

HACIA UNA DIDACTICA DE LO GRUPAL

MARTA SOUTO DE ASCH

Prólogo de Jean-Claude Filloux

**Colaboración de
Anahí V. Mastache
Diana Mazza**

■ miño y dávila editores

El cuidado de la edición
estuvo a cargo de
Claudio Daniel Mignini y Diego L. Bentivegna

Primera edición, setiembre de 1993

Queda hecho el depósito que previene la ley N° 11.723

©Miño y Dávila S.R.L.

Bolívar 547, 2° "A", (1066) Buenos Aires, Tel. 342-2474

La reproducción total o parcial de este libro en forma idéntica o modificada por cualquier medio mecánico o electrónico, incluyendo fotocopia, grabación o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

ISBN 950-9467 - 38 - 3

Impreso en la Argentina

INDICE

AGRADECIMIENTOS	11
PROLOGO.....	13
SUGERENCIAS PARA UNA INTRODUCCION HACIA UNA DIDACTICA DE LO GRUPAL	19
Reflexiones previas	21
PRIMERA PARTE	
ENCUADRE PARA EL ESTUDIO	27
1. CONSIDERACIONES EPISTEMOLOGICAS	29
2. EL ACTO PEDAGOGICO DESDE LO SOCIAL, LO PSIQUICO Y LO INSTRUMENTAL	41
3. LO GRUPAL. LA GRUPALIDAD Y LOS GRUPOS EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA.....	51
SEGUNDA PARTE	
ESTUDIO DE LO GRUPAL Y DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE.....	69
4. EL ENFOQUE DIALECTICO DE LOS GRUPOS.....	71
4.1. La teoría de Jean Paul Sartre	71
4.2. La dialéctica en los grupos de aprendizaje	84
4.3. El papel del conflicto en lo grupal.....	94
5. EL PROCESO GRUPAL. ENFOQUE DE SU DESARROLLO.....	101
5.1. Reconceptualización.....	101
5.2. El momento de la iniciación.....	104

5.3. El momento del desarrollo.....	119
6. HACIA UNA TEORIA DE LO GRUPAL EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA. CONVERGENCIAS DESDE UN ANALISIS MULTIRREFERENCIADO	133
6.1. Introducción.....	133
6.2. El grupo de aprendizaje y sus contextos.....	138
6.3. Inscripciones sociales en la construcción de lo grupal.....	146
6.4. Inscripciones psíquicas en la construcción de lo grupal.....	174
6.5. Lo instrumental en los grupos de aprendizaje	213
TERCERA PARTE	
APORTES DESDE LA INVESTIGACION	259
7. UN ANALISIS DESDE LA PERSPECTIVA DEL CONFLICTO.....	261
8. LA TENSION REPRODUCCION-RESISTENCIA A NIVEL DE LA CLASE ESCOLAR.....	273
9. LAS FANTASMATICAS DE LA FORMACION. ANALISIS DE SU INCIDENCIA EN UNA CLASE ESCOLAR	
Anahí V. Mastache	285
10. LA TAREA ACADEMICA VISTA COMO UN OBJETO DE ANALISIS ESENCIALMENTE COMPLEJO	
Diana Mazza.....	305
REFLEXIONES FINALES.....	327

A mis padres, Amelia y Rafael, desde quienes nací y aprendí a amar la vida y los valores humanos.

A Carlos, que me ha apoyado para que mis proyectos se realicen y con quien comparto la vida.

A Federico y Mariano, mis hijos, quienes recrean sueños e ilusiones y construyen el porvenir.

I. CONSIDERACIONES EPISTEMOLOGICAS

“La ciencia no es ni diosa, ni ídola; tiende a confundirse cada vez más con la aventura humana de la que ha surgido”

Edgar Morin

Trataremos de hacer algunas consideraciones epistemológicas para aclarar el campo de conocimiento a abarcar, referidas especialmente al objeto de estudio.

Se trata de deslindar un campo, de señalar un área de problemáticas para transformarlas en objeto de conocimiento mediante una práctica teórica, de conocimiento.

Hablamos de objeto en un sentido amplio entendiendo un área a estudiar en tanto redes o conjunto de relaciones complejas, de problemáticas; en tanto sistemas abiertos, complejos y no en tanto objeto discreto, aislable de su entorno y del objeto que se conoce.

Se intenta un conocimiento dialéctico, que se produzca por intervención de la circularidad, por construcción espiralada de interdependencia, como construcción proactiva. Un devenir de la teoría en praxis transformadora y de ésta en conceptualizaciones y reflexiones teóricas que vuelvan a ella. Conocimiento en el que la relación teoría-práctica sea constitutiva del mismo. A partir de interdependencias nuevas entre relaciones y sistemas o entre partes de un mismo sistema, entre una afirmación y su contrario, entre oposiciones que forman nuevas totalizaciones, totalidades inacabadas cuyos precedentes pasan a ser parte integrante de las nuevas resoluciones. Se piensa en un conocimiento que se

relativice, que no sea absoluto, en el que la construcción de un concepto implique su contrario, su posibilidad, que dé cuenta del movimiento, de la transformación de las prácticas y realidades pedagógicas.

Se intenta un conocimiento complejo que se refiera más que a un objeto a un área problemática, tomada no como unidad simplificada, sino múltiple, compuesta por una diversidad interna. Constituido por relaciones partes-todo en las que el todo tenga características de conjunto que le den cierta identidad pero donde también las partes conserven ciertos rasgos y caracteres propios, donde el todo no sea unificación de partes sino unidad de interacciones, de relaciones recíprocas, de entrecruzamientos que vayan dando una organización peculiar y posibilidades de auto-organización en función de las relaciones internas y externas con el entorno social más amplio.

Se trata de objetos no como construcciones conservadoras, cerradas, protectoras de invariancias sino como estructuras en evolución con posibilidad de transformación, como unidades contradictorias donde se sitúa la posibilidad de organización y cambio permanente; con referencia a su historicidad y a su trayectoria.

Conocimiento integrador que relaciona al objeto con su entorno y que lo vincula con el sujeto que conoce, observa, conceptualiza, tomando la subjetividad en la relación de conocimiento.

Se intenta abarcar la complejidad sin reducir o simplificar.

Buscando regularidades pero también diferenciando, distinguiendo, reconociendo rasgos singulares, idiosincráticos de los fenómenos.

No se trata de homogeneizar en una totalidad sino de dar cuenta del carácter multidimensional de la realidad y de los fenómenos estudiados.

Señalaremos en este apartado cuál es el campo sobre el que reflexionaremos, el conjunto de fenómenos a analizar, el objeto de estudio, sin pretender una delimitación cerrada, que cercene la reconceptualización permanente que el proceso de conocimiento mismo implica. No se trata, entonces, de separar un objeto fuera de la relación misma, sino, sólo de esclarecer algunas caracterizaciones a los fines de

iniciar un camino de conocimiento sistemático a través de algunas consideraciones epistemológicas.

Tal como R. Romero plantea en *Grupo. Objeto y teoría* (1987), cabe plantearse desde una epistemología dialéctica la diferenciación del "objeto externo real", aquel "objeto existente, concreto, singular, poseedor de una materialidad propia e independiente de cualquier teorización" (Romero R. 1987, pág. 78) y el "objeto teórico" u objeto de la teoría que nunca es mero reflejo o réplica del real sobre la conciencia sino construcción, sistema simbólico, "producto conceptual que sigue métodos explícitos" y posibilita una apropiación cognoscitiva y una transformación regulada del "objeto externo real" (op.cit. pág. 79).

Se trata de producir un objeto de conocimiento, —a través de una práctica científica—, de naturaleza distinta de la del objeto real, sobre el cual pueden realizarse dialectizaciones continuas, rectificaciones y transformaciones que aseguren su carácter de verdad relativa, de falibilidad y de construcción espiralada.

Intentaremos en primer lugar esclarecer el objeto formal teórico; el acto pedagógico; hacerlo desde diversos planos de significación y desde niveles de análisis distintos pero complementarios.

Luego, tomaremos el ámbito grupal en las situaciones de enseñanza-aprendizaje, la complejidad de problemas específicos en una didáctica de lo grupal, haciendo especial referencia a las formas que toma en la clase escolar. Continuas referencias a casos y situaciones observadas permitirán aproximarnos al "objeto externo real" y a su diversidad fenoménica.

Nos interesa introducir algunas consideraciones metodológicas para aclarar las modalidades de abordaje del fenómeno en estudio. Son aclaraciones de índole epistemológica y metodológica acerca de cómo estudiar y analizar una realidad compleja, en nuestro caso, las situaciones de enseñanza.

Es útil, en este sentido, tomar el "modelo de inteligibilidad" de las organizaciones que J. Ardoino construyó. Distingue cinco niveles en todo conjunto humano estructurado: el de las personas, el de las interrelaciones, el del grupo, el de la organización y el de la institución.

Cada uno de los niveles "contiene algo específico e irreductiblemente nuevo" (Ardoino J., 1974, pág. 15) Cada nivel es "susceptible de cierta autonomía de funcionamiento y, por consiguiente, de cierto grado de inteligibilidad, en relación sólo con los niveles precedentes, pero el descuido de los niveles siguientes acarrearía infaliblemente un empobrecimiento de la comprensión del conjunto". (Ardoino J., op.cit., pág. 15).

