejemplo, el número se relaciona significativamente con la calidad de la enseñanza obtenida a través de determinada metodología. Su variación provoca modificaciones cualitativas en las relaciones y en las posibilidades de aprendizaje. Afecta la dinámica profunda de los grupos (pues activa ansiedades de diferente índole) y cambia los requerimientos a cumplir para garantizar la seguridad emocional que reclama el proceso. Aumenta además la amplitud de las diferencias individuales a atender y con ellas las necesidades de capacitación docente y recursos para diversificar los modos de enseñanza y facilitar su articulación con los estilos individuales. Activa núcleos constitutivos de conflicto: desarrollo individual vs. Desarrollo colectivo; educación para todos vs. Educación para pocos, y aumenta en consecuencia la tensión que provocan los procesos de socialización. Si bien el estudio era de carácter exploratorio y no se trabaja sobre hipótesis de verificación — además de estas “convicciones” teóricas— operaban sobre el equipo algunas expectativas fuertes. Una tenía que ver con la certeza respecto del poder analizador de los grandes números sobre la inadecuación de modelos y técnicas en uso. Esperábamos hallar, en algunos casos por lo menos, la iniciación de procesos de ajuste o modificación desencadenados por el impacto de la masividad.

Otra, relacionada con la anterior, se vinculaba a la fuerte oposición que suponíamos encontrar frente a estos grandes números, motivos de preocupación —casi alarma— en una opinión pública estimulada por medios de comunicación adversos y en un medio universitario retado fuertemente por la situación. Ambas expectativas fueron rápidamente disconfirmadas en todos los estudios que se hicieron.

Los grandes números se revelaron potente analizador pero no de aspectos que esperábamos ni en la forma que lo suponíamos. Fueron las culturas institucionales desde las que se respondía las que develaron un material dramático totalmente inesperado para nosotros.

### **Las cátedras seleccionadas para el análisis comparativo**

Se trata de dos unidades que resultaron paradigmáticas a la luz del marco teórico del análisis, porque presentan rasgos cruciales que, a la vez que las diferencias netamente, las hacen representativas de grupos de cátedras semejantes. Consigamos el cuadro comparativo de esos rasgos. Obsérvese que para ambas el número de -alumnos es el mismo

Aspecto Cátedra I Cátedra II

Número de alumnos 600 600

Antigüedad de funcionamiento

Menos de 2 años Más de 15 años

Antigüedad de la carrera a la que pertenece

Menos de 5 años Más de 20 años

Antigüedad de la facultad Menos de 5 años Más de 50 años

Antigüedad del equipo docente en la enseñanza universitaria

Menos de 3 años Más de 20 años  
Experiencia del equipo en trabajos con grandes números  
Menos de 2 años Más de 10 años  
Valor de los contenidos que trabaja (según los informantes de la institución)  
No es definido. Se está observando la experiencia.  
Se la considera una innovación de resultados aún inciertos.  
Muy alto. Se la considera asignatura básica en la formación profesional. Se descuenta la alta importancia de cursar la materia para acceder a los contenidos.  
Importancia que los docentes dan el número como condicionante de la posibilidad de aprendizaje eficaz  
Muy alto. La metodología básica es el taller que supone el trabajo en grupos de 4 o 5 alumnos.  
Baja. La metodología básica usada (exposición y demostración) viene siendo utilizada por el equipo con grandes números.  
Importancia del número como condicionante de un aprendizaje eficaz según juicio consensual de la facultad  
Baja. Opera un supuesto que liga el desarrollo de las habilidades en cuestión con condiciones naturales.  
Baja. Existe un modelo organizativo para grandes números altamente consolidado.  
Respuesta metodológica básica dada por la cátedra a los grandes números.  
Adaptación del taller conservando el trabajo en pequeños grupos y el seguimiento individualizado del trabajo  
Subdivisión de la cátedra en cursos autónomos que funcionan al modo de pequeñas cátedras.  
Relación numérica docente-alumno en la situación de enseñanza  
Un docente trabaja con cuarenta alumnos que se subdividen en grupos de 6 u 8 para las tareas y se reúnen a efectos de intercambio.  
Un docente trabaja con hasta 100 alumnos en las clases teóricas y con 40 en los prácticos.  
Resultados de aprendizaje obtenidos  
Los estudiantes hacen un importante desarrollo de las habilidades objeto de la enseñanza.  
Hay un bajo número de aplazos y menos de un 20% de deserción a lo largo de un curso lectivo.  
Muy pocos estudiantes alcanzan niveles satisfactorios. Existe un porcentaje de aplazos de 60 o 70 % y una deserción cercana al 60%.  
Resultados en relación a la facultad de pertenencia  
Mejoras en cuanto a rendimiento y conformidad de docentes y alumnos con los logros.  
Semejantes. Es una facultad con altos niveles de aplazos y notas en el extremo inferior de la escala. Los docentes no están conformes con estos rendimientos.

