



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

GRUPOS OPERATIVOS:
ALTERNATIVA PARA UNA EDUCACION
LIBERADORA

GUADALUPE ENRIQUETA JIMENEZ VILLARREAL

PEÑAS NEGRAS COAHUILA 1997

02 OCT. 1998



SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA

GRUPOS OPERATIVOS: ALTERNATIVA PARA UNA EDUCACION LIBERADORA

GUADALUPE ENRIQUETA JIMENEZ VILLARREAL



TESIS PRESENTADA PARA OBTENER EL TITULO
DE LICENCIADO EN EDUCACION BASICA

PIEDRAS NEGRAS, COAHUILA

1997

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA TITULACION

Piedras Negras, Coahuila, a 28 de Junio de 1997

C. PROFRA.
GUADALUPE ENRIQUETA JIMENEZ VILLARREAL
P r e s e n t e:

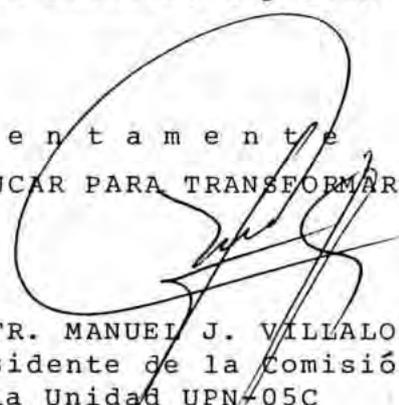
En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación -
de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su
trabajo intitulado:

"Grupos operativos: alternativa para una educación
liberadora",

opción Investigación Documental, a propuesta del asesor C.-
Profr. Jesús Cervera Gutiérrez, manifiesto a Usted que reú-
ne los requisitos académicos establecidos al respecto por -
la Institución.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y -
se le autoriza a presentar su examen profesional.

A t e n t a m e n t e
"EDUCAR PARA TRANSFORMAR"


PROFR. MANUEL J. VILLALOBOS MALDONADO
Presidente de la Comisión de Titulación
de la Unidad UPN-05C



El homínida, como el niño de hoy y de siempre, conquistó el mundo exterior tocando cada objeto con sus manos, y fue por ellas como la vida se abrió camino hacia la inteligencia.

TABLA DE CONTENIDOS

	Página
PORTADILLA	I
DICTAMEN	II
TABLA DE CONTENIDOS	III
INTRODUCCION	1
CAPITULO I	3
CATEGORIAS, AGREGADOS Y GRUPOS SOCIALES	3
A. Noción de categoría social	3
1. Categorías y grupos	4
2. Clasificación de las categorías sociales	5
a. Categoría de riqueza	5
b. Categoría de ascendencia	6
c. Categoría funcional	6
d. Categoría educacional	6
e. Categoría religiosa	6
3. Las categorías en relación a criterios de clasificación	6
a. Las minorías sociales	7
b. Las clases sociales	7
c. El público	7
B. Agregados sociales	8
1. Características de los agregados	9
2. Principales formas de agregados	9

	Página
a. Multitud o muchedumbre	10
b. La chusma	10
c. Masa popular	11
d. El auditorio	12
e. Agregados residenciales o ecológicos	13
C. El origen de los grupos	14
1. El concepto de grupo	16
2. Factores de composición y organización grupal	18
3. Características de los grupos	19
4. Principios básicos de la acción de grupo	20
5. Términos técnicos en la clasificación de los grupos	22
a. Grupo primario	22
b. Grupo secundario	23
c. Intragrupo	23
d. Extragrupo	24
e. Grupo pequeño	24
f. Grupo formal	24
g. Grupo informal	24
h. Grupo de pertenencia	25
i. Grupo de referencia	25
6. Institución y grupo	25
CAPITULO II	27
AGENTES PRIMARIOS DE SOCIALIZACION	27
A. Concepto y procesos de socialización	27
B. La familia, agente primario de socialización	28
1. Evolución histórica de la familia	29

	Página
2. Finalidad de la familia	30
a. Efectos adversos de la privación de madre	32
C. Los amigos y la socialización extrafamiliar	34
D. La escuela, agencia social de la infancia	35
1. La relación maestro-alumno en la experiencia escolar	36
CAPITULO III	39
EDUCACION: INTERACCION SOCIAL Y EXTENSION DE APRENDIZAJES	39
A. La configuración del grupo escolar	39
B. La clase escolar	42
C. La situación grupal	44
D. Estructura, posición, rol y status	46
CAPITULO IV	51
DINAMICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS EN LA CLASE ESCOLAR	51
A. Grupos operativos en la clase escolar	51
1. Grupos operativos en la enseñanza	52
2. Tarea, temática, técnica y dinámica	58
3. Contenidos manifiestos y latentes	72
4. La interpretación	74
5. El marco teórico	75
6. El emergente	76
7. Tarea explícita y tarea implícita	77
8. Coordinación y liderazgo	80
CAPITULO V	86
EL PROCESO GRUPAL EN EL GRUPO OPERATIVO	86
A. El encuadre y la primera sesión	86
B. Etapas del grupo operativo en relación con la tarea	89

	Página
1. Pretarea	91
2. Tarea	92
3. Proyecto	95
CONCLUSIONES	98
GLOSARIO	101
BIBLIOGRAFIA	105
ANEXOS	108

INTRODUCCION

Durante mucho tiempo ha sido evidente la permanencia de un esquema de trabajo educativo basado en relaciones verticales y poco participativas que no dan espacios a la reflexión crítica de la realidad social; la creatividad, el diálogo y la interacción se encuentran ausentes en este universo unilateral y verbalista, que refuerza la permanente tutela y dependencia del estudiante con el profesor.

Ubicados en esta vertiente, los maestros son transmisores de tendencias teóricas que poco favorecen el desarrollo social e intelectual de los alumnos; como consecuencia éstos no son coparticipes de los objetivos comunes, sino sólo depósitos susceptibles para ser llenados de conocimientos narrados, generando de este modo, su adaptación pasiva a su medio de vida.

El mundo contemporáneo ha estado viviendo cambios profundos de toda índole y con vertiginosa rapidez. Ahora bien, la educación mexicana para estar acorde a los tiempos modernos ha rediseñado sus ámbitos y estrategias de acción con el propósito de que el servicio educativo ofrezca a sus protagonistas derroteros que les permitan responder exitosamente a los retos de las nuevas formas de convivencia. Esta circunstancia innegable obliga a los maestros a reflexionar sobre el apremio de obrar por una educación para el cambio. Una educación de procesos y estructuras grupales en movimiento donde la pluralidad de acción, pasión y pensamiento sean en el diario acontecer el punto de convergencia.

Si la pedagogía moderna ha cambiado al centrar sus acciones ya no en torno al maestro y la enseñanza, sino alrededor del alumno y el aprendizaje, hoy se propone el enfoque que sitúa como eje al grupo escolar.

El estudio aquí contenido, sin pretender ser exhaustivo sino útil y sencillo se presenta a los maestros con la finalidad de: **a)** proporcionar elementos teóricos del desarrollo de los procesos de aprendizaje; **b)** llamar la atención sobre el valor de la acción educativa en la contribución de la construcción del conocimiento y desarrollo intelectual y social de los alumnos en una situación grupal a través de las relaciones interpersonales; **c)** estimular la reflexión sobre el sentido de su función en cuanto individuos consagrados a la docencia.

En seguida se presenta un breve esquema de la temática que se examina en el texto: las categorías, agregados y grupos sociales se analizan en el primer capítulo. La trascendente función de los grupos que dan fundamento al desarrollo social en la infancia es considerado en el segundo capítulo. La génesis del grupo escolar y algunas de sus implicaciones se inserta en el tercer capítulo. El capítulo cuarto integra abundante material que describe las características de los grupos de trabajo escolar. Si son comprendidos los niveles de desarrollo, las necesidades y los momentos críticos en la vida de un grupo, se puede contribuir a la efectividad del grupo de aprendizaje. Finalmente, se presenta un último capítulo para dar una particular atención a los procesos o etapas por las que atraviesa un grupo operativo.

Conseguir los objetivos trazados en este documento sólo podrían ser factibles si los docentes llevan al terreno de la práctica educativa la modalidad grupal.

Sin embargo considero que esta investigación no responde de manera definitiva al problema planteado, pero despertará la inquietud y el deseo de profundizar y enriquecer la información que se presenta.

CAPITULO I CATEGORIAS, AGREGADOS Y GRUPOS SOCIALES

A. Noción de categoría social

Para conocer lo que está en su derredor, el hombre ordena lógica o matemáticamente los eventos que ocurren en el espacio tiempo; sucede así porque la mente está condicionada o limitada a conocer lo múltiple de las cosas en su totalidad, a un mismo tiempo.

Nuestros sentidos necesariamente deben recorrer de un punto a otro el objeto que se observa, a fin de ir percibiendo el trayecto de la sensación que les motiva; por ejemplo: para distinguir conscientemente todo el esplendor de un paisaje es preciso un ordenamiento de los puntos de referencia, distancias, sucesiones y dimensiones en relación con el observador. El conocimiento de las partes objetivas de ese conjunto no puede ser simultáneo ni global; por lo tanto, debe ser analizado de manera parcial y sucesiva hacia una visión de conjunto, que en el mejor de los casos esta percepción llegue a ser total.

Lo mismo sucede con la sociedad, es un hecho real y sumamente complejo y para estudiarla y llegar a conocerla es necesario segmentarla, comparar, diferenciar, clasificar y ordenar sus componentes a fin de llegar al conocimiento científico.

A estos criterios de clasificación, series ordenadas, aspectos y sucesiones que catalogamos de alguna manera y que tienen como dominante la de formar parte de la sociedad, son a las que llamamos categorías sociales; se generan siempre de una construcción mental y hay infinidad de ejemplos. Este concepto además de

emplearse en sociología sirve también a otras ciencias como instrumento para el proceso del conocimiento humano, ya que para conocer un conjunto es necesario estudiar cada una de sus partes.

Cuando la generalidad de las personas comenta de los jóvenes que se divierten en las discotecas los fines de semana, se refieren a las personas que son afines a esa categoría en cuanto a preferencias o comportamientos sin importar cuántos sean, en qué lugares específicos o a qué hora, estableciendo así una clasificación puramente mental basada en las particularidades de los hechos concretos o reales de la vida social.

Podría ser otro ilustrativo ejemplo la clasificación de la división cartográfica del continente americano, resultando:

- Canadá, Estados Unidos y México:
- México se subdivide en: Durango, Chihuahua, Coahuila, etc.,
- Piedras Negras en colonias Los Montes, Nisperos, Tecnológico y éstas a su vez según diversos conceptos, y así sucesivamente.

La razón de la existencia de las categorías es ante todo metodológica y su función es suficientemente justificada debido a que con frecuencia se confunde lo que es una simple construcción mental con verdaderos hechos sociales.

1. Categorías y grupos

Uno de los errores más frecuentes en el lenguaje cotidiano es la confusión que se da entre los términos categorías y grupos. Se habla del grupo de los políticos, un grupo juvenil, el de los industriales, cuando en realidad técnicamente se trata de categorías.

La categoría se forma en base a una particularidad específica; aunque esa unión está dada sólo en la mente clasificadora de la persona que las estudia a través de

esa característica que les es común, los clasificados no mantienen ni comunicación ni contacto, lo único en común es que los elementos de una misma categoría social pueden formar grupos con mayor facilidad que con otros de diferentes categorías: ganaderos, obreros, médicos, profesores, jóvenes; en estos casos los rasgos o propiedades comunes que establecen el origen de la categoría pueden ser base de atracción para integrar a las personas en grupos sociales.

La diferencia entre categoría y grupo estriba en que los miembros de un grupo están uno frente a otro, conviven, entrelazan su vida personal, juntos desarrollan actividades y dependen invariablemente unos de otros compartiendo los mismos valores.

2. Clasificación de las categorías sociales

La clasificación más lógica de las categorías sociales es la que conocemos comunmente para los estados sociales; aunque este campo sea muy extenso, sólo se mencionan algunas de las que más se emplean en la vida cotidiana.

a. Categoría de riqueza

Se relaciona con la posición de bienes conocidos como riqueza material y se utiliza esta categoría para clasificar la posición social del individuo dentro de los diferentes estratos en donde el criterio de pertenencia es el económico; generalmente sólo en base a esta particularidad la sociedad materialista ubica a las personas en "clase alta, media y baja" desde el punto de vista del capital acumulado o bienes económicos que posean los clasificados. La doctrina marxista al referirse a esta categoría lo hace a través de los términos "capitalistas y proletarios" y en el lenguaje popular con los de "pobres y ricos".

b. Categoría de ascendencia

Esta se refiere a la prosapia, alcurnia, tronco racial o familiar de los individuos de cualquier estrato social: es el árbol genealógico de las familias aristocráticas.

c. Categoría funcional

Esta categoría se basa específicamente en la profesión o actividad que desempeñan las personas, como pueden ser: escritores, deportistas, políticos, intelectuales, industriales, líderes, servidores públicos, militares, estudiantes, etc.

d. Categoría educacional

Se relaciona con el grado de cultura que han alcanzado las personas: eruditos, doctos, masters, licenciados, iletrados; o al modo civilizado de la alta urbanidad, así como lo primitivo, prosaico o tosco de la conducta.

e. Categoría religiosa

Los términos técnicos clasistas que se usan para los criterios de clasificación del campo religioso son: eminencia, sagrado, sinodo, excelencia, ilustrísima, clerical, seglar, laico y con ellos se asigna el grado religioso en la escala de esa categoría.

3. Las categorías en relación a criterios de clasificación

Las más sencillas de identificar son aquellas que se basan en un sólo criterio, pero hay otras de suma importancia en la problemática social y se conocen como

categorías múltiples porque se apoyan sobre criterios más complejos. Los más significativos son:

a. Las minorías sociales

Todos los individuos de esta categoría comparten una serie de desventajas o carencias similares. Aquí no se trata de una minoría en el sentido de cantidad o número, sino de una situación de postergación, abandono y olvido en la que se encuentran las personas que constituyen esta categoría; su minoría reside en el poco poder o importancia frente a categorías que sí los tienen. Desde esta óptica, algunas comunidades indígenas, el campesinado mexicano, las minorías raciales, los de las zonas marginadas, o quienes viven en los cinturones de miseria o suburbios son ejemplo de minoría. Esta categoría aglutina porcentajes muy altos de habitantes en poblaciones de muchos países.

b. Las clases sociales

Las clases sociales son las categorías de mayor relevancia porque se apoyan en la suma de un conjunto de criterios: status social o posición en la vida. De este modo, la clase social vendría a ser la posición natural de una pluralidad de individuos dentro de la misma sociedad. Esta posición social además de constituirse en la suma de criterios exteriores, refleja el "yo interno" de las personas que forman la clase.

c. El público

Es un modelo de categoría social más sutil, sensible y fino en comparación con la

minoría y los grupos sociales que ha venido adquiriendo gran importancia en la era de la comunicación masiva.

Como en las demás categorías, no se trata de un grupo físicamente compacto como la multitud dentro de un estadio, aquí, el público lo forman todos los individuos de una ciudad, región, nación o territorio mayor hasta donde llega la prensa, radio o televisión.

El público lo constituyen individuos unidos entre sí por el hecho de estar atentos a una idea o programa o como dicen los locutores: un evento, es más, los comunicadores consideran al público como algo propio y frecuentemente se les escucha decir: "mi público", "me debo a mi público".

Un determinado público se divide en varios subpúblicos, por ejemplo, entre quienes son asiduos espectadores de la televisión y prefieren los programas noticiosos, editoriales, educativos, otros se inclinan por los eventos deportivos; los que se divierten con las telenovelas, los atentos a las series de acción o los que no se pierden las variedades o emisiones humorísticas.

B. Agregados sociales

Para dar idea de lo que es el agregado social, hay que comenzar por analizar la relación que guardan las personas entre sí: en los agregados sociales las personas de alguna manera están juntas.

Hemos visto que los individuos incluidos en una categoría social han sido relacionados no de manera física corporal, sino por la mente clasificadora del observador que encuentra una o más características comunes a ellos. Con el estudio de los agregados se da un paso adelante en la investigación de las relaciones humanas; ahora se trata de la proximidad corporal en un lugar determinado.

Según la etimología "a" significa: a manera de, cómo, según y "grex" : rebaño, similitud o juntarse como en los rebaños, constituirse en una especie de rebaños, aborregamiento". (1)

Sociológicamente, el agregado social es un conjunto, pluralidad o asamblea de personas que se encuentran en vecindad física corporal; aunque no se da la comunicación entre las personas.

1. Características de los agregados

Los elementos básicos descriptivos de los agregados son los siguientes: los que integran el agregado personalmente no se conocen, son y permanecen relativamente desconocidos entre sí. El agregado carece de estructura, es decir no hay posiciones ni funciones, no está organizado. A pesar del contacto físico que puede ser muy estrecho, las relaciones interpersonales apenas y se perciben. La mayoría de los agregados son temporales, transitorios y breves en cuanto a su duración ya que las personas se van pasando de un agregado a otro.

2. Principales formas de agregados

La primera expresión objetiva de relación entre personas se da a través de la proximidad física: un tumulto, una asamblea, transeúntes que se aglomeran en las calles, espectadores y jugadores en un encuentro deportivo, los asistentes a un congreso; todos ellos dan la apariencia de encontrarse en estrecha relación cara a cara, en actitudes y manifestaciones tal vez de emociones afines, concordantes; sin -

(1) Amaya Serrano, Manuel. Sociología General. Ed. Mc. Graw-Hill de México, -- 1980, pág. 69

embargo, aunque están dotados de capacidades intelectuales y afectivas, la distancia entre ellos en cuanto a comunicación humana y social es enorme.

Los agregados sociales a veces resultan pacíficos, otras veces violentos, muy agradables o sumamente molestos para algunos de los participantes, o desde el punto de vista de las normas sancionadas por las leyes o la moral, tremendamente dominantes. Aquí algunos ejemplos de agregado social:

a. Multitud o muchedumbre

Es una suma de personas que físicamente muy próximos entre sí se encuentran unidos por un motivo, aunque en forma desorganizada. La multitud o muchedumbre se forma rápidamente y se disgrega de la misma manera, es una manifestación social desorganizada en un mundo de organizaciones; por doquier las encontramos. los que están en un estadio forman una multitud, los que viajan en transporte público, los asistentes a eventos patrios, conciertos de rock, los que están dentro de una sala de cine, un día de plaza, etc.

b. La chusma

La particularidad que distingue a la chusma y que la hace ser diferente de la multitud es su peculiar afán destructor, belicoso y agresivo. Los motines, el linchamiento o el tumulto son estrategias características de la chusma. La interacción entre los individuos de este agregado es superficial, aunque se generan relaciones de consignas entre líderes y seguidores; situación que constituye otra diferencia entre la chusma y multitud.

El móvil de la chusma en muchos casos es la inconformidad por la explotación del hombre, los fanatismos religiosos, movimientos estudiantiles, protestas racistas,

etc. y quienes se sienten afectados se manifiestan por lo general a través de marchas callejeras.

En este tipo de agregado social la persona es absorbida y reducida simplemente a un número; su status, su personalidad, pueden incluso desaparecer; la responsabilidad individual decrece hasta la desaparición, para efectos de recriminación, llegado el caso.

Podría convenir a este propósito, recordar aquel parlamento: " ¿ Quién mató al comendador? - Fuente Ovejuna, Señor: - Y, ¿quién es Fuente Ovejuna? - Pues, ¡todos a una! ". (2)

c. Masa popular

Con el fin de describir más adecuadamente este tipo de manifestación que se observa en la sociedad se ha escogido un término de carácter descriptivo que nos permite ennumerar las similitud entre el comportamiento de los agregados masificados y de los rebaños de ovejas.