Ardoino considera que los problemas que plantea una organización deben formularse simultáneamente en los cinco niveles. El primero se refiere a las características personales de quienes desempeñan algún papel en la organización. Se trata de analizar aspectos psicológicos, ya sea desde perspectivas descriptivas o interpretativas de la conducta humana.

El segundo incluye las interrelaciones entre personas, las relaciones duales.

El tercero trata del grupo, como realidad psicológica y social, supera el atomismo en tanto toma la especificidad de lo grupal no como suma de las conductas individuales o de interacciones sino desde una escala más amplia que surge a partir de la relación ternaria.

El cuarto se refiere a la organización como conjunto de personas que se distribuyen según funciones, tareas, etc., marca el nivel de la tarea, de los objetivos. Es el nivel de los aspectos económicos y técnicos, de la racionalidad medios-fines.

El quinto y último nivel intenta ubicar a la organización en las instancias sociales, en el espacio social, así como también tomar los aspectos institucionales en la organización misma. Por institución pueden entenderse grupos sociales, oficiales o a oficializarse; sistemas de reglas que pautan la vida de los grupos o significaciones subyacentes que a nivel inconciente circulan y afectan el funcionamiento de la organización alterando su racionalidad.

Lo grupal aparece conceptualizado como un nivel con rasgos propios. Para la descripción, explicación, interpretación de un fenómeno complejo como los conjuntos humanos (en nuestro caso la escuela, la clase escolar, etc.) es necesaria la complementación de lecturas desde los otros niveles.

Nos interesa utilizar este modelo para el análisis y expli-

cación de situaciones de enseñanza. Basándonos en él, cabe distinguir, con fines metodológicos niveles de complejidad diversos a los que llamamos: *personal, interpersonal o interaccional, grupal, institucional, social e instrumental*. Los cuatro primeros se refieren a personas. El quinto da cuenta de la organización para la tarea.

Distintos estudios pueden privilegiar unos u otros, pero para atender a la complejidad, a las múltiples relaciones e inscripciones de los fenómenos es imprescindible la inclusión de todos, diferenciándolos, no confundiendo los.

En cada nivel operan a su vez variables específicas. Puede ser útil indicar desde cada uno de ellos un conjunto de variables y dimensiones que aparecen en las situaciones de enseñanza.

No pretendemos una enunciación exhaustiva. Tampoco una visión atomizante. Sólo queremos ilustrar la complejidad incorporando cierta sistematización. Señalaremos cada nivel y las variables dentro de él.

Nivel Social

a. Referidos a la población de alumnos y de docentes: clase social, nivel educacional familiar, nivel socio-económico, sector social de pertenencia (discriminados, favorecidos).

b. Referidos a representaciones compartidas: modelos y representaciones sociales de la escuela, del docente, funciones atribuidas a la escuela, mandatos sociales, expectativas y demandas hacia la escolarización, etc.

Nivel Institucional

- a. Espaciales: forma, distribución de espacios,
- b. Temporales: tiempos globales, fechas, horarios, distribución institucional del tiempo: recreos, horas-clase, módulos, período lectivo, etc.
- c. Normativas: normas y pautas dadas, instituidas desde la organización (escuela u otra).
- d. Culturales: elementos más o menos objetivados que pertenecen a la cultura institucional (himnos, mitos, rituales, etc.).
- e. Pedagógicas: encuadre pedagógico dominante y alter-

nativos, estilo pedagógico institucional, imagen como escuela.

Nivel Grupal

a. Espaciales: ambiente físico propio del grupo (aula), distribución, condiciones de mantenimiento, etc.

b. Temporales: tiempo grupal, iniciación, desarrollo y cierre, momentos significativos en la vida del grupo, sucesión de eventos, llegadas, tardanzas, etc.

c. Culturales: significados y representaciones compartidos en el grupo;

e. Psicosociales:

- Normativas: tipo de normas, origen, grado de aceptación, etc.

- Roles: tipos, distribución, complementariedad, estereotipias, etc.

- Comunicación: estructura, red, proceso y elementos, secuencia o puntuación, niveles, tipos, codificación, etc.

- Poder: estructura, tipos, fuentes, tipos de liderazgo, tipos de control, sanciones, etc.

- Cohesión grupal.

- Clima grupal.

- Conflictos y resistencias grupales.

- Representaciones compartidas acerca de la escuela, el grupo, el docente, etc.

Nivel Interaccional o interpersonal

a. Acto de interacción; estructura, frecuencia, origen y destino de las interacciones,

b. Relaciones interpersonales entre miembros, coordinador (profesor), observador, grupo (como conjunto), tarea, conocimiento, elementos materiales, etc.

Nivel personal

a. Referidas a cada miembro: características personales, disposición hacia el aprendizaje, procesos cognitivos, nivel de conocimiento, rendimiento, etc. Estilo de comunicación personal, estilo de aprendizaje, roles predominantes en cada uno, etc.;

b. Referidas al coordinador-docente: características personales, disposición para enseñar, eficiencia técnica, estilos de comunicación personal, procesos cognitivos, etc.

c. Referidas al observador: características personales, disposición para observar, eficiencia técnica, estilos de comunicación, etc.;

Nivel Instrumental

a. Curriculares.

b. Del plan de enseñanza, objetivos, contenidos, actividades, evaluación, recursos, metodologías, técnicas de enseñanza, etc.

c. De la propuesta pedagógica.

d. De tareas producidas y en producción: organización, cantidad, tipo, problemas o dificultades, formas de resolución, aprendizajes implicados, conocimientos, tipos, transposiciones didácticas.

Esta multiplicidad de variables están presentes en las situaciones de enseñanza, son aspectos que asumen diferencias cuali y cuantitativas. Se modifican, varían y pueden ser observadas en sus variaciones.

Desde cada nivel resaltan ciertas variables, depende también de la amplitud con que el fenómeno es estudiado el hecho de que se incluyan y destaquen unas u otras.

El concepto de nivel aquí utilizado hace referencia a un grado de integración o estructuración del fenómeno o hecho a estudiar y también a la posibilidad de comprenderlo desde teorías prioritariamente provenientes de una disciplina determinada. El hecho de contener "algo específico e irreductible" y poseer "cierta autonomía de funcionamiento" lleva a pensar en niveles de integración del objeto o fenómeno mismo, que, a su vez, se constituyen en niveles de análisis con referencia a teorías elaboradas desde un marco disciplinar (psicología, psicología social, sociología, etc.) Permite, en este sentido, conjugar teoría y realidad y pensar al objeto de estudio en tanto "construido" en una interacción sujeto-objeto en la que ambos tienen un papel activo.

A los fines metodológicos falta agregar qué entendemos por ámbito. Al estudiar un campo de problemas, una reali-

dad compleja, podemos hacerlo con amplitud diversa. El concepto de ámbito hace referencia a "la amplitud con que se considera el suceso humano que se analiza" (Bleger J., 1969, pág. 59).

Los objetos y fenómenos pueden ser recortados para su estudio, aun dentro de la totalidad en que se dan. El ámbito hace referencia a la extensión, a la amplitud con que se focaliza el fenómeno.

Los ámbitos no son excluyentes, por el contrario, se complementan en su interjuego. Es fundamental no tomar a uno solo de ellos como si fuera la totalidad, como así tampoco confundirlos o superponerlos indiscriminadamente.

José Bleger (1969) señaló tres ámbitos para el estudio de la conducta humana: el psicossocial, que incluye un solo individuo estudiado en sí mismo o a través de sus vínculos interpersonales; el sociodinámico, centrado en el grupo y el insitucional que abarca las relaciones entre grupos y las instituciones que los rigen.

Lidia Fernández (1987) señala que cualquier hecho humano puede ser analizado en diferentes ámbitos desde lo más circunscripto -individual-, a lo más amplio -social-, pasando por los ámbitos interpersonal, grupal, organizacional y social inmediato.

A diferencia del nivel, el ámbito hace referencia a la amplitud o extensión con que se toma, se mira, se focaliza, se recorta un fenómeno de la realidad para ser estudiado. El nivel, en cambio, se refiere a grados de complejidad creciente del fenómeno mismo que remiten a análisis desde disciplinas y enfoques teóricos específicos.

Pero cada ámbito se vincula prioritariamente con un nivel y resalta la presencia y operación de determinadas variables que desde los otros ámbitos no se advierten. Existe, por lo tanto, una clara relación entre niveles, ámbitos y variables.

Volviendo a nuestro intento de sistematización metodológica cabe insistir en la necesidad de hacer un análisis de situaciones complejas desde los distintos niveles, ámbitos e incluyendo diversidad de variables. Proponemos la búsqueda de complementariedad en los análisis provenientes de ellos, al mismo tiempo que rigurosidad y control metodológico a fin de evitar reduccionismos, extrapolaciones y falacias de distinta índole.