### **El trabajo realizado**

En ambas cátedras el trabajo de análisis se realizó con material obtenido a través de las siguientes técnicas:

- Observaciones de todas las situaciones de clase.

Una muestra en la cátedra I y todos los docentes en la cátedra II, dadas sus características de organización (40 horas de observación abierta con registro de tipo etnográfico).

- Entrevistas individuales con titulares y asociados (10 horas).
- Entrevistas grupales con alumnos, dos grupos de alumnos seleccionados al azar, por turno. La participación fue voluntaria (20 horas).
- Administración de material proyectivo escrito a sujetos voluntarios (se prestaron en mayor número los estudiantes).
- Entrevistas grupales como adjuntos, jefes de trabajos prácticos y auxiliares agrupados por rol (8 reuniones, 24 horas de entrevista).
- Análisis de documentación (programas, materiales, etcétera).
- Reuniones de devolución de las hipótesis diagnósticas (3 reuniones, 10 horas).
- Administración de un cuestionario sobre historia del rendimiento y opiniones sobre la enseñanza y sus condiciones (administrado a estudiantes).

### **Los resultados de la interpretación.** (Versión sintética) 53

La exposición comprende dos apartados.

El primero incluye la caracterización de cada una de las cátedras tal como surge del análisis de todo el material recogido, atendiendo especialmente a: Identidad institucional: algunos de los componentes de significado que se presentan más consistentemente como integrantes de su identidad institucional;

Dramática actual: contenidos dramáticos nucleares de su situación actual;

Dinámica de la reacción ante el número: impacto y significación en el contexto de la dinámica que sufre la identidad institucional.

En el segundo desarrollamos los resultados más significativos de una análisis comparado que atendió especialmente a captar la dinámica de la reacción respecto a los grandes números de alumnos.

53 Tómese en cuenta que las interpretaciones han sido sometidos a un número alto de controles y han sufrido el testeo de ser el material de devolución trabajado con todos los grupos participantes en los análisis.

En ambos casos tratamos de reproducir a través del lenguaje utilizado la escenificación dramática implícita en las imágenes y representaciones circulantes.

(A) Las cátedras estudiadas. Identidad y dramática actual

### **CATEDRA 1 Objeto de enseñanza: disciplinas con fuerte demanda creativo-expresiva**

a) Componentes centrales de la identidad

1. La existencia de la cátedra, su sentido de ser, su justificación aparecen estrechamente vinculados a la existencia de un proyecto científico y/o pedagógico.

2. La cátedra no aparece valorada en sí sino como espacio e instrumento para concretar este proyecto, que además está asociado con principios que hacen a las concepciones de la ciencia, la vida social, la ética que sostiene el equipo docente.

3. En la posibilidad de concretar el proyecto parece “jugarse” alguna tesis de índole filosófica y/o político-social, tal que la posibilidad de hacer realidad los postulados del proyecto significa también “demostrarse” que esa tesis es posible.

#### **Como ejemplo:**

- Si es posible demostrar que una “pedagogía de lo escrito es factible”,
- Se demuestra que cualquier sujeto puede desarrollar la capacidad de comunicar y expresarse a través de lo escrito y
- Queda “demostrado” que los hombres son intrínsecamente iguales y que
- Sus diferencias están “provocadas” socialmente.

Este carácter abarcativo y con raíz en una filosofía de vida, probablemente tenga que ver con la intensidad del compromiso personal que manifiestan los actores.

El “proyecto de la cátedra parece funcionar como condición estructurante de la identidad institucional y como organizador de la percepción y reacción de sus integrantes ante los diferentes fenómenos.

Así la masividad no tendería a ser evaluada en sí, sino en su carácter de posible modificador de las condiciones que hacen viable o inviable la concreción del “proyecto”.