En sentido figurado encontramos características semejantes al comportamiento que se observa entre los animales que forman rebaños; los borregos, por ejemplo, se mueven en conjunto por donde son conducidos a pastar, no se separan, permanecen más o menos cerca unos de otros, sus actividades relacionadas con el desplazamiento las realizan con cierta uniformidad, se dejan conducir por el pastor o por una oveja portadora de un cencerro, cada animal carece de iniciativa propia para moverse independientemente de la grey. Los agregados masificados no responden a una simple construcción mental imaginaria, existen realmente en la vida social, de la misma forma que existen otros agregados sociales.

(2) Amaya Serrano, Manuel. *Ibid.* pág. 74

Las características de la masa popular son entre otras: estados sociales, variedad de costumbres, normas morales, ideales y diversidad de criterios más; reina el anonimato entre sus integrantes, el intercambio social entre los individuos resulta casi imposible a pesar del tiempo y el espacio compartido, por ejemplo desde el momento en que se aborda el transporte público y hasta la llegada a determinado lugar.

La masa popular carece de organización, por lo tanto no se da una estructura propia. En los agregados de masa se manifiestan características dominantes: comportamiento irracional con predominio de lo emocional, y por esta razón, los incluídos están más propensos a aceptar la sugestión que inducen los jefes o cabecillas y manipuladores. La presión que genera la magnitud del número de participantes, las consignas voceadas por los coros de paleros, la imagen proyectada por el líder o por la causa que se defiende o abandera, todo cuanto puede producir emoción externa, ya sea de júbilo, ya de odio notablemente contagiosa, transforma a la masa en chusma tumultuaria, agresiva e incontrolable.

d. El auditorio

En el otro extremo está el auditorio como uno de los agregados más estables, racionales y pacíficos, en el que los integrantes prefieren conservar en sumo grado buena parte de su individualidad, sin perder de vista la satisfacción de sus intereses o aficiones personales.

El auditorio es un agregado social de personas que se congregan en un espacio cerrado para asistir generalmente como espectadores. La diferencia entre el auditorio y la chusma es que los componentes del primero son sujetos esencialmente pasivos; si participan, lo hacen de acuerdo a las normas propias de moción de orden de un recinto. El auditorio tiene un objetivo de atención especial:

una película, obra de teatro, concierto musical, conferencia, recitales, etc.

Desde el punto de vista sociológico, aún la unión de personas que asisten a los cultos o ceremonias religiosas de iglesias o templos propios para estos eventos, se pueden tipificar como agregado característico de auditorio. Se da también en este espacio social la posibilidad de manifestar el intercambio de ideas y discusiones que se generen siempre y cuando se apeguen a las normas que garanticen el equilibrio y condescendencia de los participantes. Sin embargo, permanece como característica preponderante la correlación dominante de la proximidad corporal sobre las auténticas relaciones directas de persona a persona, cara a cara, sin llegar en el máximo sentido de la expresión a la entrega y aceptación recíproca de comunicación intensa, plena y duradera entre ellos.

e. Agregados residenciales o ecológicos

Existen en todas las ciudades modernas las llamadas zonas residenciales, colonias y barrios. Los habitantes de las grandes ciudades aunque viven cerca unos de otros, casi no se conocen, no cultivan relación de vecinos, menos aún, interacción humana.

El agregado residencial o ecológico no es lo mismo que la unión de personas que se sienten vecinos, ya que la vecindad implica asociación, igualdad de nivel social, contacto e intercambio amigable entre los residentes de áreas más o menos restringidas.

La persona en los agregados residenciales guarda un patrón de comportamiento uniforme, es colectivo pero no social. Muchas personas se sienten anónimas al verse inmersas en conglomerados tan complejos. A causa de que en el agregado se reduce la influencia del control social, la conciencia de su propia imagen ni la de los demás significa una presión sobre ellos. Por las mismas razones sucede que

personas que gozan de respeto en su medio social y poseen prestigio en su pueblo natal, se olvidan de su seriedad o severidad de conducta cuando viajan en plan turístico a ciudades alejadas de sus lugares de origen.

En la sociedad urbana moderna es característico el agregado residencial; para el campesino que vive diariamente en relaciones vecinales en su comunidad, uno de los mayores tropiezos que padece y que se ve en la necesidad de vencer al salir de su pueblo natal, al llegar a la ciudad, es el anonimato; es un transeunte más en "un mar de gentes" y por eso se ve obligado a buscar sitios donde le sea sencillo entablar relaciones que le son propias de su lugar de procedencia y esos espacios de escape seguramente serán las plazas, mercados, y si son varones los billares y cantinas.

C. El origen de los grupos

Aunque es relativamente reciente el estudio científico de los grupos, desde la antigüedad muchos investigadores han señalado que el hombre es un ser social por el hecho de que tiende a agruparse, que entabla relaciones y se comunica; parecería que lo hace movido por un reflejo interno; busca relacionarse porque ello es parte de su ser. A un hombre solitario le sería tan penoso lograr su conservación y seguramente perecería antes de vencer algunos obstáculos. De niño, el hombre es un ser indefenso que requiere por largos años la protección de su familia; de igual modo, al llegar a la etapa senil, el apoyo y cuidados de sus semejantes deben ser igualmente intensos como en sus primeros años de vida.

La razón común que da lugar a los contactos con sus similares es la búsqueda de la satisfacción de las necesidades de su mundo biopsicosocial: hambre, sed, calor, tendencias de tipo sexual, vestido, habitación, trabajo, diversión, amor, comprensión, comunicación, amistad, estudio, status, prestigio, y otros elementos más creados por

el hombre.

La incansable búsqueda de satisfactores origina que en toda relación entre dos o más personas se genere a través del interactuar los bienes tangibles (materiales) e intangibles (psicosociales) que los miembros requieren para su existir.

La complejidad cada vez mayor de la vida hace que nadie pueda declararse autosuficientes durante el transcurso de su existencia. Ningún ente con vida posee en sí mismo todos los medios para su desarrollo, y el ser humano no es la excepción.

Las relaciones que se establecen en la vida social son numerosísimas y forman una gran madeja. La humanidad entera se halla conectada, articulada, formando una inmensa y compleja red de relaciones y dependencias mutuas. La diversidad de las relaciones del individuo con la sociedad son recíprocas, es decir, existe interacción; así es que, la sociedad está dentro del hombre, pero éste también está dentro de la sociedad.

Somos lo que somos no solamente por factores de herencia, sino también por la influencia que otras personas ejercen sobre nosotros. Por consiguiente, operamos dentro de un campo de espacio social, actuando y recibiendo la acción de los demás, influyendo y siendo influidos mientras transitamos por las distintas agrupaciones. (3)

Las metas de amor, protección, perdurabilidad de la especie, las metas del deseo de acopio de conocimientos y recursos culturales que perfeccionan al ser humano, las necesidades de producción de bienes materiales básicos para la vida, las metas de libertad en el más puro sentido que lo eleva por encima de la mera condición de lucha por la subsistencia, integra al hombre con sus semejantes para el logro de los fines comunes.

(3) Hall, D. M. Dinámica de la acción de grupo. Ed. Herrero Hermanos, Sucs. México, D.F., 1982, pág. 5

1. El concepto de grupo

Si desde algún estratégico lugar nos pusiéramos a observar a los seres humanos en la misma forma en que vemos una colonia de hormigas, seguramente llegaríamos a concluir que, tal como éstas, los hombres se encuentran en constante actividad. Observaríamos que en la mayoría de las veces están unos junto a otros.

No cabe duda que comprenderíamos, que el ser humano es social por naturaleza, laborioso e inquieto; desarrolla su vida en unión, aunque vinculándose no siempre del mismo modo.

Al profundizar y marcar diferencias en las relaciones que se generan en mayor o menor grado de cercanía o correspondencia entre los individuos, en primer término habría que diferenciar que: una cosa es la multitud -digamos los peatones que concurren o transitan por una céntrica avenida o los asistentes a presenciar un desfile- y otra muy distinta es una familia o un equipo de balompié. En el primer ejemplo, las actividades de unas personas no influyen directamente en la conducta de las otras. En el segundo caso, la conducta de las personas si es directamente significativa para los demás.

Entonces una multitud no es un grupo. Esta verdad bien vale la pena enfatizarla debido al uso indiscriminado que en la actualidad se hace del término "grupo". Es muy común escuchar en los comerciales de la televisión que aquel varón que compra una determinada loción para caballeros entrará al "grupo de los audaces" . Si bien en algunos casos en la radio, prensa y televisión se utiliza con acierto el término, en la mayoría de ellos se refiere a la afluencia de gentes, multitudes o muchedumbres. Este error alcanza su máxima expresión en el sistema educativo en donde se denomina "grupo" al número de estudiantes que se encuentra en un determinado salón de clase.

En este caso el término sirve a una clasificación administrativa. Irónicamente,

los alumnos de estos "grupos" deben aprender individualmente las asignaturas que son impartidas y demostrar el dominio que se tiene de ellas en base a exámenes por separado. Entonces, nada más equivocado seguir llamando "grupo" a individualidades que concurren a un mismo espacio.

Una clase o categoría social es una comunidad abstracta de acuerdo a una determinada característica que la define (por ejemplo: todos los propietarios de televisores de una determinada marca); una asociación es una clase cuya característica definitoria adquirió importancia por su actividad: una cámara de comercio; un conjunto de personas es una aglomeración concreta en un espacio-temporal que carece de estructura (por ejemplo: una fila de personas ante la taquilla de un teatro); una masa es una aglomeración de gentes sin roles o funciones específicas correlativas como sería el caso de los que están atentos al mensaje en un mitin convocado por algún político.

Una vez bosquejado lo que no son los grupos, definamos el concepto y sus características básicas: un grupo está formado por dos o más personas que tienen ciertas cosas en común. El primer paso hacia la formación de un grupo está dado si se genera la interacción o acercamiento mutuo; de éste surgen relaciones sociales que se consolidan en estructuras que son sostenidas por metas, motivos de afiliación o pertenencia, simpatía, acciones compartidas y por ende la institucionalización que vigila la observancia de las normas que garantizan un mínimo de logros para que el grupo perdure.

Mientras más tiempo de vida tenga el grupo, se van a ver disminuidas las demostraciones de simpatía, ya que la ideología tomará el lugar preponderante para la consecución y sostenimiento de la cohesión grupal. Al interior de éste, los individuos interactúan frente a frente, conscientes de la existencia de todos los integrantes del mismo; están unidos por lazos emocionales cálidos, y se sienten solidarios, más por sus sentimientos que por la conveniencia personal.

El factor básico de todo grupo es la gente que lo integran. Ellas constituyen la razón de ser del grupo y sobre ellas se revierten los beneficios por esta relación: de ahí surge la condición para que se cumpla el desarrollo personal de cada individuo. Dicho de otra manera, la historia de una persona es la historia de los distintos grupos o relaciones en que se ha encontrado durante su vida.

Un grupo es una relación significativa entre dos o más personas. Con esto se quiere decir que la actividad de cada una representa eslabones de la actividad de los otros en el proceso de un logro ulterior. Los actos de una persona influyen en la otra de tal manera que su respuesta se vincula con la actividad de la primera, así sucesivamente. De este modo, la actividad de una y otra significan aspectos de una sola conducta común. (4)

En fin, para que exista un grupo, es necesario que se dé interacción y conciencia de grupo entre las personas. La familia, el grupo de amigos, el equipo de trabajo, etc., constituyen células naturales de la sociedad y nadie duda de la importancia que estos grupos tienen en ella.

2. Factores de la composición y organización grupal

Para realizar estudios del grupo es necesario, en primer término, conocer la cantidad mínima de factores que influyen sobre su acontecer, es decir sobre el proceso grupal.

Según A.P. Hare el proceso grupal es influido ante todo por seis factores, los primeros tres conciernen a la composición del grupo concreto y los restantes a su organización:

1. La personalidad de cada miembro: mientras más similitud exista en los rasgos, como los referentes a los intereses, la inteligencia, la capacidad, las habilidades, etc.

(4) Fernández Calderón, Julieta. Cohen DeGovia, Guillermo C. El grupo operativo. Teoría y práctica. Ed. Extemporaneos, S.A. México, D.F. 1973. pág. 33

la cohesión del grupo será presumiblemente mayor.

2. Las características sociales: la edad, sexo, status, simpatía, etc., influyen sobre la actuación de los elementos del grupo.

3. La magnitud del grupo: el tamaño del grupo condiciona los posibles contactos y relaciones, la escasez o abundancia de bienes, la facilidad o el grado de dificultad con que se alcanzan las metas, etc.

4. Cometido: el tipo de objetivo, su determinación y cumplimiento, las reglas y la acción, etc.

5. Redes de comunicación: el grado de participación posible de cada uno, la estructura de las vías de información (de arriba hacia abajo, etc.)

6. Dirección: posición, autoridad y prestigio del líder, estilos de liderazgo.

3. Características de los grupos

Las categorías y agregados sociales que se vieron con anterioridad no producen verdaderas relaciones sociales, en cambio, el grupo sí genera auténticas relaciones entre las personas.

Es la primera unidad donde la persona establece relaciones recíprocas, por esta razón, el estudio del grupo ha sido siempre un objetivo de particular interés.

Las características esenciales son:

1. Es objetivo, identificable por sus miembros y por quienes no lo son. No es la colectividad anónima como las categorías o los agregados.

2. En los grupos existe una estructura en el sentido de que cada uno de los miembros tienen una función que cumplir; la posición origina superioridad, subordinación o igualdad respecto a los demás.

3. Las relaciones entre sus miembros son la espina dorsal del grupo; sin contacto, comunicación e interacción no hay grupo.

4. Cada una de las personas del grupo tiene asignadas actividades específicas; de la combinación y complementación de sus miembros es de donde resulta el grupo.

5. El grupo tiene normas de conducta; las más comunes son las que se refieren a las conductas internas que deben ser reconocidas y aceptadas por sus integrantes.

6. Los miembros del grupo comparten intereses y valores.

7. La actividad del grupo está siempre encaminada hacia un fin común.

8. El grupo debe durar cierto tiempo para lograr sus objetivos.

Por otra parte, Jack R. Gibb en su Manual de Dinámica de Grupo señala las siguientes:

1. Una asociación definible; una colección de dos o más personas identificables por el nombre o por el tipo.

2. Conciencia de grupo; los miembros se consideran como un grupo, tienen una percepción colectiva de unidad, una identificación consciente entre unos y otros.

3. Un sentido de participación en los propósitos; los miembros tienen el mismo objetivo, metas e ideales.

4. Dependencia recíproca en la satisfacción de necesidades; los miembros necesitan ayudarse mutuamente para lograr los propósitos por el cual se agruparon.

5. Acción recíproca; los miembros se comunican entre sí.

6. Habilidad para actuar en forma unitaria; el grupo puede comportarse como un organismo unitario.

4. Principios básicos de la acción de grupo

Cuando hablamos de integrar un grupo, no es suficiente que un número de personas esté y ocupe un determinado espacio y tiempo para que aquel exista.

Según Sartre:

El grupo no es una estructura que se asume por completo y de la cual podemos decir: este es el grupo en su plenitud lograda. El grupo no es jamás nada más que un acto; es un proceso en marcha que podemos decir, es dialéctica. El grupo no es, sino que se constituye y pasa por diversas etapas durante su existencia. (5)

El grupo, como fenómeno social es un proyecto y está siempre en un proceso de consolidación. Dicho proceso requiere algunos elementos. Jack R. Gibb ha elaborado lo que él llama "principios básicos de la acción de grupo" en su obra *Manual de Dinámica de Grupos* .(6) La consideración de estos principios puede ayudar a la integración del grupo en las mejores condiciones:

1. Ambiente. Actuar en un ambiente favorable, cómodo y propicio para la realización de las actividades.

2. Reducción de la intimidación. Las relaciones interpersonales deben ser cordiales y francas, de aprecio y colaboración. La reducción de las tensiones favorece y hace que aumente la producción del grupo. Al estar tranquilos, libres de temores y a gusto, la tarea se torna provechosa y gratificante.

3. Liderazgo distribuido. Todos los elementos del grupo en algunas ocasiones deben tener la oportunidad de desarrollar esta habilidad.

4. Formulación de objetivos. Definir estos en base al consenso de todos los miembros, cuidando que respondan a las necesidades e intereses.

5. Flexibilidad. Cumplir los objetivos de acuerdo a los métodos elegidos; mas si las circunstancias aconsejan ciertas modificaciones, facilitar la adaptación de acuerdo a los nuevos requerimientos.

(5) Rosenfeld, David. Sartre y la psicoterapia de los grupos. Ed. Paidós. México, D. F., 1977, pág. 21

(6) Gibb, Jack R. *Manual de dinámica de grupos*. Ed. Humanitas. Buenos Aires, Argentina, 1964, pág. 11

6. Consenso. Establecer la comunicación que dé paso a las discusiones y resoluciones para buscar acuerdos mutuos. Es necesario cuidar no caer en antagonismos, polarizaciones o bandos.

7. Comprensión del proceso. Aprender a distinguir entre lo que se está tratando y lo que ocurre en el grupo durante el desarrollo de la tarea (roles, reacciones, tensiones, actitudes, criterios, ansiedades, protagonismos, etc.). Quienes comprenden el proceso grupal posibilitan de una manera efectiva el logro de objetivos.

8. Evaluación continua. Indagar hasta qué punto la tarea ha sido cumplida. Considerar cambios en base al principio de flexibilidad y uso de técnicas elegidas por el grupo más apropiadas para la realización de la evaluación.

5. Términos técnicos en la clasificación de los grupos

Existen diferentes corrientes para clasificar a los grupos. Algunos lo hacen de acuerdo al oficio, normas, valores, funciones, estructura o permanencia; otros, por el número de miembros. Algunos sociólogos en base a las relaciones sociales íntimas, tales como las de la familia, la escuela o el pueblo; y con las grandes entidades impersonales como las centrales sindicales o el Estado.

La distinción más aceptada por los estudiosos de la sociología contemporánea es la que se expone a continuación y que está de acuerdo con las características más notorias, en relación a las particularidades que le distinguen a cada grupo.

a. Grupo primario

Es un grupo pequeño con un alto sentido solidario y respeto a los valores impuestos y aceptados por sus miembros. Se describe como grupo "cara a cara" y

se le reconoce como generador de influjos en el desarrollo de la personalidad de sus componentes; un ejemplo es la familia. Es en efecto, dentro del seno de éste donde el individuo se inicia en la vida social; es ahí donde adquiere sus primeras experiencias de comportamiento social. Del resto de los grupos donde el hombre interactúa, el de los amigos íntimos es también grupo primario; después del grupo familiar, es el que le resulta más gratificante porque los que lo forman son personas que aprecia y respeta y es con quienes comparte actividades que le agradan y satisfacen. El deportivo o el de las damas son grupos naturales que aparecen por todas partes; la causa de la proliferación de infinidad de grupos de este tipo es muestra para confirmar que las personas sienten el deseo de integrarse en pequeños círculos donde sean aceptados con sus cualidades y limitaciones, ambientes para encontrar climas de contrapeso a tanta reglamentación de las grandes organizaciones de la sociedad.

b. Grupo secundario

Es el grupo donde la personalidad de los miembros no está contenida en toda su dimensión, sino exclusivamente en la finalidad de la misma organización; hay división del trabajo con especialización, distribución y desempeño de los roles y oficios. Ejemplo: un sindicato, el ejército, el personal de un plantel escolar.

c. Intragrupo

Se trata aquí de "nuestro grupo", un grupo herméticamente cerrado en el que la correspondencia, trato y comunicación mental es rigurosa, uniforme y exclusiva. Se guardan secretos en cada nivel de estructura. Hay estricta disciplina y castigos contra quienes transgreden las consignas impuestas. Ejemplos: el Estado Mayor del

Ejército, el servicio secreto, el alto mando de una guerrilla, el Estado Mayor Presidencial, los jefes de la mafia.