Cabe por último señalar que en todo suceso humano los significados pueden ser atribuidos desde planos de significación diversos: manifiesto, explícito, y no manifiesto, oculto o implícito (ver Fernández Lidia, op.cit. pág. 10). El primero se refiere al nivel de comprensión desde los datos observables, de lo visible desde una observación externa, de lo fenoménico. El segundo es necesario abrirlo para incluir distinto tipo de significados ocultos: aquellos provenientes del encubrimiento de la ideología, de las luchas y conflictos de poder, de lo político que como concepciones y supuestos subyacentes más o menos compartidos orientan las acciones de las personas y de los grupos, y aquellos provenientes del mundo interno de los sujetos, de sus aspectos inconcientes que, a partir de la interacción se estructuran en significados compartidos, en estados emocionales de base que, desde el nivel latente influyen y condicionan las conductas sociales e individuales.

Estos tres niveles de significación: explícito, ideológico implícito e inconciente están presentes en todo acontecer social y lo atraviesan. Por ello deben ser indagados. Las teorías ubicadas en una perspectiva descriptiva aportan al primer nivel, las de perspectiva interpretativa o hermenéutica, en cambio, permiten inferencias en los otros dos niveles. El psicoanálisis en especial permite lecturas desde el nivel latente. Ardoino, en el texto ya citado, diferencia estas perspectivas teóricas en cada nivel. Nosotros discriminamos niveles de significación diversos.

A través de estas disquisiciones metodológicas hemos querido mostrar el carácter multi-disciplinario, multi-referencial y multi-dimensional del conocimiento que proponemos construir. En capítulos posteriores haremos referencia al papel que el conflicto juega para una lectura desde la dialéctica grupal. Ambos enfoques multireferenciado y dialéctico caracterizan el planteo didáctico que se intenta hacer.

Por último y a modo de síntesis señalaremos algunos principios que sustentan el conocimiento didáctico que proponemos:

- se toma como objeto de estudio de la didáctica, al acto pedagógico, en tanto objeto teórico;
- se toma como objeto concreto a las situaciones de enseñanza-aprendizaje;

- se propone el ámbito grupal como más adecuado para focalizar el estudio de las situaciones de enseñanza sin descuidar por ello otros ámbitos. Es en el campo de lo grupal donde se concretizan más habitualmente dichas situaciones e interjuegan multiplicidad de variables;

- privilegia el nivel grupal para la construcción teórica de una didáctica grupal, complementándolo con la lectura desde otros niveles;

- integra enfoques teóricos desde perspectivas descriptivas e interpretativas para la comprensión de su objeto y campo problemático;

- considera a su objeto desde la complejidad, no desde la simplificación. Lo concibe multidimensionalmente o sea compuesto por variables sociales, institucionales, grupales, interpersonales, individuales e instrumentales; configurado desde niveles de significación manifiesto y no manifiesto; pasible de análisis multirreferenciados; con carácter dialéctico, con historicidad, con movimiento en el suceder temporal, con contradicción y conflicto, contextualizado, enraizado en una sociedad, una cultura y encarnado por sujetos;

- interpreta el aprendizaje como proceso dialéctico de transformación y cambio de la conducta a través de la oposición e integración de componentes diversos del sujeto (conocimientos, sentimientos, acciones) y de él con el medio o entorno en que vive;

- considera a la enseñanza como proceso dialéctico, que surge en la práctica, en situaciones y en contextos específicos, desde el interjuego de fenómenos y relaciones múltiples con el objeto de formar y educar facilitando la construcción de aprendizajes;

- para su comprensión intenta superar la reducción al nivel instrumental como único nivel de inteligibilidad complementándolo con otros, sin por ello excluirlo;

- incorpora al conflicto como motor de los fenómenos y procesos para su transformación y autoorganización y como herramienta de análisis y conocimiento de lo grupal;

- propone una modificación del rol de profesor como conductor de la enseñanza al de coordinador del grupo de aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA

- Ardoino, J., "Prefacio" a *Pedagogía Institucional* de M. Lobrot, Buenos Aires 1991.
- Bleger, José, *Psicología de la conducta*, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1969.
- Fernández, Ana María, *El campo grupal, Notas para una genealogía*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.
- Fernández Lidia, "El perfil institucional de la escuela: su adecuación a condiciones de marginalidad urbana y rural", *Revista Latinoamericana de Innovaciones Educativas*, año 3, Nro. 7, 1987. M.E.J. - O.E.A.
- Morin, Edgar, *Ciencia en consciencia*, Antropos. Editorial del hombre, Barcelona, 1984.
- Percia, Marcelo, *Notas para pensar lo grupal*. Lugar Editorial, Buenos Aires, 1991.
- Piaget, Juan, *Las formas elementales de la dialéctica*, España, Gedisa, 1982.
- Romero Roberto, *Grupo, objeto y teoría*. Lugar Editorial, Buenos Aires, 1987.
- Samaja, Juan, *Introducción a la epistemología dialéctica*. Lugar Editorial, Buenos Aires, 1987.

II. EL ACTO PEDAGOGICO DESDE LO SOCIAL LO PSIQUICO Y LO INSTRUMENTAL (1)

Un adolescente resuelve un problema que le plantea su computadora, una clase escucha el discurso del profesor, un conjunto de alumnos construye una maqueta que reproduce una casa, un grupo realiza una investigación histórica... ¿Qué es lo que nos permitiría decidir si estas situaciones son o no de enseñanza? ¿Un saber? ¿Una transmisión? ¿Una carencia? ¿Un sujeto aprendiz? ¿Un sujeto enseñante?... Tal vez una relación ¿virtual? ¿real? ¿binaria? ¿terna-ria? Tal vez un acto en el que esa relación toma existencia...

Tomaremos el acto pedagógico como la unidad que contiene las relaciones y elementos esenciales del hecho educativo.

En este sentido podemos considerarlo como el objeto formal de la didáctica. Lo es, en tanto en él se abstrae la estructura mínima de la enseñanza. Hacemos referencia a objeto, no en tanto objeto discreto sino asimilándolo a un sistema complejo.

¿Qué es el acto pedagógico?

- es un encuentro,
- es una relación,
- se da en un espacio y en un tiempo,

(1) Revisión hecha sobre un trabajo escrito en 1986, Junio, publicación interna de la cátedra de Didáctica II.

- surge en un contexto sociocultural,
- en un tiempo histórico social,
- desde tiempos históricos personales,
- es una realidad concreta,
- es un escenario imaginario,
- es acción entre el que aprende y el que enseña,
- surge en torno a la función de saber,
- es intercambio para la apropiación de un contenido cultural por parte de un sujeto (alumno) a través de la mediación de otro (maestro).

El acto pedagógico articula lo social con lo individual, lo pasado, con lo presente y lo futuro; lo conocido con lo desconocido; lo pensado, con lo sentido y lo actuado.

El acto pedagógico surge en la interacción entre un sujeto que aprende (individual o colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a éste), en función de un tercer elemento: el contenido. La relación que se establece es a la vez cognitiva, afectiva y social.

Este nuevo componente lo define y diferencia de otros actos. Lo ubica en el nivel instrumental, le da especificidad e identidad como acto pedagógico.

La relación pedagógica es un proceso en marcha, un devenir, una praxis, es, en este sentido, un acto. No totalizado ni cristalizado, sino acto en curso.

Cada uno de los componentes tiene hacia el otro una relación de reciprocidad, por la cual cada uno es para el otro como él mismo.

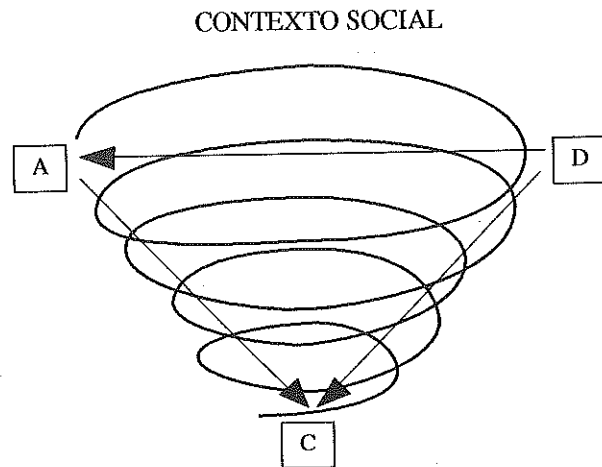
Se establece así un vínculo humano. Cada uno es, a su vez, medio en el proyecto del otro, creándose mutuamente la necesidad del otro. El contenido, el conocimiento, plantea una relación ternaria.

El acto es proceso, proceso dialéctico. En un momento el contenido es tercero, en otro lo es el docente o el alumno. Cada uno actúa alternativamente como mediador entre los otros. Los elementos se desplazan en su función de terceros mediadores para facilitar la acción pedagógica en común. Cada tercero contribuye como facilitador de la interacción.

El proceso pedagógico es el entrecruzamiento continuo de los distintos componentes humanos y materiales, la lu-

cha y la complementariedad entre ellos, para lograr un proyecto común.

Construimos, entonces, un diagrama del acto pedagógico y su devenir.



Con fines de análisis y para dar cuenta de su complejidad consideraremos al acto pedagógico como social, psíquico e instrumental, abordándolo desde distintos niveles.

Analizaremos ahora al acto pedagógico como acto social.

Surge en y para una sociedad. Su estructura refleja la estructura social. El poder social rige el poder pedagógico. La sociedad reproduce en la educación sus propios esquemas y formas de organización y producción, la ideología dominante, la estructura de clases, asegurando a través de ella su permanencia.