5. En el “proyecto” aparece implicada fuertemente la figura del profesor titular a la manera de un verdadero “gestor” y “patrón”. Aun cuando exista un funcionamiento grupal con alta identificación respecto de aquél, por lo menos en parte, la personificación en el titular de la cátedra lo hace funcionar como resguardo y garantía de la persistencia del grupo en el camino que fija el “proyecto”.

El equipo docente se mueve al modo del grupo cogestor de una empresa unipersonal (Schlemenson, 1978). Existen diferencias —en cuanto al grado en que los individuos se sienten “exigidos” y experimentan el deseo y la legitimidad de su pertenencia al proceso de gestión— que están relacionadas con su rol en la jerarquía docente. Los estudiantes cumplen para los docentes un doble papel de alta significación:

- Por un lado, son “la prueba” a superar a la vez que el “instrumento” para dar continuidad a la vida del proyecto y en ese sentido una pieza clave en la demostración de la capacidad del docente para generarlo;

- Por otro, constituyen la “amenaza”, el “obstáculo”, la posibilidad más concreta de la destrucción del proyecto y esto en forma más intensa a partir de la multiplicidad de las diferencias amplificadas en el número amplio.

Los estudiantes en sí parecen ser espectadores más o menos ajenos a esta situación que se juega más allá de su información y comprensión.

Cuando el proyecto alcanza a ser percibido como “diferente” a otras experiencias y portador de rasgos valorados, puede ser tomado como anclaje en el intento de superar a los fenómenos provocados por la situación masiva : despersonalización, sentimiento de desprotección y abandono, vivencia de “estar arrojado” con sólo sus propias fuerzas a una situación “salvajemente” selectiva, etcétera.

a) La dramática actual

6. Probablemente en proporción a la intensa valoración, el proyecto asociado y representante de la identidad de la cátedra y del sentimiento de pertenencia universitaria— se percibe intensamente amenazado.

Las “amenazas” aparecen vinculadas, por lo menos, con tres fuentes:

- La historia universitaria de interrupciones, quiebras, persecuciones, pérdida de figuras rectoras, vaciamiento, etc., que ha dejado como secuela una significación de peligro latente; una sensación de incertidumbre respecto de los plazos de que se dispone; una particular “urgencia” —más visible en los alumnos— respecto de “aprovechar antes de que se acabe” o un fondo de desconfianza “vamos a ver cuánto dura”, “veremos si es realmente así” (esto en el período inmediato a la reinstalación de la democracia).

- Las condiciones actuales de escasez o inadecuación de recursos: surgen especialmente las que se refieren a espacio-tiempo de trabajo conjunto de docentes y alumnos, salarios, preparación previa de los alumnos.

El número grande de alumnos se menciona no como condición desfavorable en sí, sino como condición —no juzgada— que hace inadecuados los espacios, los tiempos, etcétera.

- La demanda y alta exigencia del proyecto en sí, vinculado en parte a su carácter de “demostración de tesis” y en parte a sus rasgos innovadores.

El fracaso del proyecto llevaría —por lo menos en la fantasía— a conmover principios centrales para la personalidad de los individuos. Pensar en tal posibilidad despierta intensa ansiedad y culpa: “¿Quién desearía ser responsable de dar por muerto el proyecto?”, “¿Quién sería capaz de “decretar” su imposibilidad?”.

Es importante destacar que “cambiar una parte” o “pensar en readaptar” parecen adquirir la significación de cierre o destrucción de la experiencia; por consiguiente todo intento, aun toda idea referida a cambiar en algo el encuadre que identifica la pertenencia al proyecto, es fuertemente evitado y reemplazado por un intenso sobreesfuerzo docente destinado —a pesar del número— a mantener las mismas condiciones y estrategias de trabajo.

En vinculación con las tres series de hechos anteriores surgen un monto alto de incertidumbre respecto a las propias fuerzas para continuar en el intento: ¿hasta dónde es posible mantener el sobreesfuerzo y evitar la “tentación” de bajar los brazos y “decretar” la imposibilidad del proyecto?

### **7. Frente a la situación así configurada las defensas utilizadas son:**

- La rigidización de los rasgos del proyecto y del diseño pedagógico con que pretende la cátedra concretarlo;

- El sobrecontrol de aquellos aspectos —sobre todo los propios afectos— cuya irrupción puede poner en cuestionamiento la vialidad del proyecto;

- La exhortación a una dinámica de tipo “heroico” que permitirá “salvar todas las dificultades y llevar a puerto el intento” o por lo menos resguardar el proyecto de la muerte y mantenerlo vivo hasta que sobrevengan mejores tiempos.