Otro sentido de intragrupo se refiere a la exclusividad del grupo al confrontarlo con otros grupos o personas que no pertenecen a él; "nosotros frente a los demás".

d. Extragrupo

Es el grupo de extraños, considerado "non grato" por los miembros de la sociedad. Ejemplo: los asesinos a sueldo pertenecientes a los grupos de narcotraficantes, grupos secretos o las pandillas con objetivos belicosos.

e. Grupo pequeño

Es el grupo formado por pocos elementos, en donde al interior del mismo existen relaciones especiales de cohesión e independencia. Ejemplo: los amigos que se reúnen un fin de semana para salir de pesca, el equipo de soccer, la directiva de una asociación.

f. Grupo formal

Es un grupo organizado de acuerdo con un modelo bien definido y previsto de estatutos para su buen funcionamiento y organización interna. Ejemplo: un cuerpo colegiado de profesionistas, el ejército, una organización industrial o un club social.

g. Grupo informal

La formación de este grupo sucede de manera natural, imprevista, prescindiendo

de las estructuras formales de alguna colectividad. Ejemplos: los amigos que se tiene al interior de una escuela o en la actividad diaria dentro de alguna industria.

h. Grupo de pertenencia

Es el grupo al que pertenece y con el que se identifica la persona: mi familia, mis amigos, mi equipo, mi compañía.

i. Grupo de referencia

Es la clase de grupo al que se le atribuye psicológicamente la conducta de la persona, a pesar de que no sea miembro de ese grupo concreto. Ejemplos: el grupo al que se desea o pretende pertenecer. Hay civiles que imitan a los militares, el de los nuevos ricos que siguen las pautas de conducta del nuevo grupo pero mantienen todavía muchas de las costumbres propias de los modelos de su grupo de origen; v. gr.: quienes manejan sus coches Mercedes Benz, pero que siguen usando sombrero vaquero.

6. Institución y grupo

Las instituciones regulan el comportamiento de un sinfín de actividades. El hombre no tiene que inventar su propia manera de hacer las cosas, porque las instituciones marcan los modos de actuar de los grupos. La mayoría de las personas se amoldan simplemente y actúa conforme a la generalidad.

Tienden las instituciones a controlar la conducta, generando un orden universalmente aceptado dentro de la sociedad; pero también a veces frustran la personalidad social del individuo. La persona que no se ajusta y que resiste el control

es considerada como desadaptada o extraña. Quienes se insubordinan son vistos como rebeldes, pero también pueden ser elementos heroicos que logran progresos para la sociedad.

La institución no siempre origina grupos; aunque crea ambientes propicios. Una institución educativa implica a varias personas que no se constituyen necesariamente en grupo, a pesar de de las relaciones interpersonales que se generan en esta actividad. Sin embargo, se requiere la existencia de alguno a través del cual se pueda lograr la finalidad de la institución.

Los grupos están más o menos regulados ya sea por las diferentes instituciones que rigen la vida social o por aquellas dentro de las cuales funciona cada grupo. La organización del grupo y su estructura formal, en este caso, son lo mismo que su institución ejemplar: la familia grupo y la institución familiar.

Si consideramos una verdadera unión de profesores de una escuela primaria con todo y las características propias de conciencia de "nosotros" es un grupo; pero si nos fijamos en ese plantel como un sistema de enseñanza, entonces lo estamos observando como institución.

CAPITULO II AGENTES PRIMARIOS DE SOCIALIZACION

A. Concepto y procesos de socialización

El término o vocablo socialización se emplea para denotar el proceso por el cual el individuo adquiere las creencias, normas, actitudes, valores y conductas aceptadas por su familia y por el grupo al que pertenece.

Los niños al nacer traen consigo una enorme variedad de potencialidades para conducirse a través de ellas. En teoría, al menos, pueden ser agresivos o tímidos, egoístas o generosos, ateos o profundamente religiosos, independientes o muy apegados a sus padres, honestos o no, expresivos o retraídos, liberales o conservadores, preocupados por los logros académicos o indiferentes a los mismos. Sin embargo, por lo general, los niños adoptan solamente aquellas características de la personalidad que su propio grupo cultural considera adecuadas.

Tres procesos fundamentales contribuyen a la socialización: entrenamiento por medio de recompensas y castigos, observación e identificación.

El entrenamiento mediante recompensas y castigos es una técnica de disciplina en la crianza cuya finalidad es influir en la conducta del niño. Desde un principio, los padres estimulan y premian en los pequeños las respuestas que quieren fortalecer y castigan las acciones que ellos consideran que se deben eliminar.

Los niños se apropian de patrones de conducta observando las actitudes de otras personas. Además de influir en sus hijos por medio de las recompensas y los castigos, los padres son también los modelos - positivos o negativos- que los niños

observan e imitan con mucha frecuencia: la socialización del niño se alcanza, en parte, a través de tal imitación.

El desarrollo social y de la personalidad no pueden explicarse simplemente en función de recompensas o castigos, o de la observación de modelos. El concepto de identificación se define como el proceso por el cual el niño cree o desea creer que es semejante a otra persona (modelo) - es decir, actúa como si poseyera sus características físicas, sentimientos y pensamientos.

La identificación encierra algo más que el simple aprendizaje por observación, ya que éste no requiere el establecimiento de vínculos afectivos con un modelo, como lo hace la identificación.

B. La familia, agente primario de socialización

Muchas personas e instituciones hacen aportes considerables a la socialización del niño, pero los padres y hermanos son los agentes principales y de mayor influencia, especialmente durante los primeros años. Característicamente, son los que mayor contacto establecen con el niño durante este período e interactúan con él intensa y frecuentemente, con lo que regulan y modifican de manera constante la conducta del niño. Se comprende, entonces, que la familia es el agente de socialización que ha sido estudiado más a fondo.

Los estudios psicológicos y el psicoanálisis en particular han probado la importancia de la familia en el desarrollo psicológico y la formación de la personalidad de sus miembros. En la primera infancia el ambiente familiar es el único que el niño conoce; aunque algunos años después aparecen otras influencias ambientales.

Las investigaciones de Malinowski, Mead y Benedict han señalado que la personalidad está en gran parte influida por la cultura y el medio ambiente que la

circunda, y como los padres y hermanos constituyen el ambiente primario, su influjo es decisivo. Si por ellos siente satisfechas sus necesidades primordiales, si se le brinda un clima de libertad, autonomía y amor, el niño interioriza estas imágenes como figuras que lo guían y apoyan y serán ejemplo de modelos de conducta para la adquisición de acciones prosociales.

Más, cuando las figuras introyectadas son emotivamente severas, angustiantes e inseguras, el carácter de los niños llega a tornarse de igual modo. Es así que las conductas represivas, el clima de tensión, la inseguridad emotiva, frustraciones y fracasos padecidos durante la infancia y adolescencia son factores de interferencias negativas en el desarrollo de la personalidad, porque se gastan muchas más energías en la búsqueda de seguridad y satisfacciones.

En efecto, el niño aprende de la familia los primeros fundamentos de la vida en grupo. Al interior de éste, desarrolla seguridad en sus actos por el sólo hecho de contar con ese núcleo familiar que le ofrece protección; es el espacio donde adquiere los patrones de comportamiento; ahí se relaciona y asimila una serie de valores a través de la crianza familiar. Todas las experiencias emocionales venideras serán la respuesta de los principios firmemente construídos en ese ambiente primario.

1. Evolución histórica de la familia

Históricamente la familia ha venido modificandose hasta llegar a ser lo que es en la actualidad. En el siglo XVII, la familia pasaba su tiempo en las actividades propias de la vida diaria: el cuidado de los hijos, arar el campo, pastorear el ganado, cultivar el huerto, hornear el pan; los niños convivían con los adultos desde que eran capaces de ayudar en las labores del campo, taller u otra ocupación; de ahí nacía su cohesión inquebrantable. No existían las grandes ciudades, los parientes residían cerca unos de otros y el niño disfrutaba la cercanía de las personas que amaba.

La industrialización del siglo XVIII alteró por completo este estado de cosas; la mayor parte de las labores del hogar -lazos de unión familiar- empezaron a llevarse a cabo fuera de él.

El estado lógico fue que los miembros ya no trabajaron en el seno familiar, como consecuencia, el grupo familiar dejó de ser centro en cuyo derredor giraba la vida de sus integrantes.

En la época actual este tipo de familia aún perdura, aunque sólo en los lugares más apartados de las ciudades industrializadas.

Con la formación de la sociedad urbana moderna y la creciente era de la industrialización ha aparecido otro tipo de familia cuya unión no depende ya de las labores que antaño realizaban sus miembros en beneficio mutuo.

Hasta hace pocos años, la mujer no desempeñaba ocupaciones que no fueran las actividades domésticas; su dependencia económica y social pasaba primero por el padre y más tarde por su marido, y el prestigio, la moral y su status social era una concesión que procedía de la familia que las protegía en su seno.

Pero a partir de los comienzos del presente siglo, cada día ha venido en aumento el número de mujeres que trabajan a sueldo para contribuir al sustento familiar.

Como consecuencia, las actividades que se realizaban en el hogar se han visto reducidas a dejar preparada la comida para cuando los hijos lleguen de la escuela, el arreglo de la ropa, la procuración de ingreso y permanencia en la escuela y convivir todos juntos los fines de semana.

Esta es en sí una visión general de la acelerada transformación de la familia como institución y grupo; mas es importante resaltar la trascendente función que cumple como organismo y agente primario de socialización.

2. La finalidad de la familia

Entre los más importantes hallazgos de la psiquiatría en los últimos cincuenta

años, está la comprobación cada vez mayor que la calidad del cuidado paterno y materno que recibe un niño en sus primeros años es de vital importancia para su desarrollo biopsicosocial.

Una relación afectuosa, íntima, continua y satisfactoria con la madre en los primeros años, enriquecida de muchas maneras por las relaciones con el padre y los hermanos, es la base del desarrollo del carácter de los niños pequeños.

Efectivamente, la familia dirige los procesos básicos del desarrollo psíquico y la vida afectiva según los ambientes en que desenvuelvan a sus hijos; el cuidado de los padres hacia los hijos no es algo que pueda ofrecerse mediante acciones primarias, es una relación humana de enorme significación. La administración de una dieta exige algo más que calcio y vitaminas, se necesita saber gozar los alimentos para que resulten provechosos. De la misma manera, el cuidado de los padres no puede calcularse en términos de horas por día, sino únicamente en relación al agrado de la mutua compañía que experimentan padres e hijos. **(Ver Anexo 1)**

Este gozo e identificación de sentimientos de pertenencia es posible siempre y cuando sea continua. Debe subrayarse que la continuidad es necesaria para el desenvolvimiento de ambas partes. Así como un niño necesita sentir que pertenece a sus padres, éstos necesitan sentir que pertenecen a su hijo.

Prodigar atención constante noche y día, siete días a la semana y 365 días al año, sólo es posible para los padres que experimentan profunda satisfacción al ver al hijo crecer a lo largo de las etapas de la niñez, la adolescencia y finalmente convertirse en hombre o mujer independiente, y saber que su cuidado ha hecho posible esto.

Por estas razones, el amor que necesita un niño pequeño puede encontrarse mucho más fácilmente dentro de la familia que fuera de ella. La atención que madres y padres habitualmente brindan a sus hijos se considera tan natural que se olvida su grandeza. En ninguna otra relación se ponen los seres humanos tan

ilimitada y continuamente a disposición de otros.

Un niño puede estar deficientemente alimentado y mal abrigado, sucio, enfermo o maltratado; pero su seguridad se ve fortalecida al saber que él es importante para sus padres, cuyo esfuerzo aunque en forma inadecuada le brindan lo mínimo necesario hasta en tanto pueda valerse por sí mismo.

Sir James Spence considera que "una de las principales finalidades de la familia es la preservación de la paternidad". (1) Mientras se proteja la preservación de las funciones familiares más se defiende y menos se desmorona la sociedad.

a. Efectos adversos de la privación de madre

Muchas de las cosas que ocurren en los primeros meses y años de vida tienen efectos profundos y duraderos.

Los efectos que surgen de la privación de la relación madre-hijo varían con su grado. La privación parcial de la madre genera en el niño ansiedades, poderosos sentimientos de venganza y, como resultado de estos últimos, sentimientos de culpa y depresión. Un niño pequeño, aún inmaduro de mente y cuerpo no puede explicarse estas sensaciones además de no poder hacer frente a todas estas emociones. La manera en que responde a estos trastornos de su vida interior pueden acarrear desordenes nerviosos e inestabilidad de carácter. La privación completa tiene efectos de mayor alcance en el desarrollo del carácter, llegando a invalidar por completo la capacidad de relacionarse con otras personas.

Una investigación en base a este enfoque, realizada en un reformatorio inglés con 102 delincuentes recurrentes, cuya edad oscilaba entre 15 y 18 años, demostró que - las ansiedades que surgen de las relaciones poco satisfactorias en la infancia, predis-

(1) Bowlby, John. Cuidado maternal y amor. Fondo de cultura económica. México D.F., 1985, pág. 73

ponen a los niños a responder de un modo antisocial a tensiones posteriores. La mayor parte de las primeras situaciones de ansiedad entre estos muchachos eran aspectos particulares de privación materna.

La razón de detallar esta situación se debe a que existen muchos estudios que prueban que en circunstancias normales el vínculo más importante para el niño durante sus primeros años gira en derredor de la relación con su madre. Es ella quien lo alimenta y lo baña, quien lo mantiene tibio y confortable, la que le ofrece mimos y juguetes, además de la lactancia. Es a su madre a quien se dirige cuando algo le aqueja. Para el niño pequeño el padre en esa etapa es una figura secundaria, pero para la esposa es el apoyo emocional y económico que le permite conservar un estado de ánimo propicio para el desarrollo de su pequeño.

Las teorías que sitúan los orígenes de los padecimientos mentales en estos íntimos acontecimientos domésticos, tienen sus raíces en la obra de Sigmundo Freud y la escuela psicoanalítica que fundó.

La absoluta necesidad de un ser en relación a la calidad de los cuidados de su madre trae como consecuencia experiencias emocionales que dadas en las etapas tempranas y especiales de la vida mental resultan en efectos vitales y duraderos.

(Ver Anexo 2)

Este apartado se ha dedicado exclusivamente a las aportaciones que realiza la familia a la socialización del niño. Sin embargo, es importante señalar que la familia no es el único agente de socialización. Otros, entre los que cabe hacer mención al grupo de amigos, maestros, vecinos, religiosos y los modelos que se exhiben en los medios de comunicación (héroes de caricaturas, de series de acción, actores, cantantes, etc.) influyen en la personalidad. En el siguiente apartado se revisará el impacto que tiene el grupo de amigos y la escuela como agentes de la socialización. Como se verá, estos agentes a menudo obran junto con las influencias familiares para reforzar, ampliar o modificar el entrenamiento de los padres.

C. Los amigos y la socialización extrafamiliar

Con sólo recordar la historia de nuestra niñez y adolescencia, advertimos que la familia es la que mayor influencia ejerció en la formación de nuestra personalidad; aunque otras personas y experiencias vividas fuera del hogar han jugado roles decisivos.

Algunas personas que no pertenecen a la familia -sobre todo los amigos- participan de manera significativa en el proceso social. Este grupo de iguales cumple la función de poner en práctica pautas de conducta apropiadas a diferentes situaciones. En este grupo se da la oportunidad de aprender a interactuar con compañeros de la misma edad, relacionarse con los líderes y responder a actitudes de hostilidad y dominio. Los comportamientos de los amigos dan forma a sus modelos de conducta, por ejemplo: es posible que los niños suban o bajen su rendimiento escolar para estar de acuerdo a los valores del grupo y así sentirse aceptados, particularmente con los íntimos, cuyas actitudes influirán de manera significativa respecto a la escuela, a las aspiraciones académicas, fines e intereses personales. **(Ver Anexo 3)**

La relación social de amigos revela a los niños información de sus activos y pasivos personales (unas veces reales, otras deformadas) que en la mayoría de los casos se toma en cuenta para la formación del concepto de sí mismo.

Al buscar su lugar en el mundo de amigos, los niños tienden a imitar y comparar el comportamiento de sus compañeros con el suyo y así valorarse en relación a un sinnúmero de cualidades distintivas como el atractivo, inteligencia, popularidad, honestidad, agresividad, confiabilidad, sentido de responsabilidad y multitud de rasgos más.

Estas autoevaluaciones tienen mucha importancia para la afirmación de sí mismo. Los atributos de la personalidad asociados a la popularidad entre amigos

varían de acuerdo a la clase social a la que pertenece; entre los niños de condición social media destacan la cordialidad, el espíritu de cooperación y ayuda; los que son agresivos, pocos dignos de confianza o faltos de sentido solidario no son populares.

Ejercitar las destrezas de participación, cooperación y comunicación social da lugar a una mayor aceptación; el mundo de los amigos es una entidad que posee su historia y organización social en la que interviene de muchas maneras la sociedad de la que forma parte.

D. La escuela, agencia social de la infancia

Después de la familia y los amigos, la escuela es también otro espacio para la socialización de los niños. Les espera con el ingreso a la escuela primaria un enlace social más amplio, en particular para los que nunca han estado en guarderías o jardines de niños. Este ámbito educativo es la primera experiencia de relaciones amplias fuera del círculo familiar, el primer encuentro con grupos de amigos y con figuras de adultos distintas a las de los padres y parientes. De ser centro de la atención familiar, el niño pasa a ser un anónimo entre anónimos; ahora debe contar para todo con los otros compañeros.

La escuela será para él, el lugar predilecto donde tiene la oportunidad de ejercitar una particular independencia, vivir situaciones y relaciones interpersonales nuevas que participan en su proceso social. **(Ver Anexo 4)**

Es en la escuela en donde las nuevas amistades y el grado de aceptación de que goce pueden reforzar su autoestima, haciéndole comprender que es capaz de amar y ser amado, estimar y ser estimado; descubrir sus limitantes y la necesidad de complementarse en relación con los demás, disfrutar el placer de la solidaridad de grupo y aprender a manejar y superar el sentimiento de envidias y celos; ser capaz de situarse en puntos de vista distintos al suyo y aprender formas posibles de

colaboración para las actividades indagatorias y constructivas, en las que se hacen necesarias las actividades de proyección colectiva.

Fuera del contexto familiar, es la escuela el sitio donde los niños viven la experiencia de ser aprobados o no por sus iguales, es ahí donde empiezan por establecer contacto con otros con quienes ponen en juego las relaciones primarias que han aprendido con sus hermanos, encontrando a veces dificultades para hacer amistades porque llevan al terreno escolar los conflictos de su ambiente familiar.

La escuela primaria continúa, integra y amplía la obra educativa de los padres, quien después de ellos es la que ejerce la mayor influencia en la transmisión de la cultura, valores y tradiciones sociales.

1. La relación maestro-alumno en la experiencia escolar

El plantel escolar es la institución donde los adultos ejercen la influencia más sistemática a través de la enseñanza; los niños esperan de la escuela y sus maestros un clima protector, afectivo y seguro, que les inspire confianza y sentido de identidad.

El primer encuentro de los niños en la escuela es el que se da con el maestro del grupo. Esto genera una nueva relación afectiva, frecuentemente caracterizada por la ambivalencia. En muchos aspectos la relación alumno-maestro repite la relación hijo-padres, sobre todo en las escuelas primarias.

Los profesores constituyen un modelo de identificación exterior a la familia y éste se ve favorecido por el hecho de que en la escuela pública el grupo escolar es atendido solamente por un maestro en el grado escolar.

En una sociedad en la que la familia se ha visto inmersa en una permanente crisis, los profesores reemplazan en muchos aspectos a los padres; aquellos dirigen a los alumnos a asumir nuevas formas de pensamiento, valores, conocimientos y

motivaciones; induce a la práctica de nuevos modelos de comportamiento e instruye a través de la currícula escolar. Aunque todo esto es una simple relación mecánica, superficial, de maestro con alumnos, tiene gran implicación emotiva, ya que instaura una interacción más profunda.

El maestro representa por muchas razones un sustituto de los padres de los alumnos, con el que se puede lograr una relación de confianza. **(Ver Anexo 5)**

La apariencia de la clase escolar depende de muchos factores, entre ellos la personalidad del profesor que implica una notable relevancia. Con él pueden establecerse relaciones de simpatía, antipatía, estimación, odio, aprecio, o idolatría. Los falsos moralismos, las mentiras, triquiñuelas o pretextos, traicionan y dañan la confianza ilimitada de los niños porque hieren el ánimo de los escolares en una edad en la que son muy dados a idealizar.