El acto pedagógico tiene también poder de transformación, muestra contradicciones, se opone, propone cambios y alternativas. Es desde la tensión entre las tendencias a reproducir y a transformar que debe ser analizado.

Lo social impregna de significado lo educativo. Lo educativo tiene y genera sentidos sociales.

(I)
SOCIAL

¿A través de qué formas y mecanismos aparece en el interior del acto pedagógico lo social?

- en la organización de la escuela;
- en la división del trabajo;
- en las relaciones de producción;
- en el currículo;
- en los métodos;
- en los actores;
- en las relaciones sociales;
- *en las relaciones de poder, fundamentalmente.*

El poder es la influencia de uno sobre otro o de uno sobre sí mismo. Poder hacer, poder hacer hacer (según Ardoino), poder sobre el acto ajeno, poder sobre el acto propio, poder represor, poder productor.

Capacidad de ejercer una fuerza, una violencia, un cambio. ¿Positiva o negativa? Si de educación se trata, positiva, en tanto orientada a valores y fines socio-culturales. Todo acto educativo implica un ejercicio del poder, delegado por la sociedad y asumido por la institución, a veces legitimado en autoridad desde los docentes, a veces compartido con los alumnos.

Desde el encuadre tradicional, con una estructura verticalmente jerarquizada, hasta el no directivo, con una organización horizontal, el poder está presente. Negarlo sería olvidar su significado social. Tal vez confundir la ilusión con la realidad. Tal vez hacer-nos un ocultamiento.

La relación pedagógica es asimétrica y tiende a la simetría en la medida en que el alumno se acerca, aprendiendo, al docente. La asimetría se da en tanto el docente posee un saber (materia), un saber hacer (enseñar), un status (docente), muchas veces, una diferencia generacional, una diferencia de clases, entre otras.

Hay entonces una relación de poder entre dos sujetos: uno, el docente con un yo social formado, otro, el alumno, con un yo social en formación. El yo social, tal como dice G.Mendel (1973), incluye la desigualdad social, el lugar que cada uno tiene en el proceso de producción. Tomar conciencia de ello, en el acto pedagógico, es condición necesaria para hacer de la educación un espacio de progresión a lo social.

La dimensión de lo político, desde el punto de vista del poder social y su ejercicio debe estar presente. Poder del docente y también del alumno. Poder real y también simbólico, a veces ficticio. Poder de uno sobre el otro en un interjuego dialéctico y de cada uno sobre sí mismo. Decisión sobre el acto propio en el nivel institucional y no personal, en las relaciones laborales (como alumno, como docente) y en el conjunto de los pares (clase institucional o grupo homogéneo) (Mendel, G. 1973) (2)

Incluir lo político significa:

- tomar el acto pedagógico como acto social de educar,
- desenmascarar la supuesta "neutralidad" de lo pedagógico,
- incluir el conocimiento, el contenido como elemento de poder,
- apropiarse del poder sobre uno mismo y los otros y ejercerlo:
 - a. en su clase institucional, y en relación a las otras ubicadas en escalones jerárquicos distintos,
 - b. a través de demandas laborales y de formación
- permitir que los otros grupos institucionales también lo ejerzan,
- tomar conciencia de que el acto pedagógico es parte de un hecho educativo social más amplio, en el cual éste adquiere su significado desalienante,
- buscar a partir del interjuego y el conflicto; caminos de progresión mutuamente interdependientes con los alumnos.

Desocultar lo político, darle nombre y existencia, legítimar al poder en lo pedagógico traerá seguramente aparejado el destierro de las formas despóticas, autoritarias y perversas de ejercicio y usurpación del mismo, las que, desde lo oculto encuentran el terreno fértil para su reproducción.

(2) Gerard Mendel define a las clases institucionales o grupos homogéneos como la reunión de individuos que actúan en un mismo nivel, alumno, maestros, personal directivo, etc., "fragmentos" en los que se descompone el acto institucional global como efecto de la división social del trabajo. Mendel G. 1981.

II

Tomaremos ahora el acto pedagógico como acto psíquico, desde un nivel individual.

El acto pedagógico está asociado a: formar, dar forma, plasmar, cambiar, orientar, crear, desde el docente; ser formado, cambiado, dirigido, tomar forma, formar-se, desde el alumno. Pero también, violentar, deformar, presionar, forzar; ser manipulado, violentado, presionado.

Tales, algunos de los significados que se revelan en torno al acto de educar y que lo estructuran desde el nivel latente.

¿Cuáles son los deseos inconcientes del docente? ¿y los del alumno?

¿Cuáles son las representaciones psíquicas que cada uno tiene sobre sí mismo, sobre el otro y sobre el acto pedagógico?

¿De qué manera estructuran la relación pedagógica?

Cada sujeto a partir de su experiencia de vida familiar construye sus representaciones psíquicas que son una articulación de lo imaginario, lo simbólico y lo real, lo inconciente y lo conciente, lo interno y lo externo, lo pasado y lo futuro.

¿Cuál será la representación que un maestro, por ejemplo, tiene de sus alumnos?

Será la configuración de diversos elementos inactuales: su propio mundo infantil pasado, su "niño interno", sus aspectos infantiles no elaborados, sus primeras imágenes como alumno, y de otros actuales que surgen de la interacción misma y de la experiencia concreta.

¿Y la representación del maestro? Estará ligada a sus *imago*s materna y paterna, sus deseos inconcientes de formación, sus fantasías de omnipotencia, de inmortalidad, de construcción, de destrucción, de culpabilidad, su narcisismo, sus deseos, sus realizaciones y frustraciones de maternidad o paternidad, sus imágenes internas, su historia escolar, sus imágenes interiorizadas de maestro, etc.

A su vez, el niño, tiene sus propias representaciones del maestro, del alumno y de la escuela construidas a partir de su propia historia psicofamiliar y de los elementos proyectados sobre él por sus propios padres.

Estas representaciones forman una trama, un tejido sobre el cual se irá construyendo el acto pedagógico. El con-

tenido de esta trama es desconocido generalmente por el docente. Ignora sobre sí mismo su "niño interno", sus deseos vinculados al ser maestro, su fantasmática en torno a la formación. Ignora, también, sobre el niño sus componentes inconcientes y a veces sus características tangibles, reemplazando al niño real por un "supuesto" niño; a su vez, reemplaza su niño interno por el niño real para en él re-crearlo y también dominarlo.

Desocultar lo inconciente, darle nombre y presencia en el acto pedagógico, traerá, seguramente, aparejado el no dejarlo como actualización de una situación regresiva sino que permitirá incluir las raíces psicofamiliares, los contenidos emocionales en una línea de progresión social de la educación.

Dos polos ocultos: lo político y lo inconciente (Mendel, G., 1981), dos polos distintos pero complementarios, dos motores: el deseo inconciente y la lucha por el poder que energizan el devenir del acto pedagógico.

¿Puede llegarse al poder social sin el poder psíquico? ¿Puede superarse la omnipotencia sin el ejercicio del poder en experiencias sociales? El aparato psíquico ¿no está preparado para adecuarse a un sistema social? y ¿no está a la vez estructurado en parte por él? El poder represor ¿no se instaura en el psiquismo a partir de la resolución de las relaciones edípicas en el seno de la familia, dando lugar a que la sociedad ejerza su poder en los individuos sobre la base de este poder psíquico ya instaurado? ¿Podría existir la trama social sin el tejido básico de la comunicación inconciente? ¿Pueden construirse las representaciones como puramente psíquicas o sociales?

Desde el plano instrumental, concebido generalmente como único nivel de abordaje didáctico, se incluye lo técnico.

Lo técnico: ¿consecuencia de un conocimiento científico previo, o prescripción de acción en sí misma? ¿recursos tecnológicos o proceso de tecnología educacional? ¿medios en función de fines o fin en sí mismo? ¿complementariedad desde la dimensión técnica o única racionalidad afirmada? ¿maquinaria autosuficiente de búsqueda de eficiencia y eficacia desligada del contexto o propuestas inacabadas a integrar con otras? ¿neutralidad y asepsia en el campo peda-

III
1985

gógico o compromiso sociopolítico? ¿racionalidad instrumental cosificante y manipuladora o racionalidad crítica?

La dimensión instrumental es ciertamente necesaria para comprender el acto pedagógico, pero no suficiente.

Se piensa en un nivel o dimensión técnica en conexión con lo social y con lo psíquico haciendo eco y resonancia a los significados que circulan en las prácticas de enseñanza, dando propuestas de acción y reflexionando sobre ellas.

Se piensa en un nivel instrumental de producción de alternativas diversas, de creación y no de indicación de un deber ser o de prescripción de recetas, con fundamentación teórica suficiente, derivado del análisis y la reflexión y no impuesto externamente.

La especificidad del acto pedagógico como acto de formación, de educación, en una triple relación cognitiva, afectiva y social no implica el desarraigo de sus raíces en el plano psíquico, ni la negación de su proyección en el plano social; tampoco, su reducción a uno solo de esos niveles. Por el contrario, se construye como acto específico a partir de ellos incluyendo el plano instrumental.

Tres niveles de análisis del acto pedagógico: el social, el psíquico y el instrumental. Tres dimensiones constitutivas del mismo. Tres polos distintos pero complementarios: lo político, lo inconciente y lo técnico. Planos, dimensiones, polos que se entrecruzan atravesando el acto pedagógico en multiplicidad de formas.