8. En el nivel de funcionamiento real estas defensas producen la disminución a la capacidad institucional para percibir las dificultades, convertirlas en problema y trabajar para su solución efectiva.

En cambio, aumenta tanto la posibilidad de instalar situaciones dilemáticas que tienen alto costo para los integrantes como la probabilidad de hechos disruptivos con los que se descomprime la tensión sin modificar —aparentemente— el proyecto (exclusiones, cismas, deserciones abruptas o masivas; selectividad “salvaje”, etcétera).

### c) La cátedra y los grandes números

9. Dentro de este contexto de significado la indagación ha evidenciado cierta especie de renuencia a hablar específicamente del tema de los grandes grupos de alumnos.

Si bien este hecho puede tener múltiples significaciones (especialmente a partir del sentido político que inviste la pasividad al quedar “ligada” al ingreso irrestricto que aprueba la recuperada democracia en el año 1983), es menester precisar su posible interpretación a la luz de lo explicitado hasta aquí.

El tema no es mencionado espontáneamente, es evitado o derivado cuando el investigador introduce y ejerce presión para su tratamiento.

Este fenómeno en el que coinciden los resultados de tres estrategias de indagación puede avalar la formulación tentativa de las siguientes hipótesis de trabajo:

- La renuencia a considerar la pasividad como tema en su carácter de variable incidente en la tarea académica puede estar vinculada:

- a la percepción de la masividad como una condición altamente amenazante para la vida del proyecto de las cátedras; el “razonamiento es el tipo de :

- como por la pasividad el proyecto debería sufrir cambios

- y todo cambio es sinónimo de destrucción del proyecto

- la necesidad de cambio es negada, “debe ser” negada

- a la operación de una “re-negación” de esta realidad: sí hay pasividad... pero no obstante... (Manonni, O., 1978).

- “todo es cuestión de aumentar el esfuerzo y logra, a pesar de los grandes números, los mismos resultados que si fueran pequeños números, sin modificar ninguno de los rasgos del proyecto”.

De existir tal como se las describe paradigmáticamente (en la realidad aparecen en diferentes grados nunca tan extremos) la percepción y defensa citadas provocarían:

- Imposibilidad de reconocer la pasividad como dato que debe ser convertido en problema;

- Aumento de soluciones disruptivas y regresivas en su sentido psicológico y social (hacer desaparecer la pasividad de la realidad de la universidad como modo de “dejar las cosas como están” sería el extremo de esta modalidad);

- Aumento —paradójico— de efectos que atentan y ponen en cuestión los principios fundantes de los proyectos;

- Instalación de una situación dilemática: modificar/no modificar el proyecto es igual a su destrucción, con los consecuentes efectos paralizantes.

### **CATEDRA II Objeto de la enseñanza: disciplinas codificadas**

#### b) Componentes centrales de la identidad

1. El sentido y la razón de ser la cátedra es el cuidado de un conocimiento y el cuidado de la estirpe del maestro fundador que se presenta como su origen y salvaguarda.

2. Este conocimiento es iniciático (sólo pocos tienen derecho a acceder a él) y en sí simboliza al maestro, otorga gran poder y es conservado a través de una línea que adquiere significados dinásticos.

3. Dentro de esta significación se configura una situación que consideramos, para el análisis, como situación inicial o de origen. En la situación así configurada (alrededor de estos significados) opera un modelo pedagógico que contiene las siguientes concepciones:

El objeto de conocimiento, se define por sus rasgos de complejidad, dificultad, inteligibilidad.

En la imagen no consciente muestra rasgos de peligrosidad probablemente provocados por la movilización de contenidos que asocian conocimiento/transgresión/castigo.

Es probable que la activación de estos contenidos tenga que ver con características de la situación real externa:

- la índole del objeto de conocimiento: la ley tanto en su carácter de conjunto de obligaciones como en el de simbolización del poder social; la comunidad, el interés de lo colectivo sobre lo individual;

- algunos componentes de la motivación consciente: el deseo de transgredir la ley/encontrar la forma de violarla sin riesgos;



- ansiedades movilizadas por el temor al castigo: temor a la penalidad por la transgresión/culpa por permitir el triunfo de los intereses individuales colectivos.