Claparede, en uno de sus estudios advirtió que la antipatía hacia una materia puede derivar de la antipatía hacia el maestro. Una investigación de F. W. Hart llevada a cabo con aproximadamente 10 000 alumnos del nivel medio -cuyos resultados en las escuelas primarias podrían ser muy parecidos- , reveló que:

El maestro más apreciado es el que presenta rasgos de equidad, amistad, afabilidad, equilibrio, claridad en sus explicaciones, mientras que el maestro menos apreciado es el que le caracteriza una personalidad difícil, carente de buenos modales, poco preocupado en comprender a los escolares y su desenvolvimiento es sumamente severo o despreocupado. **(2)**

Muchos profesores, por temor al desorden y obsesionados por la atención y el orden en la clase, se valen de métodos educativos autoritarios, con resultados opuestos a los esperados. Los escolares se rebelan ante el autoritarismo y rechazan al profesor que no sabe controlar sus impulsos. Con frecuencia el fracaso escolar se debe particularmente a la primera experiencia negativa y a la desilusión provocada --

(2) Giordi, Pierodi. El niño y sus instituciones. Ed. Roca. México, D.F. 1982 -- pág. 116

por este tipo de profesores de la escuela primaria.

Un clima escolar de tolerancia y comprensión da lugar a una situación libre de tensiones, en la que los escolares se sienten a gusto para estudiar. Si el profesor procura una atmósfera exenta de tensiones, los resultados serán gratificantes. Un maestro dominado por la ansiedad, el temor o la indiferencia, no puede lograr un buen resultado en la enseñanza. Paralelamente, un alumno saturado de conflictos no rendirá satisfactoriamente. De aquí surge la necesidad de que el profesor sea emotivamente equilibrado y deje fuera de la escuela sus problemas y sus preocupaciones.

CAPITULO III EDUCACION: INTERACCION SOCIAL Y EXTENSION DE APRENDIZAJES

A. La configuración del grupo escolar

Las clases escolares son, en primer término, aulas ocupadas por niños. Convocados por la Secretaría de Educación Pública y llevados por sus padres, los niños llegan a la escuela el primer día de clases buscando respuestas a un sinfín de interrogantes ¿quién será su nuevo maestro? ¿en qué salón? ¿con cuáles compañeros? ¿quiénes serán sus vecinos de banco?

En la ceremonia de apertura del ciclo escolar la Dirección de la escuela ofrece la bienvenida a niños y padres e informa de manera general las disposiciones y organización escolar y muy en especial destaca al grupo de profesores que formarán la plantilla del personal docente, cuya misión será la de conducir al inquieto ejército de alumnos. Acto seguido da clausura al protocolo formal de apertura e invita a maestros y estudiantes a dar paso a la tarea escolar.

Los niños entran al salón de clase al que fueron asignados; el maestro les ubica el lugar según lo considere pertinente, o en el mejor de los casos, cada quien se sienta en algún lugar desocupado o donde más le agrade. **(Ver Anexo 6)**

Los niños de la clase escolar forman así, un agragado aparentemente uniforme, equilibrado, similar; pero la realidad es que aunque la mayoría de ellos sean más o menos de la misma edad, difieren en algunos aspectos: valores, status económico, sexo, talla, talento, intereses, actitudes, expectativas y deseos. En el mejor de los casos, los identifican las características generales del sector donde se ubica la es--

cuela y la vecindad de sus casas; ambas situaciones permiten relaciones de amistad y contribuyen a garantizar en cierto modo la igualdad.

Visto de esta manera, la clase escolar podría considerarse como un conjunto discordante de niños, un agregado social que se identifica específicamente por estar en un salón de clase, la orientación hacia el frente del salón, la vista puesta en el maestro, reglamentos que cumplir impuestos desde "arriba" y más adelante, por las actividades del aprendizaje.

Así, el inicio de una clase escolar podría semejarse a un agregado configurado a la fuerza, limitado a un espacio, orientado a un tercer elemento y sujeto a normas impuestas por la institución escolar.

Ahora bien, ¿es posible que este conjunto de niños pueda convertirse en un grupo escolar?

Para Jensen, Lacey y Schiefele, esto es factible porque "aun en una agrupación forzada y por autoritaria que sea su normatividad, desde el inicio se desarrollan procesos de integración que originan relaciones y estructuras de organización social". (1)

La primera relación que se da es el proceso que se sigue para llegar a conocerse: dos alumnos ocupan el mismo banco, son vecinos de barrio, su aprovechamiento escolar es más o menos semejante. No importa que la causa de la interacción se dé a través de una conversación, manifestaciones de alegría o curiosidad, se despierta el interés social aunque sólo sea porque uno de los dos tenga en mente conquistar alguna posición dentro del conjunto aún no estructurado.

Las causas que impulsan consciente o inconscientemente a los niños a establecer contactos, se originan en muchas ocasiones no por la situación específica de la clase y su currícula, sino por las relaciones que se dan al interior de la misma.

(1) Ulich, Dieter. Dinámica de grupo en la clase escolar. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, Argentina, 1974, pág. 57

Mientras que todas estas situaciones se dan por "debajo" de la clase, el profesor y los niños se ponen de acuerdo con respecto a los objetivos, actividades y reglamentos que serán ineludibles para el grupo en formación.

El respeto y la estimación mutua generada por las relaciones sociales, el cumplimiento de las normas educativas obligatorias, así como los miembros y sus respectivas funciones da como resultado en la clase una estructura grupal.

Esta primera creación del grupo concluye con dos aprendizajes: por una parte se desarrolla una "conciencia de nosotros"; el grupo desarrolla el sentimiento de solidaridad, determinada en buena parte por su conciencia de identidad; por otro lado, la integración inicial puede considerarse como concluída cuando la estructura ha logrado una cierta estabilidad; la distribución y ejecución específica de tareas y funciones se dan por aprobadas y el conjunto de reglas da resultado y tolera la crítica, el comportamiento previsto y las acciones coinciden con las ideas concensadas.

La creación de un ambiente propicio, la aceptación de opiniones y normas grupales sólo son posibles cuando se dan las relaciones interpersonales. Sólo ellas garantizan el mantenimiento de las normas y el clima para la formación del grupo en el salón de clase y serán doblemente favorecidas si desde el inicio existen semejanzas socioculturales, de motivaciones y actitudes, así como la cercanía del espacio-tiempo en las actividades diarias.

Son también factores importantes en la formación del grupo de la clase escolar las cualidades individuales del maestro y los alumnos.

La aportación del maestro dependerá en gran medida, de la escala de valores que rige su vida profesional: ejercicio de autoridad, estilo de vida, obligaciones docentes, actitudes, modelo de comportamiento, status: características que pone en juego directamente al conducir su clase durante el trayecto del curso escolar.

La contribución individual que los alumnos dan al grupo en proceso de formación,

se da en función de: sus relaciones aprendidas fuera de la escuela y de las necesidades de establecer y conservar amistades de acuerdo a relaciones y actitudes que ha aprendido en la familia y en otros grupos. Otros factores secundarios contribuyen a la génesis del grupo en el aula. Son influencias favorables del medio: una atmósfera de hogar propicia para apoyar la cultura y la tarea educativa, sostén adecuado del Estado en infraestructura física de los espacios escolares, contribuciones positivas de los medios masivos de comunicación y la organización escolar plena.

La distribución de las funciones de conducción, mediación, control y ejecución, las jerarquías de los mejores alumnos y de los más populares, la igualdad de intereses, la aceptación mutua, relaciones "cara a cara" y la participación en la aceptación de roles, convierten al simple agregado de niños formado por medidas sociales organizativas, en un verdadero grupo escolar.

B. La clase escolar como grupo de trabajo

Llamamos trabajo grupal a una forma de organización del trabajo donde, de manera espontánea o mediante disposiciones específicas, las aptitudes y actitudes individuales de los alumnos del grupo escolar son coordinadas, de tal forma que en su interacción permite la expectativa de elevar el rendimiento total, que será superior a los rendimientos individuales en beneficio de todos.

Para que la clase escolar funcione como grupo de trabajo debe fijarse un objetivo de rendimiento que exige para ser alcanzado, la interacción y cooperación necesarias de todos los integrantes. Tal objetivo grupal tiene que llevar a una diferenciación de funciones mediante la división del trabajo.

La clase escolar como grupo de trabajo, principalmente, tendría que verse desde un punto de vista sociológico: a partir de las condiciones de la sociedad como

sistema y a través de la escuela como organización institucional para llegar a la diferenciación de funciones. Sin embargo, una fundamentación de ésta naturaleza no es posible; desde este punto de vista, la clase escolar constituye más bien un agregado de individuos que trabajan uno al lado del otro, no uno con el otro.

En una fábrica, ningún obrero podrá armar un automóvil sin la ayuda de sus compañeros. Pero un alumno puede llegar al bachillerato muy bien fuera de la situación grupal, por ejemplo, mediante clases particulares.

Aparentemente, las situaciones en que determinada clase se organiza grupalmente para lograr sus objetivos, como el de obtener un premio prometido o enfrentarse al profesor, son mas bien las excepciones en comparación con el habitual modelo de competencia individual.

La interacción y la comunicación son características esenciales en un grupo que se ha fijado un objetivo común, condición que, en lo que se refiere al rendimiento escolar, no se da, al menos, por ejemplo: se prohíbe dar respuestas o datos al compañero, copiarse, soplar respuestas, usar apuntes. De esta manera, se aprecia un círculo vicioso que parece ser característico de la clase escolar. La falta de comunicación durante el desarrollo del trabajo no permite la concordancia de objetivos; la diversidad de los mismos y la competencia entre los alumnos, impiden, a su vez, la conformación de una atmósfera grupal solidaria capaz de fomentar las comunicaciones intensas y necesarias de carácter funcional y no meramente informal. **(Ver Anexo 7)**

El objetivo grupal de una clase escolar como grupo de trabajo podría definirse como el deseo de los alumnos por aprender y avanzar en forma conjunta, mediante una conducción que abra oportunidades, y que a la vez, les permita desarrollar actividades socioafectivas.

C. La situación grupal

La sociología define por "interacción" a las conductas recíprocamente relacionadas y complementarias que se dan entre dos o más personas.

Las conductas de quienes intervienen en el proceso de interacción se modifican mutuamente, son bilaterales y correspondientes. No cabe la menor duda que el proceso educativo consiste no tan sólo en un enseñar activo por una parte, y un recibir (aprender) completamente pasivo, por la otra. Desde la óptica de dinámica grupal, esa relación aparece probablemente con razón, como una acción recíproca. La apropiación e integración de un saber nuevo modifica tanto a los alumnos como a los maestros.

El proceso grupal nos lleva a analizar el binomio enseñanza-aprendizaje desde esta perspectiva, donde la docencia puede caracterizarse como un proceso de interacción entre personas en el que los sujetos -profesor y alumnos- establecen interrelaciones a través de las cuales se conforman grupos con dinamismo propio. En este proceso intervienen las características y los rasgos particulares de cada uno.

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 básicos de la conducta.

La situación grupal es una experiencia múltiple, ya que por medio de ésta tanto los alumnos como el maestro adquieren aprendizajes intelectuales relacionados con el objeto de conocimiento y tienen a la vez la oportunidad de sostener confrontaciones de sus marcos de referencia. Esto les permite ratificar o rectificar constantemente sus propios fundamentos, así como las pautas de conducta e

interpretaciones de la realidad. En su grupo escolar, los alumnos tienden a ser más sensibles a la lógica de una argumentación, al mismo tiempo que advierten las contradicciones de sus propias ideas.

La comunicación "cara a cara" propicia ricas significaciones: tono, intensidad, afectividad; por ello decimos que el grupo es una fuente generadora de experiencias de aprendizaje y que éstos adquieren mayor significado por la relación interpersonal en la que se dan; condición, privilegiada ya que el ser humano aprende no solamente en relación con las cosas, sino fundamentalmente en relación con las personas.

Enseñar y aprender son patrones de conducta concretamente interrelacionados: pregunta-respuesta, planteo-solución, orden-ejecución, proposición-discusión, etc. Son tareas determinadas, y los alumnos aprenden cómo deben comportarse ante tal o cual circunstancia y cómo será el comportamiento de los demás, qué tareas deberá cumplir, en fin, qué se espera de él y qué espera él de los demás. (2)

De estas expectativas frente a las propias obligaciones y las tareas propuestas por el maestro, surgen entonces relaciones sociales y roles en la clase. Tareas y rendimientos similares unen a los alumnos; expectativas especiales -incluso las que no se relacionan con el rendimiento- crean relaciones sociales especiales de mutua apreciación, admiración o de dominio de un grupo sobre otro. Después de algún tiempo, esas relaciones pueden consolidarse en estructuras; la estructura de autoridad entre los alumnos dominantes y los débiles se estabiliza; hay camarillas en la clase, surgen una y otra vez conflictos similares fundados en las relaciones mutuas.

La actividad pedagógica en la escuela incluye una multiplicidad de relaciones sociales, comprendiéndose por "medio" (mundo circundante) al mundo social extraescolar con sus exigencias, escalas de valores y posibilidades: maestro-medio, maestro-maestro, maestro-alumnos, alumnos-alumnos, alumnos-medio. Con el fin -

(2) Ulich, Dieter. Ibid. pág. 22

de describir y estudiar estas múltiples formas de relaciones y estructuras de realidad, roles y status, necesitamos en primer lugar un sistema analítico de conceptos donde existe una coincidencia suficientemente sustentada y probada en el campo científico. En seguida se verán algunos de los conceptos más relevantes.

D. Estructura, posición, rol y status

En todos los grupos existe una articulación en la que todos los miembros del grupo pueden subsumirse bajo diversas órdenes en función de determinadas características. Así, es posible una bipartición según el sexo, un orden según la talla, el coeficiente de inteligencia, las clasificaciones escolares, etc.

La estructura es la coordinación de los distintos elementos de una formación social relativamente duradera e independiente, o la disposición de las subunidades de un grupo en interrelación recíproca.

Las subunidades de la clase escolar son, sin lugar a dudas, los alumnos y el maestro. Consideremos ahora la disposición de los asientos en el salón de clase; en los bancos delanteros se sientan generalmente los alumnos "buenos y estudiosos", atrás están parapetados las más de las veces los desordenados. Sabemos que entre estos dos grupos existen relaciones muy peculiares: generalmente, los alumnos de las primeras filas sufren el desprecio y al mismo tiempo adoptan la tutela de los otros. De estas relaciones surgen entonces estructuras de superposición y subordinación. Puede ser que precisamente esta disposición normal de asientos haya causado las distancias críticas frente al maestro; en este caso se da la división tradicional (estructura) de tragalibros y ociosos.

La estructura grupal suele ser el resultado de las circunstancias siguientes:

a). De los intentos de los miembros de crear relaciones importantes, en cuanto a sus necesidades e intereses con los demás. El niño dominador se busca amigos a

quienes pueda dominar también en el aula; el jugador de fútbol también se busca simpatizantes.

b). De las necesidades de crear relaciones para alcanzar el objetivo grupal.

En resumidas cuentas, la estructura grupal es condicionada por dos realidades: el contacto interno de los miembros entre sí y la especialización de roles con respecto al objetivo dado o elegido.

En todo grupo existen distintas estructuras parciales en las que un mismo alumno puede ocupar posiciones muy diversas. Se habla de dos principales estructuras entre las cuales existen múltiples interrelaciones:

1. La estructura de amigos, como estructura de la mutua atracción entre los miembros, con su red de interrelaciones afectivas. En este sentido se parte de los miembros del grupo en cuanto personas.

2. En la estructura de roles, las personas aparecen como representantes de ciertos roles.

La estructura de roles a su vez puede analizarse bajo diferentes aspectos:

- Como estructura de tareas (división del trabajo) que comprende las actividades grupales dirigidas hacia un fin.

- Como estructura de poder con la finalidad de determinar las posiciones dentro de la jerarquía de autoridad.

- Como estructura de comunicación orientada a indicar la posición del alumno dentro del sistema interno de comunicaciones (receptor, mediador o transmisor).

El tipo de estructura jerárquica origina múltiples efectos. Pensemos tan sólo en la clase escolar tradicional. En la enseñanza, sobre todo en la llamada frontal, existe una inequívoca estructura de autoridad y una nítida estructura de comunicación, una transmisión unilateral de la información; siempre hay que mencionar en primer término al maestro; el alumno se limita a reaccionar, pocas veces es punto de partida de comunicaciones o, menos aún, órdenes. Con excepción de aquel a quien

se le da la palabra en el momento en que la solicite, apenas si existen comunicaciones referidas a la tarea en la clase. Si los alumnos se comunican, lo hacen murmurando tras la espalda del compañero que está sentado adelante o pasándose recaditos que pocas veces se relacionan con la tarea.

Es posible que la estructura rígida de la enseñanza frontal destierre el placer de comunicarse entre sí que experimentan los niños, salvo en la plática con el compañero de banco acerca de los acontecimientos del partido de fútbol.

Las características de la estructura producen actitudes y comportamientos de los alumnos del grupo, por ejemplo: actitudes pasivas que conducen a la poca o nula iniciativa y responsabilidad respecto al trabajo. La cohesión grupal de la clase surge ante todo de esa comunicación, ajena por completo de las tareas del grupo. De aquí nace la necesidad de tener armonía en la estructura oficial (formal) de tareas y roles.

Los conceptos de posición, rol y status se dan a través de este ilustrativo ejemplo:

Guillermo Villarreal es alumno de cuarto grado en el "Instituto Cumbres" y capitán del equipo de fútbol soccer del plantel, es el menor de los hijos de su familia. Así, se encuentra en el campo de relaciones sociales en el que pueden separarse diferentes rasgos o factores: ocupación, ocio, familia. En cada uno de los ámbitos sociales mencionados ocupa un determinado lugar; en la escuela, sus relaciones con el director, los profesores y sus compañeros alumnos; en el equipo de fútbol soccer, la situación está dada por las relaciones con el entrenador y los demás jugadores; en la familia, su lugar está caracterizado por las diferentes relaciones entre sus padres y hermanos. Estos lugares dentro de la estructura social se denominan posición.

Las posiciones existen, por principio, independientemente de quien las ocupe, se asignan o se adquieren. El medio familiar (cultura, ingresos) en que nacemos, suele ejercer una función selectiva de asignación con respecto a los grupos de profesionistas de alto o bajo nivel. Para el hijo de un obrero, la igualdad de

posibilidades suele ser una teoría difícil de llevar a la práctica.

A cada posición corresponden determinadas funciones, tareas, derechos y obligaciones; con cada una se vinculan símbolos y expectativas de conducta. Estas y las actitudes que se esperan y que se exigen de quien ocupa una determinada posición se llaman roles.

Una posición puede entrañar diferentes roles. Así, se espera del profesor un comportamiento respetuoso frente al Director de la escuela, aplomo y autoridad frente a los alumnos, actitud competente y firme, pero también comprensiva y solícita para con los padres de los alumnos.

Desde el punto de vista del sistema social y de la organización escolar ¿qué posiciones y roles pueden distinguirse en la clase? Una definición podrá hacerse entre maestro y alumnos, pero ésta presupone que también el maestro sea miembro del grupo, pues en caso contrario no podría desempeñar un rol en su seno, a menos que la situación se dé como parte del plantel escolar. La distinción entre el maestro y los alumnos señala funciones nítidamente separadas en el aula. Otra diferenciación que se puede efectuar es la que se refiere a la figura del maestro, que será el coordinador de la clase. En la organización dentro del aula es posible distinguir entre otros, los siguientes cargos: el portavoz, el encargado de los útiles deportivos, el responsable del pizarrón, el que pasa lista, el que apunta los nombres de los desordenados, etc. Completando las posiciones y cargos señalados, existen otros roles en el salón de clase: el estudioso, el cero a la izquierda, el as, el payaso, el perezoso, el barbero, el peleonero, etc.