El peligro de ocultamiento de estos polos, o de reducción a uno de ellos, está siempre presente, como están presentes aún, en nuestra educación, las consecuencias de ello.

“... Intuyeron que la enseñanza, la didácticamente más progresista de las enseñanzas, es agente del poder, instrumento necesario para la formación de sus cuadros, y anonadados descubrieron que sus escuelas renovadoras también traicionaban al niño y burlaban al maestro de buena fe, que ideológicamente sometido instrumentalizaba la destrucción de la condición humana, porque trabajaba con todo rigor didáctico para condiciones que no eran humanas.”

Alberto L. Merani

“La educación se subordina a la imagen de un ideal propuesto al comienzo por el pedagogo, el cual se prohíbe al mismo tiempo cualquier crítica de este ideal, es decir del deseo que sirve de base a su elección pedagógica: se pide al niño que ilustre la legitimidad de una doctrina.”

Maud Mannoni

BIBLIOGRAFIA

- Ardoino, J., Prefacio a *Pedagogía Institucional* de M. Lobrot, Humanitas, Buenos Aires, 1974
- Gilly, Michel, *Maitre-eleve, roles institutionnelles et représentations*, P.U.F., París, 1980.
- Lapassade, Georges, *El anclizador y el analista*. Gedisa, Barcelona, 1979.
- Mendel, Gérard y otros, "El sociopsicoanálisis institucional", en Guattari y otros. *La intervención institucional*. Folio ediciones, México, 1981.
- Mendel, Gérard, *Sociopsicoanálisis 1 y 2*, Amorrortu, Buenos Aires, 1973.
- Postic, Marcel, *La relación educativa*, Narcea, Madrid, 1982.
- Rosenfeld, David, *Sartre y la psicoterapia de los grupos*, Paidós, Buenos Aires, 1971.
- Sartre, J. P., *Critica de la razón dialéctica*, Losada, 3ra. edición, Buenos Aires, 1979.
- Sirvent, María Teresa, "Estilos participativos ¿sueños o realidades?" en *Revista Argentina de Educación*, Año III, N° 15, 1984.

III. LO GRUPAL, LA GRUPALIDAD, LOS GRUPOS EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA

Hemos propuesto al acto pedagógico como el campo de estudio u objeto teórico de la didáctica. Nos interesa ahora indagar acerca de lo grupal en ese acto, en las concretizaciones que en el cruce de las variables de tiempo y espacio se producen.

El diálogo acerca de un conocimiento entre maestro y alumno, la entrevista de orientación con un tutor, un niño que desarrolla un programa de enseñanza en su computadora, un grupo de alumnos que prepara un tema de estudio, un conjunto de alumnos que sigue las explicaciones de un maestro o profesor, son ejemplos de actos pedagógicos concretos, de situaciones que surgen en instituciones y en contextos sociales específicos. Son concreciones posibles del acto pedagógico conformadas por multiplicidad de variables. Son *situaciones de enseñanza-aprendizaje* en las que los sujetos no aparecen en forma aislada, sus acciones están en función de las relaciones que se establecen en un momento determinado dentro de un proceso temporal. "El conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones constituye lo que se denomina *situación*, que cubre siempre una fase o un cierto período, un tiempo" (Bleger J., 1969, pág. 45).

En las *situaciones* surge la praxis, se concretizan los *actos pedagógicos*. El hecho de hablar de situación de "enseñanza-aprendizaje" marca ya lo relacional entre dos procesos, enseñar y aprender, conjuntos de acciones diferentes pero que se vinculan en cada espacio y tiempo de encuentro.

Componentes o variables individuales o personales, interaccionales, grupales, institucionales, sociales, instrumentales generan tramas o redes de relaciones, conforman situaciones que se contextualizan histórica, social y geográficamente.

Todo acto pedagógico se concretiza en situaciones de enseñanza-aprendizaje.

Aun en aquellas que parecen más aisladas, simples, unipersonales lo relacional está presente.

Si volvemos a las situaciones mencionadas al comenzar este apartado cabe plantearnos: en ellos ¿hay presencia de lo grupal? ¿cómo se manifiesta? Parecería no haber duda en el caso de los grupos de alumnos pero ¿en los de relación alumno-docente, alumno-programa de computadora? ¿Es identificable lo grupal al grupo? ¿Qué significa lo grupal? ¿Qué significa grupo de aprendizaje? ¿Qué es la grupalidad? ¿Cuáles son las articulaciones? ¿Cuáles las especificidades?

Estos interrogantes llevan a un replanteo teórico. Parece necesario buscar ciertas precisiones en los conceptos y términos utilizados.

¿A qué llamamos más específicamente lo grupal?

En el capítulo sobre consideraciones epistemológicas hemos hablado ya de los niveles de análisis para abordar un campo u objeto de estudio complejo. Entre ellos hemos mencionado al grupal en tanto hace referencia a un grado de integración o estructuración del fenómeno y a la posibilidad de comprenderlo y analizarlo desde teorías provenientes de la psicología social, la dinámica de grupos, que dan cuenta de la especificidad del mismo. Lo grupal sería, en este sentido, algo específico que posee cierta autonomía de funcionamiento y que se describe y explica desde conceptualizaciones apropiadas a este nivel. Esta acepción del término es de índole metodológico-epistemológica, en tanto busca hacer inteligible un sistema complejo. El nivel grupal intenta abordar "la realidad del grupo y la especificidad de las reacciones de las que es asiento" (Ardoino J., op.cit., pág.19).

Veamos ahora otros significados del término, desde las teorías grupales.

Distintas corrientes construyen modelos teóricos acerca

de este nivel. Superan el atomismo social e intentan explicar el conjunto, la *gestalt*, la estructura, la dinámica, etc. La primera concepción del grupo como campo de fuerzas en equilibrio, de la corriente dinamista lewiniana; los aportes psicociológicos de ella derivados, de carácter descriptivo, la concepción dialéctica sartreana, los modelos interpretativos provenientes del psicoanálisis aplicado a los grupos que estudian su vida inconciente; los más actuales aún en proceso de formulación, que renuncian a tomar al grupo como objeto discreto y a los conceptos de totalidad cerrada y estructura aceptando los de multiplicidad, totalidad inacabada, complejidad, disipación, bifurcación, caos, flujos, etc. constituyen abordajes teóricos, surgidos en lugares y en momentos históricos distintos, aún dentro de nuestro siglo, y que se asocian a corrientes generales del pensamiento y las ideas diversas.

Ana María Fernández (1) habla de tres momentos epistémicos en la constitución de saberes grupales. El primero considera al grupo como un todo que es más que la suma de las partes. A él pertenecen la teoría de Lewin y las teorías psicociológicas de los roles, del liderazgo, de la comunicación, de la cohesión, etc. El segundo, intenta conceptualizar la estructura, las invariantes del grupo, las organizaciones grupales, los organizadores que determinan los movimientos grupales. A él pertenecen distintas teorías del psicoanálisis de grupos. El tercero, intenta superar las disciplinas de objeto discreto, producir redes transdisciplinarias y desmontar dos ficciones: la del individuo y la del grupo como intencionalidad. Se asocia a los nuevos paradigmas de la ciencia aún en proceso de formulación.

Desde el nivel grupal se utilizan estas conceptualizaciones teóricas provenientes de concepciones diversas de lo grupal.

En los dos primeros momentos lo grupal aparece como asimilable al grupo. La preocupación teórica está centrada en identificar al grupo, recortarlo, explicarlo en su especificidad y esencialidad. En la última, en cambio, hay una opo-

(1) Fernández, A.M. 1989. Se recomienda su lectura como ampliación del tema.

sición a esta intención, el grupo no es centro de interés sino que lo es la red de entrecruzamientos, de implicaciones. Es aquí donde surge otra concepción de lo grupal.

Ana María Fernández señala "la necesidad de pensar lo grupal como un campo de problemáticas atravesado por múltiples inscripciones: deseantes, históricas, institucionales, políticas, económicas, etc. Lo grupal en un doble movimiento teórico: el trabajo sobre sus especificidades y su articulación con las múltiples inscripciones que lo atraviesan.

Nueva manera de pensar Lo Uno y Lo Múltiple, intentando superar los encierros que la lógica del objeto discreto impone, abriendo la reflexión hacia formas epistémicas, pluralistas, transdisciplinarias" (Fernández A.M. op.cit. pág. 57).

Juan Carlos De Brassi se refiere a lo grupal "como un espacio estructurante de lo social-histórico, condición inmanente de existencia y razonabilidad de los grupos mismos" (De Brassi, J. C., 1990, pág. 83).

Los grupos pasan de ser un objeto discreto a ser un campo de problemáticas a estudiar, la pregunta acerca de qué es un grupo se reemplaza por la de qué atraviesa lo grupal y allí se hace necesario recurrir a distintas teorías y disciplinas.

"Nos orientamos (...) hacia los nudos problemáticos caledoscópicamente atravesados por las múltiples inscripciones que los constituyen" (del Cueto A.M. y Fernández A.M., 1985, pág. 13) De allí que en esta nueva postura teórica la preocupación pasa del grupo como objeto, a lo grupal como campo y a la grupalidad como especificidad del acontecer grupal.