El acceso al conocimiento se plantea posible únicamente con la guía del “Maestro” (a la manera de un acceso “de la mano del padre”) y a través de un camino lento y laborioso.

Se accede por fin al conocimiento cuando se ha podido “ver” por debajo de las apariencias lo que habitualmente está oculto.

El Maestro en esta función permite enfrentar los riesgos de este tipo de conocimiento porque con su aprobación legítima el deseo de saber. Pero también parece operar como una mezcla de esfinge (que plantea enigmas y devora a los que no los resuelven) y oráculo (que puede ver por debajo y más allá de las apariencias sensibles). En la historia —tal como es reconstruida— la existencia misma de la cátedra tiene su origen y se mantiene sobre la base de la autoridad. Hay datos que muestran la operación de una explicación con rasgos míticos que remonta el origen de la cátedra al acto creador de un Maestro y explica su vida por la presencia de su línea de descendencia.

### **El rendimiento y el aprendizaje**

Sólo unos pocos elegidos pueden acceder al conocimiento. Son aquellos que el Maestro elige y tienen capacidad para entender su mensaje y para provocarle a hablar (“la pregunta”, las “maneras de explicar”, el uso de distintas “sugestiones”, tonos, énfasis, etc., ocupan un lugar privilegiado en la cultura pedagógica de esta cátedra).

Es inevitable que sean pocos los que acceden a este conocimiento y resulta legítimo y deseable que sean “los mejores”. Ésta es la mejor manera de asegurar la continuidad del maestro y garantizar la custodia del conocimiento.

La función de la cátedra se ubica en esta custodia, no en la generación del saber.

b) La dramática actual

4. Esta situación de partida, que aparece nombrada y evocada con la jerarquía de un pasado de “nobleza”, sufre en este momento la amenaza de una crisis.

Concurren a determinarla los siguientes hechos (entre otros).

### **Contextuales**

- democratización del país: la existencia de un gobierno legítimo y democrático hace necesaria la difusión del conocimiento.
- Inestabilidad y turbulencia económico-social: trae como consecuencia el cambio, modificación continua, complejización del objeto de estudio.

### **De la universidad**

- Democratización ideológica como expectativa
- Modificación de las expectativas de desempeño
- Apertura de ingreso

Plantea el problema de la dimensión ética del trabajo con estas leyes y hace fuerte presión para lograr aprendizajes en la mayoría.

### **De la facultad**

- Demora en la legitimación de concursos (inestabilidad)
- Difusión de principios pedagógicos no acompañada de formación científico-pedagógica (crea la “obligación de cambio” y no instrumenta para cumplirla).

De la cátedra misma

- Fuerte incidencia de la figura fundadora
- Ausencia de una delegación franca en el titular (subsiste la autoridad original)
- Características personales de los miembros

5. La amenaza se configura bajo la forma de —por lo menos— dos situaciones de conflicto:

Pasaje de los modelos de organización patriarcal a los modelos de organización fraterna “continuar con la línea del Maestro” (la cátedra) U, optar por una organización de iguales —“los cursos”— todos con el mismo Programa / padre

### **Peligros:**

Desmembramiento, destrucción de la tradición (muerte del maestro), competencia, liberación de la hostilidad, pérdida del maestro/padre.

Pasaje de un modelo pedagógico selectivo a un modelo formativo

Continuar con la custodia del conocimiento (cátedra-templo)

U, Optar por la difusión del conocimiento (cátedra “cruzada”

### **Peligros**

La pérdida del poder de la herencia, decadencia y muerte

6. La amenaza de crisis se ve expresada en:

- preocupación por el bajo rendimiento cuantitativo de la cátedra.
- percepción del bajo rendimiento como dificultad
- sentimientos de insatisfacción, frustración, indefensión
- conciencia (oscura) de un modelo agónico

7. De plantearse francamente, la crisis podría definirse como la de un modelo pedagógico que se extingue configurando de base una situación dilemática.

- no se puede volver atrás sin grave riesgo para la autoestima individual ligada a la valoración de la cátedra.

- no se puede seguir adelante sin grave riesgo para la autoestima individual ligada a la capacidad instrumental (que quedaría cuestionada).