Recordemos que los roles son prescripciones de conducta vinculadas con determinadas posiciones dentro de las tareas fijadas. El rol determina el comportamiento y la actitud de quien ocupa la posición. Un alumno desempeña un rol cuando está expuesto a ciertas expectativas de comportamiento ya que el rol está en relación funcional directa con los objetivos del grupo. En el rol se determinan

detalladamente las tareas que han de cumplirse necesariamente para conservar el sistema o alcanzar los objetivos.

Comparemos ahora las coincidencias de las descripciones arriba expuestas del sistema de la clase escolar con las características que definen el concepto de rol.

A primera vista, parece que las posiciones de profesor, portavoz, etc. podrían asignarse a cualquiera. En realidad no es así, porque el clima y los rendimientos de una clase dependen, quiérase o no, de un determinado maestro. Un cambio de profesor en una clase escolar puede significar en algunas ocasiones, el desmoronamiento de la misma. También es de suponer que el cargo de portavoz cambia de un grupo escolar a otro. A veces este cargo le es asignado al líder informal del grupo, en alguna otra ocasión al mejor alumno, o en una clase que no tiene ninguna estimación por el cargo, a cualquier alumno voluntario que se encargue gustoso por los trabajos administrativos.

El rol describe la forma de conducta reglamentada con sus posiciones y funciones; mientras que los comportamientos concretos que se adquieren bajo la influencia de los roles son a título de interpretaciones personales.

A una posición corresponden expectativas de conducta y valores de prestigio. El valor de prestigio de una posición se llama status. Así por ejemplo, el status de un profesor de escuela primaria se encuentra entre el del estudiante normalista y el del director del plantel; para una persona de clase social baja el status asignado al profesor es más elevado que para el de la clase social alta. El status no es nunca una función de una posición, es la interacción de la personalidad de quien abriga las expectativas o realiza la evaluación.

CAPITULO IV

LA DINAMICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS EN LA CLASE ESCOLAR

A. Grupos operativos en la clase escolar

En los últimos años se ha incrementado el interés por el estudio de la dinámica de los grupos y la aplicación de técnicas en el trabajo grupal, dando especial atención a los aspectos técnicos y prácticos. Sin embargo, se hace necesario recurrir a conceptos teóricos que dan significado interno y orientación práctica a la técnica misma.

Aunque se puede ser técnico sin dominar su respectiva teoría, ésta se requiere para sustentar los conocimientos técnicos, así como para lograr un cambio de actitud en el trabajo y mejorar tanto las actividades como los resultados; en este sentido, la técnica pasa a un segundo término.

Regularmente, la técnica capacita para el manejo de situaciones ya previstas. En el caso de los grupos de aprendizaje, el profesor está capacitado técnicamente para desarrollar algunos ejercicios grupales, pero cuando surgen diversos fenómenos que no alcanza a comprender y que no puede controlar, siente entonces la necesidad de abordar una teoría que le ayude a entender dichos fenómenos.

En cuanto a dinámica de los grupos, que es una rama de la Psicología Social, existen diversos marcos teóricos que permiten interpretar los fenómenos grupales.

El análisis que en este capítulo se hace de la dinámica de los grupos de aprendizaje, se basa en la Teoría de los Grupos Operativos, creada por Enrique J. Pichón Riviere, y tiene como propósito proporcionar a los profesores-coordinadores

algunos elementos teóricos que dan lugar a la comprensión de la dinámica que se da al interior de los grupos de aprendizaje, dando mayor énfasis a los conceptos fundamentales y a la explicación del proceso de integración y desarrollo de dichos grupos.

El estudio aquí expuesto consta de los siguientes apartados y conceptos:

- Grupos operativos en la enseñanza.
- Tarea, temática, técnica y dinámica.
- Contenidos manifiestos y latentes.
- La interpretación.
- El marco teórico.
- El emergente.
- Tarea explícita e implícita.
- Coordinación y liderazgo.

1. Grupos operativos en la enseñanza

Según la definición del iniciador del método, Enrique J. Pichón Riviere, grupo operativo es "un conjunto de personas con un objetivo común al que intentan abordar operando como equipo". (1)

Al respecto, Armando Bauleo, en relación al tema sustenta que:

Con la posibilidad de dar racionalidad a la experiencia y pasión al pensamiento, apuntando a una tarea determinada, se logra con el grupo operativo un modelo situacional distinto al que comúnmente se da con el aprendizaje en esta sociedad, el cual es paralizado y trata de desconectar lo vivido de lo pensado. (2)

(1) Bleger, José. Temas de psicología (entrevistas y grupos). Ed. Nueva Visión Buenos Aires, Argentina, 1985, pág. 57

(2) Bauleo, Armando. Psicología y sociología del grupo. Ed. Fundamentos. España, 1975, pág. 56

Es decir, que a través de la experiencia grupal centrada alrededor de un tema, los estudiantes tratarán de elaborar y vivir un aprendizaje, donde la afectividad y el pensamiento de todos les llevarán más allá de la mera vinculación técnica con la tarea.

El grupo operativo tiene propósitos, problemas, recursos y conflictos que son atendidos y estudiados por el grupo mismo a medida que van apareciendo; las acciones se dan en función de la tarea y la relación con los objetivos propuestos.

En la enseñanza y aprendizaje en grupos operativos no es el fin primordial la transmisión de información acabada de la temática de los programas de estudio, ni es la acumulación de conocimientos adquiridos lo que más cuenta, lo más importante es hacer que los alumnos posean y manejen adecuadamente los instrumentos, estrategias o recursos para investigar su medio de vida, implicando básicamente la inclusión del plano afectivo en la tarea manifiesta; inclusión desalienante, pues humaniza el aprendizaje.

El método ha venido a reforzar las pedagogías que consideran a la actividad de los estudiantes como el aspecto básico en el proceso de adquisición de conocimientos y del desarrollo cognitivo en general. En este ámbito, el grupo se adiestra para aprender pero esto sólo se logra en tanto se aprende; por lo que, el papel de la actividad es fundamental.

Conocer un objeto es actuar sobre él; equivale a desarrollar una serie de acciones tomando a éste como contenido para luego asimilarlo a los sistemas elaborados a partir de las acciones conjuntas. Educar y educarse es, en este marco operatorio, aprender a conquistar por uno mismo la verdad, cueste el tiempo, intentos y errores que se requieran para hacerlo.

La enseñanza y el aprendizaje vistos desde este enfoque son pasos dialécticos inseparables, en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente mientras no se aprende durante la tarea misma.

Aprendizaje y enseñanza están tan estrechamente relacionados que, con frecuencia en los grupos operativos se utiliza el neologismo que integra a ambos términos: "enseñaje".

Tradicionalmente, cuando se habla de aprendizaje escolar, se piensa en un sujeto que transmite el conocimiento a través de la palabra y otro que lo recibe; y frecuentemente se considera al segundo en estrecha dependencia con el primero; el papel primordial del primero es dar, entregar, llevar, transmitir su saber a los segundos; saber que deja de ser un saber de "experiencia realizada", para ser el saber de "experiencia narrada o transmitida".

Los planteles de todos los niveles educativos están llenos de maestros que imprimen a sus clases frente a los alumnos del grupo escolar el inconfundible sello verbalista: habla el profesor y los estudiantes escuchan. Mientras esto sucede, las manos de los alumnos permanecen quietas, inmóviles sobre los pupitres; el cerebro en tanto, padece la esclavitud de la palabra; es ésta la técnica de la perceptiva, en la que el pensamiento antecede a la acción en la enseñanza.

Bien lo decía el profesor Manuel M. Cerna al impugnar con sumo juicio al verbalismo de la época del "Magister dixit" -el maestro lo dijo- en la que "no importaba que mientras la palabra del dómine buscase anidar en el oído del alumno, el pensamiento de éste revoloteara, inquieto, por parajes poblados de imágenes muy distintas a las que el profesor deseaba producir". (3)

En este ambiente escolar, la educación se transforma en un acto de depositar, en el que los alumnos son los depositarios y el profesor quien deposita. Esta disociación debe ser suprimida, pero tal supresión crea necesariamente ansiedades frente a los cambios o cosas nuevas en el modo de educar y educarse.

(3) Cerna, Manuel M. La personalidad del maestro. Ed. Oasis. México, D.F., 1969
pág. 36

En los estudiantes y maestros estos modelos institucionales generan conductas, que repetidas en forma habitual, garantizan ambientes seguros, tranquilos y estables para todos, pero el precio que se debe pagar a cambio de estos "espacios seguros" es el bloqueo del desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje y la irremediable transformación de estos instrumentos como medios de alienación de educandos y educadores.

Desarrollar toda la tarea de la forma acostumbrada (educación bancaria) sin considerar que cada una posee características distintas, es la forma más confiable de mantener la seguridad y tener alejados los miedos a la pérdida y al ataque.

En un equipo de trabajo formado por el personal docente de una escuela, el simple planteo de la necesidad de interacción entre enseñanza y aprendizaje amenaza romper una gran cantidad de estereotipias que se vienen repitiendo y que sirven como defensas de las ansiedades que aparecen; lo mismo ocurre cuando se abordan cambios en las clases magistrales y en los cursos donde siempre se repite lo mismo.

Al pretender organizar la enseñanza en grupos operativos, el personal docente de una institución educativa debe entrar en el mismo proceso dialéctico de los estudiantes, dinamizando roles y abriendo posibilidades de aprendizaje mutuo.

Pero por lo general, los cuerpos docentes temen la ruptura de su status y el caos consiguiente de quedar desprovistos o desarmados de su posición frente a los estudiantes, y es en este sentido que se hace necesario analizar las ansiedades surgidas en los profesores al quedar sin el status tradicional frente a la clase escolar.

Al respecto, muchos maestros se identifican con los métodos verticalistas pues con ellos -de acuerdo con el papel institucional que cumplen y el poder que ejercen- pueden delimitar el campo de acción de los alumnos, utilizando estas estrategias como instrumentos de control y defensa de situaciones amenazantes, obedeciendo a la premisa -tal vez la más importante- que es ocultar frente a sus alumnos lo más

sabidamente posible, lo que no saben, con lo que, les condenan a no preguntar más allá de lo que los profesores "dominan" o de lo que definen como interesante a tratar en el salón de clase; en este sentido, se debe crear conciencia de que la mejor "defensa" es conocer lo que se va a enseñar y ser honestos en la valoración de lo que se sabe y lo que se desconoce.

El punto culminante de este proceso es el momento en el cual el que enseña acepta decir "no sé" y admite para sí y para los demás que realmente no conoce algún tópico o tema.

El nivel del "no sé" se alcanza con la posibilidad de problematizar y con la posesión de los instrumentos necesarios para el abordaje de la tarea sobre el nivel en que la misma se encuentre, sin dejar de lado los hechos dudosos, contradictorios, desconocidos o irresueltos.

Este momento es de suma importancia, porque implica entre otras cosas, el abandono de la actitud omnipotente, omnisciente y narcisista, al adoptar actitudes adecuadas en las relaciones interpersonales para la indagación, el aprendizaje y la ubicación como ser humano frente a otros y a las cosas tal como son.

Para el coordinador de un grupo operativo lo más importante no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan; quien se sienta poseedor de información acabada tiene agotadas sus posibilidades de aprender y enseñar en forma realmente provechosa. Hay una enorme diferencia entre el saber acumulado y el utilizado; el primero enajena, el segundo enriquece a la tarea y al ser humano.

¿Y cómo pretender formar el pensamiento científico de los alumnos si éstos no son llamados por el profesor a conocer sino a memorizar el contenido narrado, y donde su función es la de un simple espectador, por no decir un simple creyente?

¿Y cómo aspirar a la formación del pensamiento científico cuando un buen número de maestros se han educado profesionalmente con métodos dogmáticos,

lineales y repetitivos durante su formación normalista?

En la enseñanza y aprendizaje de grupos operativos el elemento principal es el grupo en relación con la tarea a través de la creación de ambientes adecuados para la apropiación de las herramientas (método, concepto, recursos) que le sean útiles en su cotidianidad y esto sólo es posible cuando el personal ya las ha obtenido para sí.

¿Y cómo transferir a los estudiantes los instrumentos de problematización e indagación? Hay una forma de hacerlo y es la de emplearlos, transformando a los alumnos de receptores pasivos a coautores de los resultados, logrando que tomen su corresponsabilidad y utilicen sus potencialidades. En otros términos: inyectar dinamismo y energía a sus capacidades creadoras. Cerebro, manos, comunicación y realidad son el enlace activo en cuyo centro está siempre la actividad como motor de la vida de los niños.

Esta vertiente de índole operatorio, otorga especial importancia a la actividad de los niños pues supone que a través de la manipulación de objetos y de cierto número de tanteos materiales (ensayo y error) se abstraen el razonamiento del sujeto, producto de las acciones sobre los objetos. Ahora bien, estas acciones no son privativas de los alumnos en lo individual, pues suponen necesariamente la colaboración y el intercambio entre los miembros del grupo.

Lo importante, tómese la ruta que se tome, es propiciar acercamientos que provean de experiencias directas y que, en la medida de lo posible, propicien una verdadera interacción, porque "meter la mano" o ser testigos de un fenómeno es, sin duda, una de las maneras más efectivas para que lo aprendido se quede bajo la piel; maneras distintas de enriquecer las experiencias de aprendizaje entre los alumnos.

La meta está en línea con un viejo adagio chino que reza: "oigo y olvido , veo y recuerdo, hago y aprendo". Es con esta convicción con que grupos operativos acercan a maestros y alumnos al conocimiento no como meros espectadores sino

como agentes dinámicos sobre los fenómenos de su entorno.

Lo que interesa desarrollar, es, más que el mero conocimiento de la ciencia, un pensamiento reflexivo y crítico que le sitúe como parte del entorno y de su vida, como protagonista del saber que humaniza y no como un observador a la orilla del camino.

"Tocar, sentir y explorar" son el común denominador de los maestros que buscan desarrollar en sus alumnos la capacidad para pensar por su cuenta y para diseñar sus proyectos.

Conquistar por el grupo mismo un cierto saber a través de investigaciones y de esfuerzos espontáneos, darán como resultado una mayor facilidad para recordarlo; sobre todo permitirá al alumno la adquisición de un método que le servirá toda la vida, y que ampliará sin cesar su curiosidad sin riesgo de agotarla; por lo menos, en lugar de dejar que su memoria domine a su razonamiento o de someter su inteligencia a ejercicios memorísticos impuestos desde el exterior aprenderá a hacer funcionar la reflexión por sí mismo para construir libremente sus propios razonamientos.

Sobre este modelo operatorio de acercamiento a la ciencia y siguiendo en cierta medida a Montesquieu, se puede decir que "no es lo mismo llenar cabezas que formar cabezas, y menos aún, formar tantas, que cada uno tenga la propia". (4)

2. Tarea, temática, técnica y dinámica

Cada uno de estos conceptos se refiere a distintos aspectos del trabajo grupal y su diferenciación ayudará al profesor-coordinador a elaborar hipótesis más cercanas

(4) Bleger, José. *Ibid.* pág. 60

a la realidad del grupo, lo que le permitirá realizar mejor la planeación de su metodología de trabajo y sus intervenciones para coordinar las actividades del grupo escolar.

La tarea se refiere al objetivo, al factor por el cual el grupo se reúne para apropiarse y construir con ella. En este sentido, la tarea se refiere al para qué del trabajo grupal.

Conviene distinguir esta concepción de la tarea, de aquella otra más común en ambientes educativos, según la cual se entiende por tarea al trabajo concreto que se encarga a los alumnos para ser realizado en sus hogares, o fuera de la escuela. Al hablar aquí de tarea, no se hace referencia a este trabajo concreto, sino al objetivo que se pretende alcanzar tanto con los trabajos individuales como con los que el grupo escolar desempeña en el salón de clase.

Todo grupo, desde el momento que está constituido como tal, tiene una tarea, independientemente de que dicha tarea pueda ser expresada en objetivos conductuales terminales. Se podría decir que dichos objetivos redactados por lo común en forma de objetivos conductuales (al finalizar el curso, los alumnos estarán capacitados para...) son la concretización conductual del objetivo último, expresado en forma más general, al que denominamos tarea.

A continuación se presentan algunos ejemplos de tarea bajo esta concepción:

- En un laboratorio de ciencias naturales, la tarea sería adquirir un aprendizaje teórico-práctico sobre ciertos aspectos de la ciencia a partir de la experimentación.

- En un curso de expresión escrita la tarea en este caso será que el alumno exprese su pensamiento por escrito con espontaneidad, claridad y coherencia.

- En un taller de actividades prácticas y creadoras la tarea consiste en desarrollar la habilidad manual del ejecutante a través de la transformación de materiales de reuso en productos útiles.

- En una clase de fracciones comunes de reparto y medición, la tarea será

propiciar avances significativos en el dominio de esta noción para relacionarla e incorporarla a situaciones de la vida cotidiana.

Mediante este concepto general de tarea, el profesor obtiene tanto utilidad teórica como práctica. Primero, porque la palabra tarea, en sí, lleva un significado de esfuerzo, trabajo y dedicación, con un fin y dirección fijados anticipadamente.

Por otra parte, permite al docente una mayor flexibilidad para programar una gran variedad de acciones para el logro de la tarea, así como llevar una evaluación continua que de oportunidad a una mayor adecuación de los objetivos mismos. Esto ocasiona que en algún momento el trabajo tome un curso inesperado, es decir, caminos no sospechados o planeados por el profesor, por lo que éste deberá estar preparado para realizar nuevas orientaciones en el momento en el que el grupo haya encontrado caminos más creativos y adecuados a sus necesidades, y colaborar en el aprovechamiento de esta nueva situación en función de la tarea.

La tarea es, pues, el centro de interés hacia donde deben dirigirse todas las acciones. La tarea en este sentido es, o debe ser, el líder del grupo; es decir, que la tarea debe estar en la mente de todos, coordinador y estudiantes, como aquello hacia lo cual van dirigidos todos los esfuerzos, tanto individuales como grupales. Es la que debe guiar, conducir y orientar todas las actividades: la toma de decisiones, la selección de la metodología, de la temática y de las técnicas, así como la división del trabajo, etc. De la misma manera, el coordinador debe basar sus interpretaciones sin perder de vista la tarea, la cual habrá de normar el tipo, la frecuencia y la profundidad de las mismas.

Podría hablarse también, de la tarea para una sesión particular, la cual sería el objetivo propuesto para dicha sesión. En este caso, son válidos los conceptos antes mencionados.

Y con esto entramos al segundo y tercer concepto que nos interesa incorporar y exponer: la temática y la técnica.

La temática se refiere al qué del trabajo que va a desarrollar el grupo; qué se va a tratar, qué va a ser estudiado, qué va a ser analizado, qué va a ser trabajado o elaborado.

De este modo, podríamos hablar de una temática general del curso (Lengua Escrita) y de la temática particular de una determinada sesión (redacción de cartas, recados, narraciones, temas particulares dentro de la temática general de lengua escrita en la materia de Español).

La temática siempre está vinculada con la tarea del grupo; ella constituye el contenido programático de los cursos. Sin pretender adentrarnos ni tampoco profundizarnos en los aspectos técnicos de la elaboración de un programa, es conveniente subrayar que la selección, ordenamiento y graduación de la temática, debe estar siempre en relación directa con la tarea grupal. Es decir, que tanto en los temas previamente seleccionados para ser estudiados, como en los que se vayan enlazando como resultado de inquietudes y necesidades grupales, la preocupación del coordinador deberá ser siempre la siguiente: ¿Qué tanto y en qué sentido está el tema que se está tratando en relación con la tarea?

Por otro lado, la técnica hace referencia al cómo del trabajo grupal: cómo enfrenta el grupo al tema seleccionado, cómo se organiza para elaborarlo, qué procedimientos, medios o métodos se utilizan para lograr eficazmente los objetivos propuestos.

La temática de un curso es siempre elaborada mediante una técnica, sea el profesor consciente de esto o no. La cátedra o la exposición magistral es una técnica, y en cuanto tal, es también susceptible de ser analizada. Ahora bien, cuando se pretende trabajar en grupos durante un curso, es necesario el uso de técnicas grupales.