La reconceptualización surge como superación de formulaciones anteriores. La transversalidad abre la posibilidad de pensar lo grupal como campo de atravesamientos e inscripciones múltiples. Hay un doble camino: el de la inscripción del grupo en la institución y el de la producción de efectos singulares, específicos en el grupo.

Los grupos aparecen como "nudos constituidos por múltiples hilos de unidades disciplinarias que se enlazan en el pensar lo grupal" (Fernández, A.M. 1989, pág. 57) o como "proceso desencadenado por los cruces y anudamientos deseantes entre miembros singulares" (de Brassi, J.C. op.cit.

pág. 83) o como "espacios tácticos donde se da la producción de efectos singulares e inéditos" con una inscripción institucional real o imaginaria (del Cueto A.M. y Fernández A.M., 1985, pág. 16).

Estos conceptos de grupo como nudos, espacios, procesos, renuncian a la aprehensión de la totalidad del grupo, aceptan en cambio que en cada acontecimiento grupal hay inscripciones múltiples, hay acontecimientos que se cruzan y de los cuales no es posible dar cuenta en forma total. Postulan un inacabamiento del grupo y del conocimiento acerca de él.

De ahí que se renuncia al grupo como objeto discreto.

Cabe, por último, aclarar qué entienden estas autoras por dispositivo grupal. Se trata de una virtualidad. "Dados un tiempo, un espacio, un número de personas y algún objetivo común, se crean las condiciones de posibilidad para que un agrupamiento se constituya en un grupo" (op.cit. pág. 18) Ellos conforman un dispositivo.

Hemos abordado hasta ahora, en primer lugar lo grupal como un nivel de análisis de la realidad para luego conceptualizarlo desde distintas corrientes teóricas. Estas consideraciones pueden servir como marco para ubicar las aclaraciones que a continuación haremos referidas más específicamente a lo grupal en las situaciones de enseñanza.

En la producción anterior realizada por nosotros (en la década del '70 y parte de la del '80) acerca de los grupos de aprendizaje hemos comenzado por la preocupación acerca de qué son estos grupos y cuál es su especificidad.

Así hemos conceptualizado al grupo de aprendizaje como "una estructura formada por personas que interactúan, en un espacio y tiempo común, para lograr ciertos y determinados aprendizajes en los individuos (alumnos), a través de su participación en el grupo. Dichos aprendizajes que se expresan en los objetivos del grupo, son conocidos y sistemáticamente buscados por el grupo a través de la interacción de sus miembros" (Souto de Asch, M., 1987).

Buscando su especificidad hemos señalado como características peculiares los objetivos, las técnicas y medios, los contenidos, la evaluación, el rol del coordinador (1987) y agregado posteriormente las configuraciones subyacentes específicas y los roles diferenciados de docente y de alumno.

Diferenciamos, con fines de análisis tres procesos bási-

cos que en él se integran: el de aprendizaje, el de enseñanza y el grupal.

1. Proceso de aprendizaje: El objeto a analizar es el sujeto (individual) que aprende, modifica su personalidad, cambia su conducta de manera duradera, a través de la experiencia grupal.

El aprendizaje incluye modificaciones de la conducta social, afectiva, motriz y cognitiva.

2. Proceso de enseñanza: El objeto a analizar es el conjunto de situaciones de enseñanza planificadas, proyectadas, realizadas y evaluadas para que los miembros del grupo aprendan.

3. Proceso de dinámica grupal: El objeto a analizar es el grupo en su devenir desde que tiene su primer contacto o interacción hasta que se disuelve.

“En el grupo de aprendizaje se produce la integración dinámica dialéctica entre tres procesos de distinta índole: el proceso de aprendizaje individual que cada sujeto realiza, el proceso grupal que el conjunto de miembros construye, y el proceso de enseñanza de índole instrumental.

A través del aprendizaje grupal se produce la integración de los tres procesos: el grupo facilita (proceso grupal) que los alumnos aprendan (proceso de aprendizaje) al compartir e interactuar en situaciones estructuradas de enseñanza-aprendizaje (proceso de enseñanza)” (Souto de Asch, 1987, pág. 44).

Veamos a qué podemos llamar aprendizaje grupal: “Es un proceso de cambio conjunto, en el que el aprendizaje individual es una resultante del interjuego dinámico de los miembros, la tarea, las técnicas, los contenidos, etc. Tiene lugar por la interacción, por la mediación del grupo y de cada miembro para el resto, por la comunicación intra-grupal...” (op. cit. p.44)

La preocupación por el grupo, su esencialidad, su especificidad y diferenciación con el afuera eran claras. Nuestro pensamiento se dirigía más hacia el grupo como objeto que hacia el campo de lo grupal.

Para estudiar los grupos diferenciábamos dos niveles: el fenoménico que lleva a captar al grupo como *gestalt* en transformación continua y el estructural que permite desentrañar las relaciones, determinar los invariantes, las formas de regulación interna. Una teoría de los grupos debería explicar, decíamos, la estructura, la dinámica y las técnicas de operación.

Para explicar la estructura recurriamos a un modelo sistémico por el cual concebíamos al grupo como sistema abierto en relación con el exterior y formado por subsistemas en interrelación. Dichos sistemas que explican la organización del grupo son el social, el psíquico y el instrumental.

En cada uno de ellos señalábamos organizadores específicos: el poder en el primero, la dependencia y las *imágenes* del maestro y del saber vinculadas a la fantasmática de formación en el segundo y la tarea en el tercero.

Sin embargo, ya en aquellas formulaciones la idea de estructura utilizada para dar respuesta a la pregunta de qué es en esencia un grupo, no expresaba un concepto de totalidad cerrada. La utilización de un modelo dialéctico para explicar el movimiento, el devenir, el proceso aportaba la idea de una “totalidad en curso”, inacabada. La complementación de enfoques teóricos diversos: sociológico, psicosociológico, psicoanalítico y pedagógico en la explicación del grupo como sistema abría a la transversalidad y a la multidimensionalidad. La relación grupo-institución evitaba una comprensión del grupo como isla.

En el momento actual continuamos con una postura dialéctica y con un enfoque multidisciplinario pero nos estamos cuestionando acerca de la pregunta esencialista y de la interpretación estructuralista.

La aproximación a este campo desde la investigación y no sólo desde la práctica profesional en coordinación de grupos o desde el estudio teórico nos ha planteado interrogantes válidos para una reconceptualización.

Al analizar, en la investigación, las clases escolares como grupos de aprendizaje hemos encontrado que nuestras definiciones acerca del grupo y sus características no son aplicables a buena parte de los grupos clase. Se planteaba entonces si el grupo clase es o no un grupo. Aquí aparecen

puntos poco claros en tanto en ellos se encuentran sólo algunas características consideradas específicas pero no otras.

El concepto resultaba demasiado cerrado, cosificante, terminante. O bien la realidad escolar generaba peculiaridades de una especificidad tal que el grupo clase debía ser excluido de los grupos de aprendizaje. O bien el concepto en sí mismo era de difícil aplicación. O bien el concepto incluía elementos que lo transformaban en un ideal o un modelo a alcanzar que no reflejaba la multiplicidad de singularidades que en los grupos podían suscitarse.

Se evidenciaron discrepancias entre lo empírico real y lo teórico.

De allí derivó la necesidad de modificar las conceptualizaciones, de reconstruir el marco teórico de la investigación, acerca de la clase escolar (2).

Entendemos por *grupal*, en primer término, un nivel de análisis de las situaciones de enseñanza-aprendizaje y de la vida escolar tal como éstas surgen en instituciones específicas.

Entendemos por *lo grupal*, en segundo término, aquel campo de interconexiones, de entrecruzamientos de lo individual, lo institucional, lo social, etc. donde surgen acontecimientos y procesos compartidos (imaginarios, reales, etc.) entre sujetos que persiguen objetivos comunes de aprendizaje.

Dicho campo está caracterizado por una red de relaciones que se establece en función de un saber que se busca incorporar, compartir. Hay sujetos con deseos de saber. Hay reunión de personas con una finalidad, dicha finalidad da sentido a la reunión y crea la necesidad de una tarea. Hay un espacio de formación en función de un saber que requiere de una organización instrumental. Está inscripto en una realidad institucional: la escuela para los grupos clase, el centro de recreación, el club, la empresa, el centro cultural, etc. para otros grupos de aprendizaje. Los movi-

(2) Se trata del proyecto de investigación "La clase escolar en la enseñanza media". Estudio sistemático desde un enfoque grupal. Informe final a CONICET 1990. Dirección M.Souto de Asch.

mientos y tensiones grupo-institución otorgan características peculiares a los grupos de aprendizaje. Lo grupal y lo institucional se vinculan e implican mutuamente.

Dentro del vasto campo de lo grupal surgen procesos grupales específicos y singulares que pueden recorrer trayectos o hacer historias más o menos prolongadas en el tiempo y pueden lograr grados y tipos de grupalidad muy diversos. A estos procesos grupales podemos llamarlos *grupos* en tanto a partir de un *dispositivo grupal* o sea un conjunto de personas, un espacio y tiempo común, una meta u objetivo, una institución convocante se generan espacios de interacción, una red de relaciones reales e imaginarias, unas significaciones compartidas, unas expectativas mutuas, unos sentimientos grupales, unos sentidos de pertenencia que se entrelazan dando un carácter de singularidad a cada grupo.