Los sujetos quedan frente a una situación donde las pérdidas se acumulan:

- se pierde el modelo “noble”
- se pierde la fantasía de ser un “elegido” (hay que enfrentar la propia impotencia e incapacidad instrumental para encarar una situación en otro términos)
- se pierde la presencia auxiliadora de una Maestro (se enfrenta la ausencia de liderazgos progresivos)

8. La situación dilemática se resuelve defensivamente de diferentes formas o con distintos rasgos:

- se intenta volver la situación atrás para que se ajuste al modelo (cada profesor de curso reproduce la organización y modalidad de la cátedra-templo aunque percibe que él no es un Maestro con la consecuente e intensa impresión (vivida y comunicada) de ficción;

- se proyecta la responsabilidad de la agonía del modelo en la incapacidad de los alumnos.

b) La dramática de la reacción ante el número. Análisis comparado.

1. La reacción al número parece determinada por la cultura de las cátedras.

2. Dentro de esa cultura parecen resultar más importantes con respecto a esta reacción:

La concepción sobre el objeto de conocimiento

• Como algo potencialmente presente en el individuo y que cualquiera puede desarrollar: una capacidad

• Como algo externo que sólo pueden recibir unos pocos: un don

La concepción sobre el acceso al conocimiento

• Como un puente que puede ser cruzado si se posee las ayudas necesarias

• Como un abismo que sólo puede ser salvado merced a una “gracia”

### **La concepción sobre la enseñanza**

• Como un conjunto de ayudas instrumentales que facilitan el acceso al desarrollo del conocimiento presente como potencialidad.

• Como un conjunto de ritos iniciáticos que permiten demostrar que se es uno de los elegidos para “recibir” este don.

3. En forma consistente con estos tipos de concepciones, la cátedra se estructura como objeto cultural —fuentes de imágenes y representaciones— según dos modelos preponderantes:

La cátedra cenáculo o cátedra custodia

En ella existe un Maestro (gran sacerdote), una serie de discípulos elegidos y un conjunto de novicios que deben pasar grandes pruebas para entrar en la cofradía. Se custodia y preserva de la contaminación un conocimiento de carácter sagrado asociado con un Padre creador (probablemente un fundador).

La selección para entrar en esta cofradía es rigurosa y la cátedra-cenáculo funciona como cancerbero; sólo los que demuestran poseer la marca de los elegidos son agraciados con el paso hacia el estado iniciático.

Este paso está plagado de obstáculos muy difíciles de salvar y que exigen un gran valor interior porque atentan profundamente contra todo aquello que se relaciona con el narcisismo, la autoestima, la confianza en sí mismo, etcétera.

El aprendizaje adquiere las características de un proceso de purificación. Sólo el sujeto que puede sobreponerse a las humillaciones de la imagen de sí que provocan fracasos reiterados, situaciones de indefensión y dependencia extrema, puede aspirar a alcanzar el “noviciado”.

La enseñanza no funciona como una ayuda para este camino sino: -como la oportunidad de demostrar/exhibir la posesión del conocimiento, exacerbando el deseo por él y demostrando la distancia entre el aspirante y el discípulo;

-como el proceso de administración de obstáculos a superar para demostrar la posesión de los rasgos del elegido.

### **La cátedra cruzada**

En ella existe un líder de carácter épico y un conjunto de seguidores.

Este líder encarna una causa y esta causa significa en sí una contrainstitución: se trata de probar que se puede y es legítimo acceder a algo milenariamente prohibido, la capacidad de conocer.

Este líder y sus seguidores peregrinan buscando adeptos. En el número esta también su fuerza. Tratan de ser muchos para demostrar la validez de su causa.

En general un lugar aparece investido del carácter de bastión a tomar o derrotar con la evidencia. Es el que contiene a cátedras del primer tipo. No hay selección para incorporarse a la cruzada. Sólo basta tener fe en la causa que en parte adquiere características míticas.

El camino para acceder a la posesión del conocimiento y la demostración de la tesis están plagados de obstáculos pero en su gran parte se los considera internos. Cada sujeto debe superar las desconfianzas sobre su potencia asentadas por siglos de tradición en contrario.

La enseñanza es el medio de apuntalar esa confianza a través de la participación en el “grupo cruzado”. Este grupo hace trama emocional, de sostén y de fuente de ayuda. En él, el docente funciona como el que ilumina el camino (recuérdese la figura del pedagogo poseedor de la luz que conduce a la casa del Maestro).