El profesor-coordinador que utiliza estos procedimientos para el trabajo grupal como estrategias para el logro de objetivos de aprendizaje en sus alumnos, debe

tener en cuenta la forma en que va a organizarlos y las técnicas que va a aplicar en cada caso. Al seleccionar estos procedimientos es preciso saber que las técnicas grupales por sí mismas no lo van a llevar al éxito deseado; su operatividad dependerá fundamentalmente de la experiencia y habilidad que muestre al elegir la adecuada para cada caso, e inclusive de su creatividad para adaptarlas, modificarlas, enriquecerlas o combinarlas, según sean las características del grupo y del contenido programático que se maneje. Ninguna técnica es mejor que otra, es el uso y la aplicación que se hace de ellas lo que les confiere valor.

El uso de las técnicas que propician aprendizajes lleva a lograr objetivos explícitos y otros implícitos que se alcanzan con sólo participar en ellas. Los primeros son aquellos que nos hacen seleccionar la técnica que va a convertirse en la estrategia idónea para favorecer aprendizajes específicos en los alumnos. Los objetivos implícitos están vinculados por una parte, con adquisiciones no buscadas intencionalmente, en el manejo y comprensión de la temática, y por otra, con actitudes, relaciones humanas, socialización, desarrollo de la personalidad, etc.

En este último sentido son los comportamientos de los alumnos los que nos hacen apreciar si se han efectuado cambios como consecuencia de un trabajo grupal; mayor cooperación, grado alto de interrelación, adaptación social, desarrollo del "nosotros" frente al "yo", menos inhibiciones para participar en el trabajo de grupo, un saber escuchar, respeto a opiniones no compartidas, etc.

Las técnicas de grupo constituyen procedimientos fundados científicamente y suficientemente probadas en la experiencia. Esta, es la que permite afirmar que "una técnica adecuada tiene el poder de activar los impulsos y las motivaciones individuales y de estimular tanto la dinámica interna como la externa, de manera que las fuerzas puedan estar mejor integradas y dirigidas hacia las metas del grupo". (5)

(5) Cirigliano, Gustavo F.J. y Villaverde, Anibal. Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y Técnicas. Ed. Humanitas. B.Aires, Argentina, 1966, pág. 78

Las técnicas de grupo no deben ser consideradas como fines en sí mismas, sino como instrumentos o medios para el logro de la verdadera finalidad grupal: beneficiar a los estudiantes del grupo y lograr los objetivos propuestos. Como dice Thelen: "una técnica no es por sí misma ni buena ni mala; pero puede ser aplicada eficientemente, indiferentemente o desastrozamente". (6)

Así consideradas en su justo valor, las técnicas de grupo facilitarán en gran medida la tarea de los coordinadores de grupo y darán a éstos la estructura indispensable para el mejor logro de sus finalidades.

Las técnicas grupales deben ser vistas como medios para alcanzar objetivos, como formas de instrumentación que se seleccionan considerando fundamentalmente el tipo de tareas en que está involucrado el grupo. La gama de técnicas que existe nos permite utilizar la más conveniente para cada caso, considerando:

- El tamaño del grupo: si es grande o pequeño.
- Los objetivos que se desean alcanzar.
- Las características del grupo: según la madurez y entrenamiento de los miembros.
- Las posibilidades físicas del salón de clase.
- El tiempo de cada sesión.
- La habilidad del coordinador para manejar con seguridad y eficacia determinadas técnicas.
- Las características de los estudiantes: edades, nivel de instrucción, intereses, expectativas, disposición, experiencias.
- El ambiente físico externo: clima psicológico de la institución donde se desarrolla la tarea del grupo

(6) Cirigliano, Gustavo F. J. y Villaverde, Anibal. Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas. Ed. Humanitas. Buenos Aires, Argentina, 1966. -- pág. 79

Las técnicas que se utilizan, persiguen distintos objetivos:

Poner de manifiesto las expectativas del grupo, sus temores, las ansiedades y sentimientos que se tienen en la primera sesión.

- Expectativas y temores.
- Radiografía de un grupo.

Mayor conocimiento de los participantes y "rompimiento de hielo"

- Círculo mágico.
- Yo ... a través de recortes.
- Binas, cuaternas y presentación.
- Entrevistas
- Fiesta de presentaciones.
- El escudo.
- Diligencias
- Compra-venta de un caballo.
- Una herencia ranchera.

Poner de manifiesto la importancia de la comunicación.

- Comunicación sin saber de qué se trata.
- Comunicación en uno o en doble sentido.
- Clínica del rumor, sobre un mensaje o un dibujo.

Facilitar la integración al desarrollar las actitudes necesarias para un trabajo grupal.

- Rompecabezas de cuadros.
- ¿Te gusta o no te gusta - tu compañero?

Mejorar las relaciones en un grupo que ya ha trabajado junto.

- Tarjetas de la verdad.
- Hoja de la sinceridad.

Técnicas grupales que propician aprendizaje:

Con la participación de todo el grupo.

- Corrillo o reja.
- Foro
- Estudio de casos
- Lluvia de ideas
- Cuchicheo
- Debate dirigido

Con la participación de -- expertos.

- Seminario
- Simposio
- Mesa Redonda
- Representantes
- Simulacro o representación de papeles.
- Panel

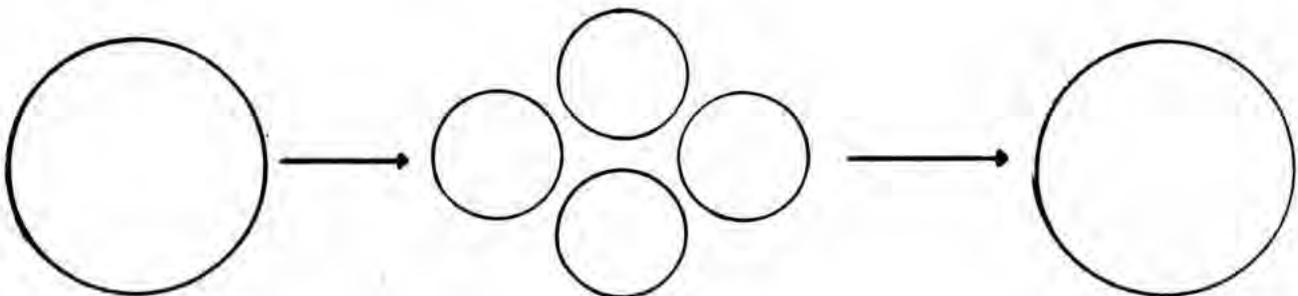
Las diversas técnicas de grupo, admiten ser utilizadas, integrándose recíprocamente en el desarrollo de una reunión o actividad de grupo.

En la clase escolar, por ejemplo, un grupo grande ve la necesidad de discutir un tema o problema en forma más detenida y con participación más amplia. En tales casos el grupo grande se divide en subgrupos, utilizando las técnicas de ese tipo. Luego el grupo grande se integra nuevamente con el fin de recibir y discutir los aportes de los subgrupos y llegar a conclusiones o decisiones de conjunto. En este caso el mecanismo es:

Grupo grande

Subgrupos

Grupo grande

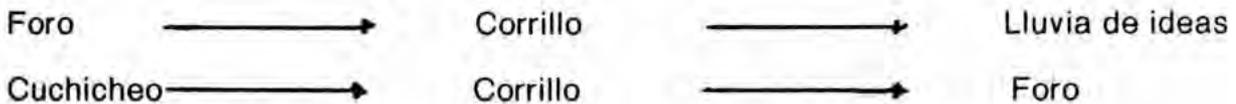


Sugerencias para combinar las técnicas:

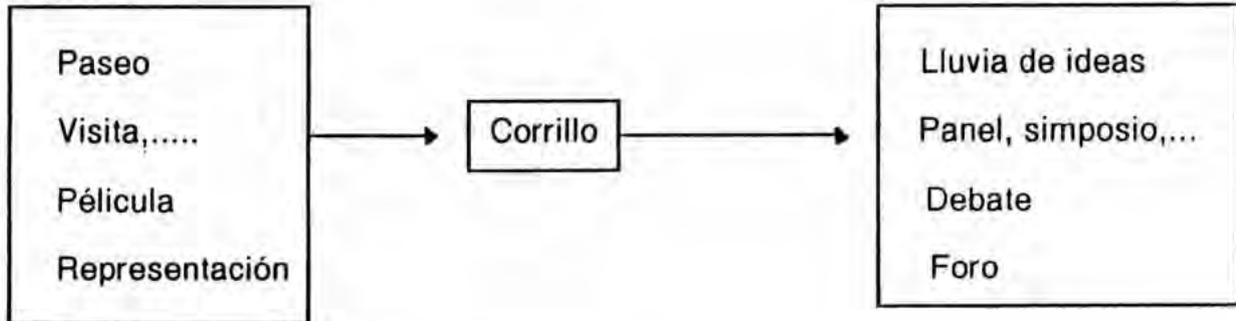
Con el Corrillo como técnica inicial:



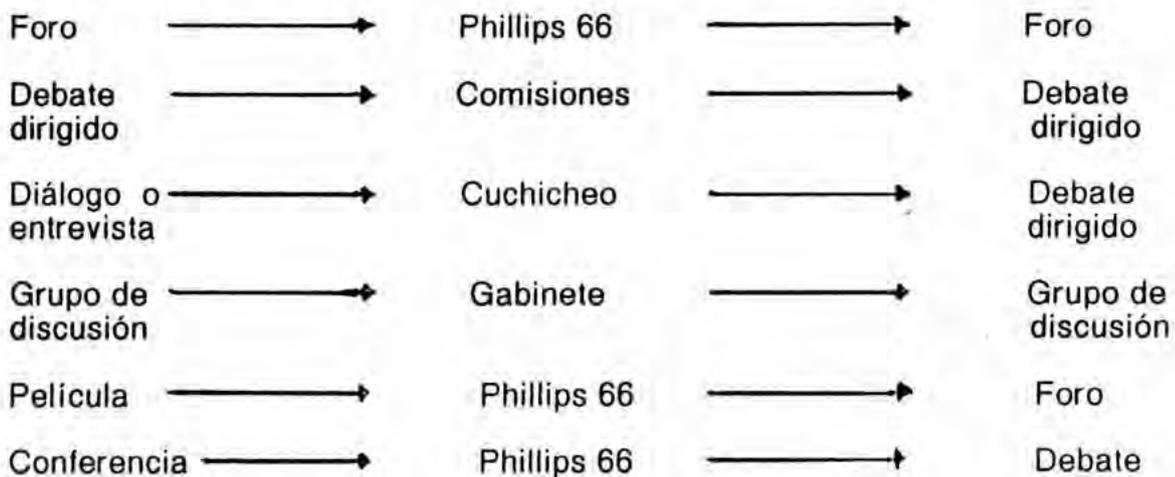
Con técnicas muy participativas como actividades iniciales:



A partir de una vivencia individual:



Pueden usarse, entre otras, las siguientes combinaciones:



La finalidad y uso de las técnicas grupales ofrece un buen número de ventajas: ayuda a la construcción del grupo como tal, propiciando un mayor conocimiento e integración entre todos los participantes; facilita el trabajo y la organización grupal mediante el desarrollo de aquellas habilidades y actitudes necesarias para el trabajo de equipo; y, finalmente, propicia el surgimiento de actitudes individuales y grupales que hasta entonces venían operando ocultamente, con lo que se propicia el análisis de las mismas por parte del grupo. **(Ver Anexo 8)**

Cada una de las técnicas que se mencionaron poseen sus propias reglas derivadas de su naturaleza particular. No obstante, se pueden establecer ciertas normas de carácter general, sustentadas en las leyes de la dinámica de grupo, que las comprenden a todas ellas. Entre tales normas figuran las siguientes, que resumen en cierto modo lo dicho hasta aquí.

1. Quien se proponga utilizar las técnicas de grupo, debe conocer previamente los fundamentos teóricos de la dinámica de grupo. Estas no deben ser consideradas como un frío folleto de instrucciones que deban seguirse mecánicamente. Tal como sucede con los métodos didácticos, requieren una formación teórica básica y una capacitación adecuadas, que permitan comprender e interpretar el valor y sentido de las técnicas y utilizarlas con criterio científico y flexibilidad de las circunstancias presentes.

2. Antes de utilizar una técnica de grupo debe conocerse suficientemente su estructura, su dinámica, sus posibilidades y sus riesgos. Esto se logrará mediante el detenido estudio de la técnica antes de llevarla a la práctica.

3. Debe seguirse en todo lo posible el procedimiento indicado para cada caso. Sólo cuando el profesor-coordinador del grupo posea experiencia suficiente podrá intentar adaptaciones o cambios justificados por las circunstancias.

4. Las técnicas deben aplicarse con un objetivo claro y bien definido. Los miembros del grupo, y mucho más su coordinador, han de saber qué se proponen al

utilizar una técnica. El grupo no debe reunirse "porque sí", ni "para usar una técnica", sino movido por un interés común hacia un objetivo para el cual la técnica sea un buen instrumento.

5. Las técnicas de grupo requieren una atmósfera cordial y democrática. Por su propia naturaleza, no pueden funcionar en un ambiente autoritario, hostil, competitivo, agresivo, o donde existe riesgo de sanciones o latencias. El "crecimiento" o "madurez" de los alumnos necesita márgenes de informalidad favorable para el desarrollo de la autonomía y la responsabilidad.

6. En todo momento debe existir una actitud cooperante de todos los miembros, y aún más del coordinador. Estas actitudes son indispensables para la existencia del grupo. La actitud competitiva divide, separa, aleja, promueve el individualismo y anula la interacción que es la esencia del grupo.

7. Debe incrementarse en todo lo posible la participación activa de los alumnos. Esta tarea corresponde especialmente al profesor o al conductor de cada subgrupo, quien tendrá en cuenta que la participación depende mucho más del clima que haya creado en el grupo, que de los estímulos directos a los estudiantes.

8. Los miembros deben adquirir conciencia de que el grupo existe en y por ellos mismos, y sentir que están trabajando en "su grupo"; que no pertenece al coordinador, ni a la escuela, ni es "el grupo del profesor fulano de tal".

9. Todas las técnicas de grupo se basan en el trabajo voluntario, la buena intención y el "juego limpio". Nadie debe sentir que está en un grupo por obligación. Las motivaciones han de ser espontáneas y legítimas; las actitudes positivas y leales, fundadas en una buena disposición para el trabajo cooperativo.

10. Todas las técnicas de grupo tienen como finalidad implícita:

- Desarrollar el sentimiento del "nosotros".
- Enseñar a pensar activamente
- Enseñar a pensar de modo comprensivo.

- Desarrollar capacidades de cooperación, intercambio, responsabilidad, autonomía, creación.
- Vencer temores e inhibiciones, superar tensiones y crear sentimientos de seguridad.
- Crear una actitud positiva entre los problemas de las relaciones humanas, favorables a la adaptación social del individuo.

Estos instrumentos o medios para lograr la acción del grupo son las técnicas de dinámica de grupo y es un error que para mencionarlas se diga "dinámica de grupo". Este equívoco se origina de la confusión entre estos dos conceptos: técnica y dinámica. Y con esto entramos a la definición de nuestro último concepto: dinámica.

Dinámica. Kurt Lewin (1890-1947) psicólogo alemán emigrado a Estados Unidos, es el creador del término "dinámica de los grupos" y el promotor de la corriente que lleva su nombre. Con sus investigaciones en la Universidad de Iowa, hacia los años treinta, y, más adelante, en el Massachusetts Institute of Technology, Lewin implantó sólidamente la dinámica de grupo en el mundo universitario y facilitó a psicólogos, sociólogos, educadores y otros especialistas de las ciencias sociales, el acceso a nuevos e interesantes problemas, como también a métodos hasta entonces inéditos.

La idea y la expresión "groups dynamics" fue utilizada por Lewin para designar ciertos fenómenos que aparecen en la vida de los grupos "frente a frente", es decir, aquellos cuyos miembros existen psicológicamente los unos para los otros y que se encuentran en situación de interdependencia e interacción.

La dinámica de los grupos hace referencia al acontecer en el interior del grupo a lo largo del interactuar de los sujetos que forman parte de él. El grupo se reúne alrededor de un objetivo común; conforme se desarrolla una determinada temática y técnica, algo sucede en el interior del grupo. Ese algo, esos fenómenos grupales, son el resultado de una serie de fuerzas que entran en juego con la interacción de los participantes.

El propósito de la dinámica consiste en "referir el objeto a la situación", en abordar la conducta de un individuo o de un grupo en su campo". Por situación entendemos la totalidad de factores, internos y externos, orgánicos y ambientales que convergen y generan las conductas que se investigan. La situación abarca un espacio de tiempo más o menos largo. Ahora bien, si se desea estudiar la situación en un determinado instante, entonces entramos al concepto de campo. Este campo o "espacio de vida" abarca a la persona o al grupo y el ambiente psicológico tal como es para ellos; el campo no es otra cosa que la situación total considerada en un momento.

Debe ser entendida la dinámica de los grupos como el resultado de la interacción de todos los factores que constituyen la situación del grupo; y para estudiar lo que sucede al interior de éste, es necesario un análisis de campo, es decir, de todos los factores que intervienen en ese momento concreto.

Tan importante son las conductas grupales para su estudio, como también son los elementos que intervienen, pues la presencia de éstos determinan la dirección y fuerza de las conductas generadas.

Algunas de las fuerzas que se conocen como factores individuales son los intereses, habilidades, deseos o tendencias, los bloqueos o frustraciones, capacidades, el grado de afectividad, las expectativas, la percepción, el pensamiento, el sentimiento, la acción, la historia del sujeto, etc.

Otras fuerzas las constituyen el aprendizaje que requiere diversos cambios, como por ejemplo, el cambio de la estructura cognoscitiva (nuevos conocimientos), el cambio de motivación, o el grado de pertenencia al grupo en base a la aceptación de esa cultura grupal en particular.

El conjunto de fuerzas que se conocen como factores instrumentales o metodológicos está formado por el tema mismo y la tarea que se pretende lograr, los métodos, el tipo de apoyos materiales, la planeación del curso, la personalidad del

profesor y su concepción sobre la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, etc.

Otra serie de fuerzas está constituida por los factores ambientales (sitio de trabajo, tipo de mobiliario, iluminación, etc.), y los factores contextuales, tanto institucionales (tipo de escuela, de organización, de dirección, relaciones laborales, etc.), como sociales (situación político-económico del país y acontecimientos importantes de la vida nacional y su repercusión en la situación de la familia y la comunidad).

La interacción de todas estas fuerzas que entran en juego desde el primer momento en que el grupo se reúne y que van variando en intensidad y dirección, es lo que da por resultado la dinámica de un grupo. Es este el significado fundamental del concepto de dinámica de grupo.

La expresión "dinámica de los grupos" es pues, el campo de investigaciones dedicado a obtener conocimientos sobre la naturaleza de los grupos, las leyes de su desarrollo y sus interrelaciones con los sujetos, con otros grupos y con sus instituciones más amplias.

Las teorías sobre dinámica de grupo intentan formular relaciones regidas por leyes entre fenómenos como los que a continuación se plantean: ¿si ocurre un cambio en los miembros del grupo, qué otros rasgos del grupo cambiarían y cuáles permanecerían estables?, ¿en qué condiciones el grupo tiende a sufrir un cambio de líder?, ¿que presiones ocurridas en el grupo crean uniformidad de pensamiento entre sus miembros?.

Dada la elaboración de tales hipótesis, hicieron que los trabajos sobre dinámica de grupo investigaran intensamente las fuerzas como el cambio, la resistencia al cambio, las presiones sociales, la influencia, la cohesión, la atracción, el rechazo, la interdependencia, el equilibrio o la inestabilidad, el liderazgo, la cooperación, los roles, etc. Estos términos (fuerzas psicológicas y sociales) son los aspectos

dinámicos de los grupos y juegan un importante papel en las teorías de la dinámica de grupos. Si se concibe así, no es necesario asociarla con una ideología que postula la forma de organización y manejo de grupos, ni con el uso popular que se refiere a una serie de técnicas para programas de entrenamiento planeados para mejorar la habilidad de las relaciones humanas y el manejo de conferencias y comités. De hecho, uno de los objetivos fundamentales de la dinámica de grupo es proporcionar mejores bases científicas a la ideología y a la práctica.