Lo grupal surge en tanto hay pluralidad de individuos en situación de *copresencia para algo*. A ello hace alusión el concepto de *dispositivo grupal* que podrá tener cantidad de variantes en función de tipos de grupo, encuadre y artificios técnicos.

Lo grupal podrá tomar formas diversas desde agrupamientos más o menos efímeros y lábiles hasta grupos primarios muy consolidados.

Allí aparece el concepto de *grupalidad* (3) como posibilidad, como potencialidad de ser grupo. Podrá desarrollarse, crecer, paralizarse, tomar formas más o menos aberrantes. Es una dimensión con sentido de temporalidad, de proceso, de camino o trayectoria que puede llegar a niveles y grados muy diversos. No alude o se refiere a una meta a alcanzar como ideal ya que la grupalidad está dentro del juego dialéctico, del movimiento constante, de las progresiones y regresiones propias de todo sistema complejo y dinámico. No hay un estado ideal como punto final de un progreso lineal. Hay una posibilidad de devenir, de construirse, de auto-organizarse abierta y flexiblemente en esta dimensión de grupalidad.

(3) Schmuik y Schmuik ya señalaron en 1975 (pág. 5) la necesidad, desde su punto de vista, de concebir a la clase como grupo con la cualidad de grupalidad ("groupness").

Todo conjunto o encuentro entre personas tiene la posibilidad de ser grupo, está ubicado en una dimensión potencial de grupalidad y la transita. Los sujetos (docente-coordinador, alumnos-miembros) podrán tener mayor o menor conciencia de esta cualidad potencial y podrán favorecerla u obstruirla de distintas maneras.

Así, podemos encontrar marcadas diferencias en el campo grupal en las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Desde aquellas en que cada individuo actúa desde su individualidad y es apelado desde una propuesta de enseñanza en tanto individuo-solo en una serie y no en tanto sujeto social, persona con conciencia; hasta otras en que lo grupal se constituye en preocupación compartida y se lo construye desde los procesos de interacción en redes de identificaciones mutuas, en entrelazamientos sociales, en producciones colectivas.

En los análisis provenientes de la investigación antes mencionada hemos encontrado clases con características de mero agrupamiento, con número variable de miembros, relativa presencia de objetivos en torno a un interés común, poca participación y compromiso, escasa asunción activa de lo común, etc.

En ellos surgen algunas subunidades como los subgrupos de compañeros o amigos que superan el agrupamiento logrando la construcción de grupos primarios.

A través de la práctica profesional en grupos de formación, de entrenamiento, etc. se han evidenciado grados de grupalidad que superan el agrupamiento y que conforman configuraciones con implicación socio afectiva, compromiso en la tarea y en la finalidad común y grados altos de cohesión e integración.

En lo educativo, en sus prácticas, podríamos decir que lo grupal "está ahí", tiene presencia pero podrá tomar un carácter más real o quedar como virtualidad en tanto la grupalidad pueda o no realizarse. La grupalidad no es una entelequia, es una posibilidad, una potencialidad de todo encuentro humano.

Para su desarrollo se requerirá de condiciones de relación, de movimientos adecuados, de articulaciones entre lo grupal y lo institucional, por un lado, y de condiciones más específicas que quedarán afirmadas por la creación de dis-

positivos grupales propios para estas situaciones de enseñanza-aprendizaje, por otro.

Es aquí donde nace la necesidad de pensar y construir una didáctica de lo grupal, diferenciándola de otras modalidades.

¿Qué entendemos por didáctica grupal?

El término hace mención a un enfoque pedagógico, a una concepción de enseñanza y de aprendizaje que va más allá de proponer metodologías específicas de trabajo en grupo.

Se funda en los principios ya enunciados en el capítulo I; toma como objeto de estudio al acto pedagógico en sentido abstracto, a las situaciones de enseñanza-aprendizaje en sentido concreto, propone el ámbito grupal para focalizar y el nivel grupal para estudiar dichas situaciones, complementándolo con otros niveles y ámbitos ya señalados. Considera a su objeto desde la complejidad y lo analiza multidimensional y dialécticamente, para ello recurre a disciplinas y enfoques teóricos diversos. El aprendizaje y la enseñanza se conciben como procesos diferenciados, dialécticos y en interrelación permanente.

En tanto didáctica analítica, es desde lo grupal que se facilita una integración no reduccionista de las situaciones en estudio, permitiendo un análisis de entrecruzamientos desde lo individual, lo institucional, lo social, lo instrumental, etc.

En tanto didáctica operativa, se favorecen propuestas pedagógicas acordes a los significados encontrados en el análisis de las situaciones, que operen desde *lo grupal*, faciliten el desarrollo de la *grupalidad*, a partir de crear *dispositivos grupales* adecuados. El nivel individual de aprendizaje queda incluido y no reducido desde esta perspectiva. Es desde el rol de coordinador docente que se facilitan los procesos grupales, la reflexión sobre lo social, lo grupal y lo individual y la aproximación al saber, función central en estos grupos. Dicho rol se complejiza, se despliega en tanto experto en contenidos disciplinares (materias) en su enseñanza y en procesos grupales.

Son los dispositivos grupales instrumentales -enmarcados en la concepción pedagógica ya dada-, motivo central de indagación en este aspecto operativo de la didáctica gru-

Coordinador / Docente

pal. Dichos dispositivos no excluyen técnicas individuales ni colectivas sino que las integran en estrategias complejas.

Es de interés diferenciar la *didáctica grupal* de la que podemos llamar *didáctica en grupos*. Se refiere a una forma de trabajo pedagógico basado en principios de actividad y participación del alumno en clase que se organiza con metodologías y técnicas de grupo, guiadas y dirigidas por el docente. Se trata de la utilización de técnicas grupales (mal llamadas dinámicas de grupo) en el seno de un trabajo pedagógico con encuadre directivo tradicional. Es en grupo y no grupal. Mucha de la producción didáctica se ubica dentro de este tipo (4).

Cabe, por último, agregar un tercer tipo: el de *las didácticas no grupales*. En ellas se incluyen todas las propuestas que no toman como factor de interés las interacciones, sino que operan en un nivel individual, desatendiendo el carácter grupal del conjunto humano que constituye una clase.

Veamos ahora tres situaciones de clase que pueden ilustrar las modalidades mencionadas.

Clase de plástica de primer año

Tomaremos una clase estructurada sobre la base del trabajo individual de los alumnos.

En una clase de plástica cada uno trabaja sobre su producción individual, sin establecer contacto con sus compañeros. Realiza su dibujo. Están distribuidos en bancos individuales, según una consigna del profesor. Frente a las necesidades que les surgen recurren a él individualmente para buscar nuevos recursos, técnicas y solucionar sus dificultades. Al terminar cada cual tiene su dibujo, que no es mostrado ni comentado por el resto de los miembros de la clase.

(4) J.C. Filloux propone los términos pedagogía de grupos o por grupos y pedagogía centrada sobre el grupo. En el primero el trabajo escolar está organizado en pequeños grupos dentro de una estructura guiada por el docente. En el segundo, el docente conduce el trabajo escolar de la clase en tanto colectivo, tomando el rol de facilitador y elucidador de problemas técnicos o afectivos en el grupo. Filloux, (1969-1970).

La relación interpersonal profesor-alumno está privilegiada mientras la relación alumno-alumno y alumno-grupo es desatendida. Clases de este tipo son habituales en la escuela frente a la realización de ejercicios con consignas dirigidas a cada alumno y no socializadas en el conjunto. Se trata de un caso típico de la *didáctica no grupal*.

Clase de geografía de cuarto año

El tema enseñado es la región noroeste en Argentina, con especial referencia a su relieve.

La profesora realiza una explicación. En primer término, hace referencia a la morfología y ubica en general el tema. Trabaja dirigiéndose a la totalidad del grupo. Luego da una consigna para realizar un trabajo en grupos de 5 o 6 alumnos, basada en la observación de un mapa a partir del cual deben reconstruir las características del relieve y completar luego información con los textos a mano. Una vez terminada la tarea cada grupo debe entregar a la profesora una síntesis del trabajo realizado. En la clase siguiente cada alumno confeccionará su mapa del relieve de la región siguiendo las indicaciones que la docente realice en un mapa en el frente.

Es un ejemplo típico de *didáctica en grupos*. En ella se incluyen momentos de trabajo en pequeños grupos dentro de un diseño de clase centrado en el profesor. Se trata de la aplicación de ciertas técnicas que pueden variar según la materia, el tema, el tipo y momento de aprendizaje, etc.

Clase de educación cívica de tercer año

Dos días previos a la clase observada se habían sucedido algunos "problemas disciplinarios" entre los alumnos que habían llevado a enfrentamientos entre ellos y con la preceptora. La profesora conocía esta situación y planteó una clase sobre la base del problema, centrándola en el tema compañerismo-disciplina. Se inició con un debate abierto sobre la situación vivida en la cual su función fue recoger datos y guiar la discusión cuidando que la comu-

nicación estuviera bien distribuida entre todos. Luego planteó en pequeños grupos una pregunta-problema "¿qué entendemos por disciplina en la escuela? ¿y por compañerismo? Analicemos la vinculación entre ambas tomando como datos lo ocurrido en nuestro curso". Se realizó luego una puesta en común de las conclusiones y por último un intercambio a modo de evaluación grupal entre todos.