El aprendizaje adquiere las características de un proceso de develación en el que el sujeto se descubre a sí mismo en su poder para conocer y crear.

Luego, esta experiencia lo marca para convertirlo en un propagador de la causa.

Se hacen grandes esfuerzos para mostrar, comunicar, difundir los resultados (las metas que va alcanzando la cruzada: (Las demostraciones de la tesis).

4. Un tipo de fenómenos aparece encubierto por los dos anteriores. Es el de un espacio de transacción y trueque presente como sustrato en ambos.

En el primer modelo el trueque se da entre:

- el reconocimiento del aspirante como novicio que da el Maestro
- el reconocimiento del Maestro como sagrado y la promesa de difundir esa imagen que da el alumno.

El segundo modelo el trueque se da entre:- la ayuda para el desarrollo (confianza, e instrumentos) que da el Maestro - la adhesión a la causa del Maestro, el reconocimiento de su paternidad y el compromiso de seguirla que da el alumno.

Este tipo de intercambio queda velado por los dos anteriores. Probablemente porque está vinculado a las fantasías habitualmente asociadas con la relación educativa (alimentación, fusión corporal, embarazo y nacimiento, dominación, decoración, etcétera.) 54

Ocultas y reprimidas, su emergencia es obstaculizada por construcciones ideológicas que contienen como elemento central la concepción de la educación como una relación asexual, altruista; en síntesis: deprovista de “apetitos” personales vinculados al amor y el poder.

5. El número aparece como variable constitutiva en los dos modelos básicos. Ser pocos es el requisito del primero y ser muchos el requisito del segundo.

6. Por otra parte, cuando el número crece y se hace masivo —dadas las características que las situaciones masivas tienen y las ansiedades que activan—, pone sobre mesa el peligro de develación del espacio de trueque.

- Cuando hay muchos es más difícil mantener la vigia y controlar la entrada (modelo cenáculo: los hambrientos son tantos que puede producirse una invasión)
- Cuando hay muchos es más difícil garantizar la demostración de la tesis (las diferencias a atender son tantas que el riesgo de fracaso aumenta)

En ambos casos si esto sucede puede aparecer más descaradamente la necesidad que el docente tiene del suministro que le da el alumno y su dependencia respecto de él. En general los estudios sobre la dinámica profunda de los desempeños docentes han insistido más sobre los fenómenos de dominación y las fantasías de apropiación del docente respecto del alumno. En este estudio hemos recogido evidencias de fenómenos que sostiene la hipótesis de una profunda dependencia emocional del docente respecto del alumno. Es el que posee el poder de demostrar la potencia del maestro.

- ya porque le confirma su índole sagrada al aceptarlo como el único con derecho a vincularse al padre y a otorgar la gracia de la entrada a la cofradía.

- Ya porque con su aprendizaje demuestra que la tesis se verifica y la causa es legítima, con lo que legitima el liderazgo del Maestro.

54 Aludo a los fenómenos estudiados por diferentes autores (Filloux, J., Manonni, Anzieu, D., Kaës, R., Souto, M., Bohoslavsky, C., Frigerio, G., Aray, Abraham, entre otros), y presentes en gran cantidad de obras literarias.

7. La existencia de cátedras que operan según estos modelos básicos se hace visible en este momento histórico por la “irrupción” de la vida democrática después de un período extremadamente autoritario (son los años 86-88).

Representan o expresan las tendencias a la restricción del acceso al conocimiento y se vinculan con el planteo profundo del problema de la selección educativa. No la de un posible ingreso irrestricto, sino la más nuclear, la que hace decidir quiénes tienen condiciones humanas para conocer, quiénes tienen derecho a liberarse de la ignorancia y participar en el poder autodeterminándose y quienes deben permanecer en la esclavitud de la ignorancia o — si se atreven a reclamar— ser exterminados.<sup>55</sup>

8. La presencia de grandes números por sí no ocasionaría problemas a ninguno de ambos modelos:

#### **Modelo Cenáculo**

Si se considerara legítimo un aumento de los controles selectivos y se pudiera mantener el proyecto en sus términos.

#### **Modelo Cruzada**

Si existieran recursos disponibles para atender a todos en semejantes condiciones y se pudiera, por consiguiente, mantener el proyecto en sus términos.

9. Si estas condiciones no se dan:

Modelo Cenáculo Modelo Cruzada

Se ve inserto en una situación de alto riesgo para su identidad institucional:

Se ve en situación de alto riesgo su causa y con ella su razón de ser

- El número puede superar la eficiencia de los cancerberos.