3. Contenidos manifiestos y latentes

Si se desea comprender la dinámica de los grupos es necesario distinguir dos niveles de realidad: lo manifiesto y lo latente; esto es, lo que se puede observar directamente y lo que no se muestra objetivamente.

Todas las manifestaciones que se perciben por medio de los sentidos constituyen el nivel de lo manifiesto; por ejemplo, quién habla, en qué momento, con qué tono, a quién se dirige, qué dice, con qué finalidad, quienes lo escuchan, etc.; también las conductas de cada uno de los estudiantes, cómo actúa, con qué actitudes corporales, etc.; asimismo, el comportamiento del grupo como tal, los roles que se desempeñan, el tipo de interacciones que se ponen en juego entre los alumnos y entre éstos y el profesor-coordinador.

Este nivel de lo manifiesto se puede observar y medir por medio de procedimientos de observación, tales como las categorías de Bales o el Sociograma. En cambio, el nivel de lo latente está integrado por aquellos elementos o factores que, aún cuando están de alguna forma presentes en la situación y en el campo, no se expresan directamente en un momento dado. Son latentes en la medida en que no se manifiestan abiertamente, pero en el momento en que brotan a la superficie pierden esa condición para pasar a ser contenidos manifiestos. Estos elementos

cuando están presentes aunque sea en forma de latencia, condicionan y orientan las conductas manifiestas.

Para diferenciar estos dos niveles se cita el siguiente ejemplo: cuando un miembro del grupo hace un comentario, el nivel de lo manifiesto se representa en las ideas que haya expresado: aporta algo nuevo, aclara algún punto, hace una síntesis, plantea una pregunta, presenta una sugerencia, etc.

El significado latente se detecta respondiendo a preguntas, como: por qué interviene en ese momento, con qué intención, qué motivación lo anima a participar, qué es lo que en el fondo pretende lograr, etc. También podría preguntarse: qué estructura de personalidad manifiesta en su participación, cuál es su pauta preferente de conducta, qué aspectos de su ideología deja ver en su exposición personal, etc.

Este mismo tipo de análisis puede aplicarse a un grupo que en conjunto presenta una conducta común, ya sea una actividad o una actitud. En esos casos se puede preguntar tanto por su significado manifiesto (qué hacen, qué dicen, qué proponen, etc.) como por su significado latente (por qué hacen o dicen eso, por qué en ese momento, qué pretenden lograr, etc.).

En relación con los grupos de aprendizaje pueden plantearse varias preguntas.

¿De qué nos sirve detectar lo latente en los grupos?

El proceso de enseñanza-aprendizaje plantea una serie de cuestionamientos que el profesor no puede eludir. Una de ellas es: ¿Qué es el aprendizaje y cómo se consigue? Ahora bien, al referirse al aprendizaje grupal, se tendría que plantear preguntas como: ¿qué diferencia existe entre aprendizaje individual y aprendizaje grupal?, ¿qué características le imprime al grupo el aprendizaje logrado?, ¿cómo contribuye el grupo al logro del aprendizaje?

Cuando un profesor trabaja con grupos, una de sus principales preocupaciones debe ser el tratar de entender el proceso del grupo, qué tipo de grupo es, cuáles son

las etapas por las que pasa a lo largo del proceso, qué tipo de interacciones se dan al interior del grupo, etc., y con relación a él como profesor: qué tipo de organización está logrando, cuáles son los roles en el juego, qué tipo de relaciones afectivas se mueven al interior del grupo, etc.

Sin embargo, la comprensión del proceso grupal no sólo se logra analizando aquello que se puede observar directamente (lo manifiesto), sino que se requiere tomar en cuenta los contenidos latentes.

Para ello, es importante y necesario que los maestros estén capacitados para manejar los aspectos latentes de sus grupos escolares, para lo cual son necesarios un sólido marco teórico y un período práctico supervisado.

4. La interpretación

Si lo latente no es directamente observable ¿cómo lo podemos detectar?

Lo latente está contenido en lo manifiesto de una manera no explícita. Por lo tanto, el camino para llegar a lo latente será a través de lo manifiesto. Para esto, será necesario partir de una hipótesis elaborada en base al significado de los contenidos latentes. A esta hipótesis se le llama interpretación, la cual se entiende como una hipótesis de trabajo.

La interpretación, como hipótesis, es una afirmación tentativa, provisional, en proceso, que sirve a quien la elabora como instrumento de trabajo para la comprensión y manejo de los fenómenos que está observando.

Antes de adquirir carácter de tesis, la interpretación debe ser comprobada; esta comprobación se va logrando a lo largo del proceso grupal mediante el método que podría llamarse de aproximaciones progresivas. Para ello, el profesor puede recurrir, según las circunstancias, a tres situaciones:

a). Dejar que el grupo siga su curso y recurrir a manifestaciones posteriores que

confirмен o contradigan su interpretación.

b). Comunicar al grupo lo observado sin dar ninguna interpretación del fenómeno y dejar que el grupo la elabore.

c). Dar al grupo la interpretación para que trabaje sobre ella.

La interpretación y la confirmación deben basarse en hechos observados. De ahí la importancia que tiene la observación para el proceso mismo de la interpretación.

Se puede decir, pues, que para detectar lo latente de un grupo, son necesarias la observación y la interpretación de los contenidos manifiestos.

¿Cómo podemos observar e interpretar los fenómenos grupales?

Tanto la observación como la interpretación requieren de una orientación y fundamentación teórica que permita identificar aspectos preferenciales del grupo a observar, fenómenos grupales que atender, uso de la interpretación de acuerdo al marco teórico, orientación y profundidad de la interpretación en el momento oportuno para utilizarla con la finalidad con que se la utiliza.

5. El marco teórico

Este sirve al maestro para conocer con mayor profundidad al grupo con el que trabaja. El sentido común y la experiencia forman las primeras ideas del comportamiento grupal, adecuando de alguna manera su metodología a la realidad concreta del grupo. La teoría de la dinámica de los grupos y un período de práctica, aumentarán su capacitación para el trabajo con grupos de aprendizaje.

Dicho marco teórico está formado por un conjunto de ideas, afirmaciones o principios sistematizados alrededor de una teoría científica fundamentada y completa sobre el objeto de estudio. Para éste pueden existir diferentes marcos teóricos, diferentes escuelas o corrientes de interpretación.

En cuanto a dinámica de grupos, se pueden citar algunas corrientes pedagógicas,

cada una con su propia concepción teórica, tales como: los grupos de encuentro y la educación centrada en el estudiante, de Carl Rogers; la corriente dinamista con ideas de Kurt Lewin; los grupos operativos de orientación psicoanalítica, de Pichón Riviere.

Por lo anterior, es importante que el profesor se defina en ese sentido, integrando el marco teórico que le servirá de guía en su trabajo con los grupos, que le indicará como utilizar los recursos de que dispone, así como la actitud que debe tomar ante las distintas situaciones que se le presenten.

6. El emergente

En la observación e interpretación de los fenómenos grupales, específicamente en los aspectos latentes, es importante mencionar el concepto de emergente.

El emergente es un elemento que habiendo estado oculto, surge en determinado momento, se manifiesta de alguna forma y permite interpretar algo sobre la realidad latente, sirve al coordinador para comprobar su interpretación o hipótesis planteada que hasta el momento no tenía un significado amplio de lo que sucedía al interior del grupo.

El concepto de emergente debe quedar deslindado a las expresiones verbales, o a las actitudes corporales manifestadas por un alumno o un conjunto de alumnos pertenecientes al grupo, siempre y cuando esta expresión se relacione específicamente con la tarea y procede del aprendizaje y la experiencia grupal. (7)

Conviene clarificar que no toda verbalización externada en el grupo es un emergente, ni lo es todo lo que conocemos como contenido manifiesto.

(7) Caparrós Sánchez, Nicolás. y López Ornat, Susana. Psicología y Sociología del grupo. Teoría y práctica de grupos operativos. Ed. Fundamentos. Madrid, España, 1975, pág. 86

El emergente, como lo señala Zarzar Charur:

Puede ser una plática, una actitud o un movimiento individual o grupal; la reacción primaria ante una situación o intervención interna o externa al grupo, etc. Cuando esta pista la proporciona un miembro del grupo anunciando o denunciando el comportamiento, ansiedades y necesidades del grupo, se llama portavoz. **(8)**

El portavoz es pues un emergente, aunque no todo emergente se manifiesta a través de un portavoz. Entendemos entonces por portavoz al miembro del grupo que ejerce la función de expresar, la situación que vive el grupo en la tarea manifiesta que los demás no logran objetivar.

La observación sistemática y la interpretación bajo una teoría sobre dinámica de grupos, principalmente de los emergentes, permitirá acceder al significado latente de los fenómenos grupales.

7. Tarea explícita y tarea implícita

Anteriormente nos referimos a la tarea como el objetivo que el grupo se propone alcanzar, como aquello que ha reunido a todos (maestro y alumno) alrededor de un mismo trabajo grupal y que explica la constitución de este grupo como tal.

Esto es lo que constituye la tarea explícita del grupo, es decir, aquello que ha sido explicitado como el objetivo a lograr por el grupo.

Sin embargo, de acuerdo con la teoría de los grupos operativos, para garantizar el éxito y la eficacia en la realización de una tarea, no basta con que un maestro y sus alumnos se reúnan con el fin de realizarla. Muy por el contrario, la experiencia misma demuestra lo difícil que es el que se dé un verdadero equipo de trabajo.

(8) Zarzar Charur, Carlos. Antología. Grupos de aprendizaje. UPN México, D.F. 1985, pág. 171

Dejando por un momento de lado los factores objetivos del trabajo grupal (libros, mobiliario, material impreso, instrumentos, local, etc) y fijándonos solamente en los factores subjetivos o en el factor humano, podemos constatar la existencia de obstáculos que obstruyen la buena marcha de la tarea grupal, y en consecuencia, el logro de los aprendizajes.

Lo anterior, debido a la presencia de obstáculos originados en factores subjetivos y/o humanos que impiden el buen funcionamiento del grupo y el logro de los aprendizajes. La superación de estos obstáculos constituye la tarea implícita.

Estos obstáculos expresan los elementos de resistencia al cambio presentes en el grupo, conductas que es necesario ir superando. Mediante la resistencia al cambio el grupo se opone al enfrentamiento de la tarea propuesta. La resistencia al cambio se compone de los llamados miedos básicos: el miedo a la pérdida de las estructuras existentes a las cuales los participantes ya están acostumbrados; y el miedo a la nueva situación que se presenta como amenazante.

Es notorio que la introducción de cambios y aún de proyectos sencillos de innovación provoca al comienzo resistencias; ello se produce cuando se trata de modificar ciertos hábitos cotidianos, o al promover nuevos métodos de trabajo o de organización. Sea cual fuere el motivo de cambio, la transición resulta ser siempre difícil.

Una de las principales fuentes de resistencia al cambio es el temor de apartarse de las normas tradicionales; si se lleva a los alumnos del grupo a admitir la posibilidad de poner en tela de duda las normas, se puede decir que se ha iniciado el proceso de evaluación.

El profesor debe contribuir, en particular, a localizar las resistencias y aclarar su significación en el marco de las reuniones en donde se expresen las tendencias observadas.

Otro fenómeno que se presenta en un grupo es la formación de varios subgrupos

debido a la existencia de ideologías diversas, lo que origina contradicciones y enfrentamientos entre ellos, creando un ambiente negativo para la realización de la tarea y funcionando como defensa ante la condición de cambio.

De acuerdo con su personalidad, los alumnos se adhieren a un subgrupo. El subgrupo que se opone abiertamente al avance se conoce como "grupo conspirador" (Ver Anexo 9) y se aferra en un principio a la tradición para resistir al cambio, originando con ello el freno a la evolución, y el estancamiento resultante se generaliza.

El grupo pro-tarea se compone de aquellos estudiantes que apoyan las nuevas ideas. Este subgrupo se propone lograr fines completamente opuestos a los del grupo anterior y con actitudes totalmente diferentes. Por lo general este tipo de subgrupos aglutina un menor número de integrantes por la exigencia de normas que ellos mismos se imponen para el cumplimiento de sus objetivos. Bion hace una relación de la resistencia al cambio y la resultante de este supuesto (estancamiento) con una expresión que dice:

La sociedad es multiplicada copiosamente a través de sus miembros menos cultivados o educados, --- mientras que la gente de "más valor" permanece obstinadamente estéril. (9)

En los grupos de aprendizaje, la tarea explícita es el logro de un aprendizaje sobre determinado tema, mientras que la tarea implícita consiste en la superación de todos los obstáculos que dificultan el funcionamiento real y eficaz del grupo; si esto no se logra, los resultados se verán minimizados.

Así, el coordinador, mediante la tarea implícita debiera convertir un conjunto de niños o estudiantes en un verdadero grupo de trabajo para que la propia estructura se haga explícita e instrumental para sus miembros.

(9) Bion, W.R. Experiencia en grupos. Ed. Paidós. México, D.F. 1990, pág. 104

La diferencia de funciones entre las tareas explícitas e implícitas permite dar la debida importancia que el proceso de constitución del grupo tiene en el proceso enseñanza-aprendizaje. Asimismo, permite asignar responsabilidades tanto de los estudiantes como del coordinador. Los primeros, organizarse adecuadamente para lograr la tarea explícita; el coordinador, principalmente, trabajar sobre la tarea implícita.

8. Coordinación y liderazgo

En el sistema educativo mexicano el maestro es considerado como el poder ejecutivo que actúa como la entidad encargada de preservar y transmitir los elementos de la cultura a la sociedad.

Mas 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 integración y el intercambio de ideas. De ningún modo se piensa que éste se proponga conscientemente impedir la interacción entre los alumnos, sin embargo, su manera de proceder reproduce las formas de instrucción que le tocó vivir como alumno y que en la mayoría de los casos es la única referencia que tiene al estar frente a un grupo de estudiantes al que debe enseñar.

Un maestro que se proponga trabajar en y con el grupo requiere de actitudes y conocimientos sobre el aprendizaje, el proceso grupal y su dinámica, la conducta de los miembros y de técnicas para coordinar al grupo en cuestión.

El proceso de aprendizaje en grupos operativos postula una metodología para enseñar y aprender y esto nos debe llevar a reconsiderar las funciones de coordinador y líder en el grupo escolar.

La figura del coordinador está asociada a la del asesor que observa, interpreta y

señala lo que ocurre con el comportamiento de los alumnos en cuanto tales como en el grupo en relación a los obstáculos que aparecen, retardan o impiden el avance hacia las metas previstas.

La coordinación es, en primer término, un problema de la división del trabajo. Aquella aparece como resultante de la distribución de tareas, de tal suerte que los objetivos propuestos se alcancen con mejores resultados y en el menor tiempo. En esa situación el coordinador deberá reunir algunos requisitos indispensables para desempeñar ese rol: iniciativa, planteamiento, conocimiento de causa, decisión, regulación de relaciones internas, representación hacia el exterior, arbitraje y mediación y ejemplo y modelo.

Bornemann señala que la coordinación significa dirigir a otras personas en su proceder y comportamiento de tal modo que los objetivos propios comunes o superiores sean alcanzados mediante la acción de aquellas personas, o mancomunadamente con ellas. **(10)**

La coordinación es, pues, el esfuerzo que realiza un miembro del grupo para modificar el comportamiento de los otros miembros. Se convierte en coordinador quien es capaz de cumplir con tales funciones.

En cambio, el concepto de liderazgo formal está unido a la idea de poder, de prestigio, persuasión y capacidad para dirigir e influir en los demás a fin de lograr comportamientos específicos. El ejercicio del liderazgo formal supone que el grupo acepta o se somete a una persona encargada para pensar, planear y dirigir los trabajos del grupo. Es evidente que en este caso los participantes no necesitan pensar por sí mismos o sólo deberán hacerlo en los límites que les sean marcados y por el fragmento de tarea que les corresponda desempeñar.

En los grupos que funcionan bajo la dirección de este tipo de liderazgo no es ne-

(10) Ulich, Dieter. Dinámica de grupo en la clase escolar. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, Argentina., 1974, pág. 80

cesario que los alumnos aporten iniciativas ya que todo está previamente planeado. De esta manera se da el caso de que el grupo no funciona si no está la "cabeza que piensa". Un ejemplo de esta situación se da en los grupos escolares en donde no se trabaja cuando el maestro no se presenta a trabajar, o bien, cuando sale a cumplir alguna comisión que la Dirección de la escuela le confiere. Este tipo de liderazgo puede generar la dependencia, evitar la creatividad, formar grupos pasivos, sumisos y obedientes.

Se piensa en un liderazgo formal cuando no se tiene suficiente confianza en el grupo, cuando se piensa en el alumno como una pieza más de un rompecabezas, cuando se concibe al grupo sólo como un medio para lograr fines ajenos a él, o cuando importan más los resultados que los propios alumnos. Este tipo de liderazgo formal es el que proviene de una decisión ajena al mismo grupo.

Ahora nos referiremos al líder que surge en el seno del grupo de aprendizaje para después pasar a analizar la relación de éste con el coordinador.

El liderazgo en el grupo de aprendizaje emerge cuando al abordar la tarea surgen problemas que demandan en ese momento las cualidades de una persona que posea los conocimientos y habilidades requeridos para satisfacer una determinada necesidad. El líder tiene la misión del cumplimiento de una finalidad rotativa, que es asumir implícitamente la organización más que la tarea del grupo.

El liderazgo no es un rol pre-establecido o adjudicado a una persona, sino un emergente de la situación que surge en un momento determinado de la historia del grupo, cumple una función y desaparece para dar lugar a otros, y así sucesivamente.

El liderazgo es entonces una función rotativa, por lo cual se debe evitar que alguien se la apropie en forma definitiva; si esto ocurre se corre el riesgo de caer en la dependencia en donde el grupo pierde funcionalidad cuando falta el líder.

El coordinador y el líder cumplen funciones diferentes y complementarias en el grupo, por lo que se hace necesario no confundirlas. En el grupo debe haber varios

líderes, un coordinador y una tarea, coexistiendo e interactuando en el proceso de aprendizaje grupal. **(Ver Anexo 10)**

En el análisis del rol de coordinador de grupos operativos se marca una diferenciación de funciones entre los elementos en interjuego grupal: los alumnos hablan sobre el grupo y relatan lo que ahí ocurre, y el coordinador que habla también sobre lo que sucede, pero con un enfoque diferente al de los participantes, ya que él al mantenerse a cierta distancia del conjunto de estudiantes está en condición de interpretar el funcionamiento y el acontecer grupal.

Así que cuando escuchamos hablar de integrantes y coordinador de grupo, aunque parezca que se habla de lo mismo, encontramos que los integrantes relatan lo vivido, la cohesión sentida, la conciencia del "nosotros"; el coordinador habla del funcionamiento de la estructura grupal, sus vicisitudes, el grado de cohesión alcanzada y el nivel de reflexión adquirido por el desarrollo de sus objetivos. Son éstos relatos paralelos; uno situado sobre la experiencia de aprendizajes y la apropiación de ésta por los estudiantes y el otro sobre un todo moviéndose; movimiento pleno en significados cuya interpretación e hipótesis posibilitan el desvelo de latencias imposibles de ser vistas desde la misma experiencia grupal. Los alumnos no hablan de sus emociones, ellas deben ser vistas por alguien distante a ellos y ese alguien es el coordinador cuyo trabajo es, visualizar el vínculo entre grupo y tarea.