Esta situación ilustra un trabajo de didáctica centrada en el grupo o grupal. Aquí hay una clara preocupación por lo que sucede entre los miembros, se toma como unidad de trabajo pedagógico al grupo-clase y se opera sobre él. Se incluye la historia del grupo, se la ubica en el contexto de la escuela, se habla sobre los miembros en el grupo.

Las estrategias utilizadas en los dos primeros casos pueden serlo también en una didáctica centrada en el grupo en tanto exista un trabajo, una preocupación, una percepción del grupo como objeto con el cual se trabaja no como suma de miembros sino como unidad nueva, totalización en curso que se va construyendo a partir de los intercambios.

El problema no es de técnicas sino de concepción pedagógica de base.

Una última puntualización conceptual estará dedicada al grupo clase o grupo escolar. Entendemos por él las formas peculiares que toma lo grupal dentro del contexto institucional de la escuela, los procesos que surgen a partir de la interacción que se produce dentro del espacio del aula y desde los roles específicos de alumno y docente (maestro, profesor).

Las características que tome dependerán del desarrollo de su posibilidad o cualidad de *grupalidad*. Este desarrollo estará vinculado a las inscripciones que se produzcan en la institución escuela de que se trate y al grado de pregnancia grupo-institución que se dé.

El grupo clase

Antes de terminar este capítulo sobre conceptualizaciones básicas queremos mencionar aquellas referidas al grupo clase.

Más allá de las formas singulares que cada grupo adopta en su proceso hemos encontrado características comunes

específicas de los grupos escolares, que consideramos de interés enunciar:

- es un grupo de trabajo que posee una dinámica propia;
- es un grupo formal que funciona sobre una serie de obligaciones dadas institucionalmente, en virtud de exigencias externas;
- se nuclea en torno a un líder impuesto, formal que ocupa una posición central bien diferenciada: maestro o profesor;
- está constituido por miembros seleccionados por criterios externos como la edad, el sexo (a veces), el grado de escolaridad alcanzado, que toman el carácter de impuestos para el resto y que, por otro lado, tienden a establecer una homogeneidad entre los miembros alumnos;
- está compuesto por un número de miembros grande (treinta o más) aunque con variaciones;
- está sometido a una organización del tiempo ya dada en año lectivo y a una distribución horaria impuesta (turnos, módulos, horas clase);
- está sometido a la organización curricular vigente que pauta los objetivos, contenidos y orienta en metodologías de enseñanza y de evaluación;
- se organiza espacialmente con una distribución por aulas como espacios delimitados para cada grupo clase y dentro de ella para cada miembro del grupo. En la mayor parte de los casos la distribución tiene una cantidad de lugares (bancos, pupitres) para los miembros alumnos que miran a un frente donde se ubica el lugar para el docente (escritorio).

Las características de formalidad, de exigencias impuestas desde el exterior dan un rasgo dominante peculiar a estos grupos.

Otros rasgos otorgan uniformidad y dan unificación externa al grupo clase: la edad, el grado de escolaridad alcanzado, el docente común a todos, el contenido a enseñar, las metodologías utilizadas, las formas de evaluación —que en tanto propuesta única, actividad común dirigida a todos que orienta hacia los mismos logros, las mismas etapas, en tiempos también comunes—, tienden a acentuar los rasgos de homogeneidad y uniformidad de estos grupos.

Frente a estos caracteres extero-determinantes (en lenguaje sartreano) surgen otros elementos y tendencias que tienden a la formación de un grupo informal y de elementos y relaciones diferenciales, singulares en el seno del grupo artificial, antes descripto.

Así, el grupo clase llega a ser formal a la vez que espontáneo, homogéneo, a la vez que heterogéneo. A pesar de las fuerzas instituidas desde el conjunto de exterioridades enunciadas que fuerzan la constitución de un grupo tipo, obligado, determinado desde afuera, como grupo institucionalizado, en su interior, la dinámica surge muchas veces a pesar de o ejerciendo fuerzas contrarias a las instituidas. Se gesta así un grupo informal en el seno del grupo formal.

Algunos rasgos de singularidad provienen de los sujetos particulares que conforman el grupo y sus características, de sus disposiciones a aprender, logros, intereses, etc., de las relaciones interpersonales que surjan, de las configuraciones grupales específicas que en la vida de la clase van tomando forma a partir de las interacciones cotidianas, de los subgrupos, de las propuestas pedagógicas del docente y su flexibilidad para la diversificación, etc.

El movimiento dialéctico grupal se abre camino aun dentro de las condiciones adversas que los grupos de aprendizaje escolares presentan desde su dominante característica de grupos institucionalizados.

Esta dominancia consideramos que es causante del estado de agrupamiento en que muchos grupos clase quedan, sin poder llegar a desarrollar su grupalidad en otro nivel o grado. Quedan por ello con un grado bajo en la cualidad de grupalidad.

Más aún, en muchos casos las posibilidades de constituirse en tipos de agrupaciones más trabajadas se ven no sólo coartadas y obstruidas sino que llevan a conformar fenómenos grupales con efectos no deseados (desde el punto de vista del encuadre pedagógico utilizado) en tanto aparecen como configuraciones opuestas al orden instituido, a la autoridad imperante.

Es, desde nuestra interpretación, que las fuerzas de grupalidad subsisten a pesar de no ser ayudadas y aún a veces obstruidas por ciertos encuadres pedagógicos que no valoran al grupo como ámbito de comunicación, de con-

frontación, de logro de aprendizajes cognitivos, sociales y afectivos. Esto suele ocurrir en propuestas ubicadas dentro de las antes llamadas didácticas no grupales generando configuraciones que promueven estructuras fuertemente competitivas, individualistas, opuestas al trabajo cooperativo propio de lo grupal y que provocan efectos no deseados.

Utilizaremos el concepto de *antigrupo* para hacer referencia a configuraciones específicas de carácter aberrante, perturbaciones en la dinámica del grupo, conflictos no resueltos, enquistamientos estereotipados que provocan el estancamiento del grupo, la cristalización en un estado inmodificable dificultando el logro de las metas y aun la sustitución de los objetivos explícitos por otros. Se producen estados de paralización en la dinámica que obstruyen la construcción del grupo transformándolo en objeto totalizado, acabado, cosificado en lugar de permitir los procesos de "totalización en curso" (Sartre). La burocratización del grupo se manifiesta por una estereotipia en la interacción que se fija de manera estable provocando una inmovilización, un bloqueo, un clivaje que impide el interjuego dialéctico.

Los estados de agrupamiento-serialidad propios de los grupos clase pueden ser interpretados muchas veces desde el concepto de antigrupo aquí enunciado.

A modo de cierre cabe plantearnos: ¿Los grupos clase "son" así? ¿Se trata de caracteres "esenciales" de los mismos? o tal vez ¿será el dispositivo técnico que en la clase escolar en general se utiliza el que lleva a conformaciones de lo grupal con estas características, ¿será sólo desde el polo de lo técnico que se puede explicar esto? o ¿habrá que plantear cómo se intersectan lo social y lo psíquico también? ¿cuál es la fuerza de lo institucional, del sistema educativo? ¿cuál es el papel de la escuela? Por último ¿qué pasaría si la clase escolar se construyera sobre otras bases?

Pl.
Souto

BIBLIOGRAFIA

SEGUNDA PARTE ESTUDIO DE LO GRUPAL Y DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE

- Ardoño J., "Prefacio", en Lobrot Michel, *Pedagogía Institucional*. Humanitas, Buenos Aires, 1974.
- Bleger, José, *Psicología de la conducta*, Centro editor de América Latina, Buenos Aires, 3ra. ed., 1969
- De Brassi, Juan Carlos, *Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes metagrupales*, Búsqueda. Grupo cero, Buenos Aires, 1990.
- Del Cueto, Ana María y Fernández, Ana María, "El dispositivo grupal", en *Lo Grupal 2*, Del Cueto, et al., Búsqueda, Buenos Aires, 1985.
- Fernández, Ana María. *El campo grupal, notas para una genealogía*, Nueva Visión, Buenos Aires, 1989.
- Filloux, Jean Claude, "Pedagogie et groupe. Texte de Travail pour un Seminaire de Sciences de l'Education", *Bulletin de Psychologie*, Université de Nanterre, 1969-1970.
- Morin, Edgar, *Ciencia con consciencia*. Anthropos, Barcelona, 1984
- Schmuk R.A. y Schmuk P., *Group processes in the classroom*, 2da. ed. Iowa, M.C. Brow Company Publishers, 1975.
- Souto de Asch, Marta, *La observación de los grupos de aprendizaje*, Cuadernos de ciencias de la educación 5/22, Universidad de Buenos Aires, Fac. de Filosofía y Letras, 1986
- Souto de Asch, Marta, *La clase escolar en la enseñanza media*, Informe final a CONICET, mayo 1990.
- Souto de Asch, Marta. "El grupo de aprendizaje como unidad de operación educativa", en *Revista Argentina de Educación*, año V, N° 8, 1987.