Muchos que no tienen las características de los elegidos pueden llegar a la cofradía.

- El número puede superar la capacidad de esfuerzo personal y llevar al fracaso del alumno, que es en sí el fracaso del alumno, que es en sí el fracaso de la causa.
- Esto de por sí aumenta la incertidumbre por la disminución real de privilegios.
- Esto aumenta la incertidumbre respecto al triunfo.
- Aumenta la suspicacia (¿quiénes de los que han llegado son realmente legítimos?)

Pone en quiebra el modelo: es imposible a un Padre generar tantos Maestros. El modelo

- Provoca una intensificación de los componentes heroicos, instalación de mecanismos compulsivos (hay que hacer todo a ultranza) y/o la operación de mecanismos de renegación de la realidad.

- La quiebra del modelo paterno pone sobre las tablas el modelo fraterno con su peligro de lucha fratricida.<sup>56</sup>
- La demanda de sacrificio a los individuos se hace muy alta y se agrava por la prohibición de cuestionar la oportunidad o viabilidad de la tesis.

Se exige fe absoluta y los integrantes se ven convertidos en militantes.

- La incertidumbre sobre la legitimidad de la filiación pone sobre las tablas el miedo al contacto real con el “terror” a la pregunta por qué se está en el lugar del Maestro, pero vaciado, sin conocimiento.
- Paralelamente se intensifican las vivencias de amenaza al proyecto de la cátedra porque las provenientes del exterior se potencian con las provenientes de la intimidad de los individuos (que dudan acerca de sus fuerzas para mantenerse fieles a la causa).
- Aumentan la suspicacia (¿quiénes son leales y quiénes potenciales traidores?) y la intolerancia.

Se intensifica el riesgo de advertir la presencia y fuerza de la indefensión y dependencia del maestro respecto al alumno. Permanece negada la dificultad para percibir estos profundos cuestionamientos al modelo y al rol. Se intensifica el riesgo de advertir la presencia y fuerza de indefensión y dependencia del maestro respecto del alumno.

Permanece negada la dificultad para percibir estos profundos cuestionamientos al modelo y al rol.

- Como resultado persisten vaciados de sentido la envoltura del modelo y los rituales, provocando en actores y observadores una fuerte vivencia de ficción.

La cátedra queda impotente. No puede retomar su modelo original

- Como resultado el funcionamiento adquiere un ritmo trabado por los “no dichos” y la cátedra se ve coartada en su capacidad para inventar nuevos modos de trabajo (nuevos caminos) para llegar a la demostración de la tesis o para

<sup>56</sup> Este fenómeno halla explicación en la teoría freudiana (véase Tótem y tabú). Pueden verse los aportes de Ulloa y Schlemenson.

y no puede buscar alternativas de funcionamiento. En suma, no puede revisar su proyecto, encarar su revisión. Queda en la repetición del modelo, viviendo — sin poder hacerlo explícito— el riesgo de fracaso que amenaza al proyecto.

## REFLEXION

El estudio de diferentes hechos singulares a la luz del modelo que parezca preponderante mostraría el potencial develador que poseen los modelos como instrumentos de análisis.

Esta presentación debe haber bastado para advertir que en cada uno de ellos la creación cultural ha jugado dramáticamente y ha aportado legitimización a diferentes soluciones de las contradicciones que enfrentan nuestros establecimientos:

- La contradicción entre la demanda a conservar-transformar el contexto,
- La contradicción entre autoridad tradicional-análisis científico de la realidad como base de la acción institucional.
- La contradicción entre dirección-libertad en el desarrollo de los individuos, los grupos y las instituciones,

En definitiva, el dilema entre violentación/respeto por la singularidad y las diferencias y, más profundamente, la opción entre igualdad y privilegios.

Los opuestos son solucionados por la elección de un polo y su legitimación a través de la acentuación de contenidos míticos (referidos al pasado) o contenidos utópicos (referidos al futuro). En general, en los proyectos institucionales y en los mandatos que provienen de la fundación, es posible discriminar la operación de uno u otro en diferente grado de preponderancia. Los volvemos a encontrar en los momentos críticos que demandan procesos de cambio. Con frecuencia encarnados en bandos institucionales opuestos que dirimen la orientación del proyecto institucional.