Sólo alguien desde "afuera" puede ver la relación entre líder y grupo, es decir, alguien que tiene como función observar el desenvolvimiento del grupo para desarrollar sus objetivos. Es por esta razón de entre otras más, que confundir liderazgo con coordinación es perder de vista las funciones de cada uno y los niveles en los que estas funciones se desarrollan. **(Ver Anexo 11)**

La clasificación Lewiniana de liderazgos autoritario, democrático y laissez faire con significación ideológica para cada uno de estos estilos, se caracteriza por tener

una estructura patriarcal del manejo de los grupos. Esta corriente norteamericana-europea apoya fuertemente el rol del coordinador como figura parental, el dueño del grupo, el que más sabe, el que dirige, el más importante, el que tiene la primera y la última palabra.

Para Ulich los conceptos habituales para describir los estilos de coordinación de Lewin, Lippit y White, es decir, el "democrático", el "autoritario" y el de "laissez faire"

No son medios verbales inequívocos para una clasificación descriptiva, sino que son más bien atributos ambiguos para la evaluación social de los comportamientos del maestro, acuñados, generalmente, por analogía con ciertas actitudes de gobierno. (11)

La tradicional dicotomía de los estilos que los distingue entre "autoritario" y "democrático" ha recibido muchas veces la crítica. El laissez faire, de todos modos, no es ningún estilo de liderazgo, sino tan sólo un estado de desorganización del grupo.

Es ésta la diferencia entre el pensamiento de la corriente lewiniana y el concepto de líder de grupos operativos de Pichón Riviere cuya postura ideológica sostiene que el coordinador no debe ser líder del grupo porque si esto sucede, se genera la fusión de grupo y coordinador, y el grupo necesita de liderazgos distribuídos para poder pensar situaciones desde diferentes ángulos.

Labrucherie Mercón y Marrero Nadal concluyen que:

El coordinador a través de la unidad de operación construída por el existente, la interpretación y el -- emergente, en la incesante espiral dialéctica del conocimiento, permitirá que el grupo, abordando, in-- corporando y recreando la tarea, edifique un nuevo esquema conceptual referencial operativo que permitirá a todos operar de una manera nueva en cualquier campo. (12)

(11) Ulich, Dieter. Dinámica de grupo en la clase escolar. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, Argemntina, 1974, pág. 78

(12) Labrucherie Mercón, Marrero Nadal. Psicología y sociología del grupo. Roles de coordinador y observador en grupos operativos. Ed. Fundamentos. España, 1975. pág. 73

Diremos que el real funcionamiento de un grupo productivo así instalado, llevará a una mecánica cuya finalidad será el trabajo propuesto como proyecto. Esta propuesta se fundamenta en dos premisas:

1. La posibilidad de conjugar la afectividad y el pensamiento frente a un tema propuesto.

2. La distinción entre tarea del grupo y trabajo del profesor-coordinador.

- a. Devolución de los liderazgos a los elementos del grupo.

- b. Elaboración permanente de separación del maestro con el grupo pues significa la ruptura del sometimiento, la posibilidad de crecimiento, la recuperación del poder de decisión, la elección.

Bauleo considera firmemente que: "praxis transformadora es acción social, cambios de valores en las relaciones interpersonales, por tanto, otra ética de la estructura cotidiana". (13)

Finalmente podemos decir que a través del grupo, como lugar sistemático del contexto social, lo que se dirime o ajusta constantemente es la plenitud o impedimento de la participación social de los sujetos.

(13) Bauleo, Armando. Psicología y sociología del grupo. Ed. Fundamentos . España, 1975, pág. 69

CAPITULO V EL PROCESO GRUPAL EN EL GRUPO OPERATIVO

A. El encuadre y la primera sesión

Es de suma importancia que al inicio del ciclo escolar se establezcan los lineamientos sobre los que se sustentará el curso, más cuando éste, estará formado por un grupo de alumnos y cuando el aprendizaje en grupos se ha convertido en una nueva forma de enseñar y aprender.

La primera reunión del grupo es relevante por que tiene que ver fundamentalmente con la afectividad que se pone en juego en ese momento. Más que un encuentro podemos hablar de reencuentros dado que cada alumno identifica a los demás inconscientemente con personas que han jugado papeles importantes en su historia personal, con quienes se vuelve a encontrar, depositando en ellos los sentimientos que le provocan esas evocaciones.

El pasaje de conglomerado a grupo depende de muchos factores, como son: las expectativas, la claridad en cuanto a la tarea que se va a realizar, el miedo a la pérdida de la individualidad, miedo a los ataques; podemos incluso afirmar que muchos grupos se quedan sólo en proyecto. Los obstáculos para integrar al grupo aparecen desde las primeras sesiones de trabajo donde predomina un ambiente de ansiedad caracterizado por una sensación de incomodidad, expectación y deseo de pasar inadvertido ante situaciones nuevas que resultan en cierta medida amenazantes. Ante esta situación de reserva sólo damos a conocer lo estrictamente necesario de nosotros; o bien, mostrando sólo aquellos aspectos que consideramos

aceptables.

Las dificultades para la integración grupal provienen del temor de perder la individualidad y quedar inmersos en una masa amorfa, con límites personales. En realidad, lo que se pierde es el individualismo en la medida en que se empieza a generar la cooperación; otras desembocan del narcisismo de los integrantes, que por un lado los obliga a descentrarse de sí mismos y a prestar atención a los demás; y, por otro, es un espejo que va a devolver una imagen tal vez distinta de la que deseamos mostrar o aparentar ser.

A los maestros corresponde ayudar al grupo a la integración que permita a sus miembros a abordar tareas conjuntas, operar como grupo y alcanzar objetivos comunes. Este primer contacto que los niños tienen con los objetivos de estudio se lleva a cabo en la sesión inicial, cuando el profesor realiza el encuadre.

Pero ¿en qué consiste el encuadre?

Se conoce como encuadre al momento en el que se especifican en forma definida y delimitada las características de fondo y forma del trabajo grupal.

En esta primera reunión en la que formalmente todavía no se inician los trabajos del curso, la finalidad consiste en entender de una manera satisfactoria el encuadre y aceptarlo responsablemente. Organizar la primera sesión para este fin acarrea ventajas muy valiosas tanto para el maestro como para los alumnos.

En primer término, se dan a conocer las características generales del curso, se precisan las responsabilidades y funciones de los participantes, la metodología de trabajo, los recursos con los que se cuenta, el número de sesiones, los requisitos de asistencia y la forma de acreditación entre otras.

Lo expuesto se comenta entre los alumnos a quienes debe dárseles la oportunidad de sugerir modificaciones y así establecer un convenio definitivo que funcione como el compromiso del grupo escolar.

En segundo lugar, la oscuridad inicial que existe en los niños respecto a la

normatividad del curso que va a regir el trabajo grupal, genera como consecuencia un aumento innecesario de dudas y temores; la función del encuadre viene a suprimir todo esto.

Por último, el encuadre brindará al docente puntos de referencia en cuanto a conductas del grupo y de los niños en particular. **(Ver Anexo 12)**

Sin un encuadre bien delimitado el profesor no podrá diferenciar si las conductas brotan de quienes en lo particular se resisten al cambio por que se niegan a abandonar estereotipias que les garantizan "equilibrio", si los miedos o ansiedades aparecen ante esta forma de aprender, o si son originados porque aún no está bien entendida la nueva situación en la que el grupo no sabe qué, ni cómo ni a quién, en relación al "hacer".

Es preciso delimitar en esta primera sesión conocida como encuadre la normatividad que corresponde a la institución, la del profesor y su estilo personal y la que el grupo desea establecer mediante el acuerdo general.

El encuadre lo constituyen elementos que cada grupo escolar de acuerdo a sus características propias, determinará cuáles de estos le serán necesarios y la intensidad que deba darse a los mismos.

A continuación se mencionan de una manera más explícita los de mayor importancia:

1. **Encuadre histórico-institucional:** es el sitio que ocupa el grupo dentro del plantel escolar.
2. **Encuadre teórico:** es el lugar que ocupa dentro del plan de estudios y el enlace del mismo con el curso anterior y posterior.
3. **Tarea del curso:** meta final u objetivo general que deberá ser alcanzado al finalizar el curso.
4. **Metodología de trabajo:** si las sesiones se darán como cursos, talleres, seminarios, laboratorios o la combinación de éstos.

5. Contenidos programáticos y grado de obligatoriedad: si hay que agotarlos todos o si habrá que escoger algunos de entre ellos, conforme a los intereses de los participantes.

6. Instrumentos: los que tiene el grupo para trabajar y el uso que se les dará. Libros de texto, del Rincón de Lecturas, de consulta, revistas, conferencias, películas, material impreso, etc.

7. Funciones y responsabilidades de los alumnos.

8. Funciones y responsabilidades del profesor-coordinador.

9. Evaluación parcial y final: calificaciones o acreditaciones en cuanto a cómo se llevarán a cabo, con qué criterios, qué elementos se tomarán en cuenta y en qué proporción, etc.

10. Número de sesiones: días efectivos de trabajo, períodos vacacionales, días de inicio y término del curso.

11. Horario de sesiones: horarios de entrada y salida, así como duración de tiempo de cada sesión.

12. Porcentaje de asistencia: cantidad necesaria de días asistidos necesarios para acreditar el curso, en caso de que se opte por establecer esta regla.

La sesión o sesiones que se dediquen al encuadre son muy valiosas, ya que de los acuerdos que allí se tomen dependerá en gran parte el éxito del trabajo. No debe pensarse, sin embargo, que éste se lleve a cabo sólo una vez durante el curso. En las ocasiones en las que la forma de trabajo vaya a variar, tanto por las exigencias de los contenidos como por cambios en la metodología, el profesor deberá proceder a hacer un nuevo encuadre, que comentado con los alumnos les llevará a un replanteamiento de los acuerdos de trabajo y a un nuevo compromiso del grupo.

B. El proceso del grupo operativo en relación con la tarea

Para delimitar de un modo preciso el proceso evolutivo del grupo operativo es

necesario diferenciar las fases del mismo. Por lo tanto, se empieza por observar el desarrollo del grupo que recién se arma frente a una tarea y los problemas a los que se enfrenta en su desarrollo.

Una vez que se inicia el trabajo, el grupo se va relacionando con la tarea propuesta. Desde el punto de vista operativo, la relación que el grupo establece con la tarea a lo largo de su proceso como tal, es la que nos indica la etapa o fase por la que va pasando en su constitución e integración como grupo. De aquí surge la importancia que tiene para el coordinador (nombre que se le da al profesor en los grupos operativos), el captar, distinguir e interpretar los momentos por lo que atraviesa un grupo en relación con la tarea.

Aunque mucho depende del tipo de grupo y de la tarea, se ha podido corroborar que en su mayoría, los grupos pasan por tres estadios generales que llamaremos, siguiendo a Enrique J. Pichón Riviere, el momento de la Pretarea, Tarea y Proyecto.

Armando Bauleo en su obra "Ideología , grupo y familia" también habla de tres fases, a las que él denomina de "indiscriminación, discriminación y síntesis" (1)

Al hablar de grupos de aprendizaje se hace referencia a los grupos escolares que establecen un tipo de trabajo activo, participativo y más dinámico en donde el grupo mismo asume la responsabilidad que le corresponde en la consecución de los objetivos propuestos. En los grupos donde la única autoridad siga siendo la del maestro, donde lo que predomine sea la cátedra o exposición magistral, no se darán estos tres momentos grupales en relación con la tarea.

(1) Bauleo, Armando. Ideología, grupo y familia. Ed. Folios, ed. México, pág. 19-20

1. Pretarea

Tan luego como se ha establecido el encuadre, en el que se ha planteado una metodología que da al profesor ya no la tutela, sino la función de coordinador, y a los alumnos un grado de responsabilidad mayor que el acostumbrado para el logro de los objetivos, emerge unánimemente la resistencia del grupo a abandonar su estilo de trabajo tradicionalista y vertical en el que se está habituado a tener un maestro que enseña y un grupo que aprende.

En la enseñanza y aprendizaje de los grupos operativos no se trata solamente de transmitir información, sino también de lograr que sus integrantes incorporen y manejen los instrumentos de indagación sobre su realidad.

Hay que pensar que la implantación de esta forma de acercarse al objeto de estudio en la que el grupo se apropie de la información y reelabore el conocimiento, es algo que no fácilmente se acepta.

Esta metodología les plantea un cambio, y como todo cambio, les resulta amenazante por lo menos por dos razones como bien lo menciona Carlos Zarzar Charur en su documento.

Por una parte, implica perder una posición dentro del grupo a la que se está acostumbrado y que se defiende para no perderla. En efecto, las normas generan en los niños, conductas, y toda conducta es siempre un rol; el mantenimiento y repetición de los mismos originan en ellos estados de seguridad y tranquilidad.

En una clase escolar de corte tradicional, el alumno aprende a moverse y obtener del maestro y los compañeros el máximo de los beneficios con un mínimo de esfuerzo.

En una situación nueva al no saber cómo actuar o de qué manera comportarse, siente perdido su lugar y no sabe donde acomodarse. La ansiedad o miedo a la pérdida se hace presente en el alumno por la inseguridad que siente al no saber

responder, por lo menos en un primer momento, a la situación actual.

Por la otra, porque ataca los intereses personales de los alumnos. Ya no serán las actitudes y conductas el requisito para obtener créditos satisfactorios; si hace caso omiso de la nueva forma de abordar la tarea, corre el riesgo de quedarse a la zaga. Esta amenaza a los intereses personales genera a los alumnos un miedo al ataque.

La combinación de estos dos miedos básicos, el miedo a la pérdida y miedo al ataque, desencadena en los miembros del grupo escolar una reacción de resistencia al cambio.

La resistencia se exterioriza como defensa ante la ansiedad, inseguridad e incertidumbre que produce el cambio. Esta se manifiesta a través de un grupo conspirador formado por los alumnos que se sienten más amenazados por la tarea.

(Ver Anexo 9)

Este grupo se manifiesta como el líder de la resistencia y buscará para oponerse, unir al resto de los participantes para que en mayoría, si no es que en forma total, negociar o convencer al profesor para que retome las formas tradicionales de trabajo.

En estas primeras sesiones el grupo estará dejando salir por medio de los miedos, la resistencia a las conductas defensivas, el material hacia el coordinador para que a través de la interpretación pueda hacer lo implícito, explícito.

2. Tarea

Al segundo momento de la evolución del grupo operativo se le designa con el nombre de tarea.

Al inicio de esta fase del desarrollo grupal, los problemas se siguen apareciendo; continúan los miedos y las actitudes defensivas, mas sin embargo los contenidos de la tarea ya comienzan a ser analizados.

Para que el grupo pase del "como si se trabajara" al abordaje pleno de la tarea explícita, se hace necesario que sean revisadas las actitudes ocultas, miedos a la pérdida y al ataque, resistencia al cambio, angustias y estereotipias y así sacar a la luz las verdaderas causas que están condicionando las conductas del grupo, las elabore y las supere.

Con respecto a los grupos de aprendizaje, donde la tarea explícita es la consecución de un aprendizaje sobre determinado tema, tenemos que la tarea implícita va a consistir en la superación de todos los obstáculos que impiden que el grupo funcione real y eficazmente como grupo. En la medida en que estos obstáculos no sean superados, que sigan deteniendo o desviando los esfuerzos grupales, los resultados a los que se llegue se verán minimizados. Dicho de otra manera, la tarea implícita de un grupo de aprendizaje va a consistir en convertir un conjunto de personas en un verdadero grupo de trabajo.

De acuerdo con la teoría de los grupos operativos, la realización de la tarea implícita es responsabilidad del profesor-coordinador, así como la realización de la tarea explícita es responsabilidad de los participantes.

La realización de la tarea implícita, con el manejo de los contenidos latentes del grupo, es lo que caracteriza este segundo momento de la tarea.

Para poder desarrollar objetivamente las funciones de observador, el maestro debe desde las primeras sesiones guardar la distancia con el grupo para poder reunir el suficiente material sobre el cual trabajar en esta fase.

Al canalizar a su grupo de aprendizaje a que reelabore los contenidos latentes puede optar por tres alternativas:

a). Hacer él mismo los señalamientos, para llamar la atención sobre las situaciones grupales más significativas.

b). Encontrar el momento oportuno para comunicar al grupo su hipótesis. Si se da a conocer antes de tiempo se corre el riesgo de que el grupo no está preparado

para recibir y entender esta interpretación; en estos casos, la reacción puede ser el reforzamiento de sus defensas y actitudes más radicales. Pero si se tarda demasiado en hacer los señalamientos, puede suceder que las conductas estereotipadas, el "como si se trabajara" lleguen a institucionalizarse como el método del grupo para trabajar, y entonces sea más difícil modificarlas.

c). Interpretar el significado del elemento que emerge (verbalización de uno o varios alumnos, actitudes individuales o grupales o reacciones ante estímulos de dentro o fuera de la agrupación), se expresa y permite la interpretación de la realidad latente; el emergente o portavoz anuncia o denuncia el acontecer escondido de su grupo escolar.

Una vez superada esta problemática, el grupo entra de lleno a la tarea explícita que empieza a ser asumida por el grupo y deja de cargar sobre el coordinador toda la responsabilidad del curso (modelos estereotipados por experiencias anteriores). Se abandonan las actitudes individualistas, para dar paso a la conciencia de grupo. Aparece el grupo pro-tarea que se encarga de llevar adelante el trabajo grupal, con su líder de progreso; se esclarecen los roles de sus integrantes, que por otra parte no serán ni fijos ni estereotipados, sino que irán cambiando durante las distintas actividades del trabajo grupal; se asume la responsabilidad de sus funciones y absorbe la organización, decisiones y control de las acciones que les llevarán al logro de los objetivos planteados. **(Ver Anexo 13)**

Esta es la etapa en la que se desarrolla la mayor productividad grupal, en la que se busca y se encuentra la solución a los problemas que plantea el trabajo; es rica en acciones creativas; la tarea se convierte en el líder del grupo y el profesor-coordinador queda en una posición de experto-asesor que acompaña al grupo en su proceso de cambio.

El grupo llega a su pleno funcionamiento cuando el profesor-coordinador no necesita ya interpretar, ni intervenir; sólo su presencia indica el inicio o término de la

clase. (Ver Anexo 11)

3. Proyecto

En el proceso de vida, el tercer momento en grupo operativo recibe el nombre de proyecto. En plena madurez, los objetivos primitivos son trascendidos. Los niños desarrollan ya habilidades y actitudes a tono con las necesidades del grupo, las experiencias han crecido al igual que las metas, dando como resultado la integración y crecimiento grupal.

Esta acumulación de recursos humanos, culturales y materiales altamente enriquecedora motiva al grupo a construir estrategias destinadas "a alcanzar objetivos que van más allá del aquí y del ahora grupal, es decir, que trascienden la tarea inmediata y el grupo mismo". (2) Se concreta entonces la planificación de un proyecto que no es sino la prolongación de la tarea inicial.

Este será orientado generalmente a la realización de actividades socialmente útiles (programas de educación) destinadas a los integrantes de la comunidad escolar de la institución o a otros grupos similares al suyo.

Toda vez que este proyecto común a todos los miembros del grupo es de amplias dimensiones y demanda la utilización y máximo aprovechamiento de todos los recursos del grupo, se concreta un liderazgo ampliamente distribuido donde los niños se desempeñan con independencia dentro del marco de la meta a lograr. La organización de las relaciones es de esta manera porque, de existir alguna relación de dominio-subordinación, se limitan las iniciativas y experiencias de los subordinados originando una considerable baja en el grado de productividad ya alcan

(2) Zarzar Charur, Carlos. UPN. Antología "Grupos de aprendizaje. México, D.F. 1985, pág. 180

zados; mas sin embargo las relaciones independientes en la realización del proyecto se dan en base a un sistema de coordinación de las actividades. Este sistema toma la forma de consejo para planear la tarea, otorgando plena autonomía a las acciones especificadas.

El grupo se torna altamente productivo debido al cúmulo de medios que ha logrado y la organización de autogestión libera todos los recursos en favor de la productividad. En estas condiciones los miembros actúan con gran responsabilidad puesto que cada uno es plenamente consciente de que con sus acciones está poniendo en juego tanto las posibilidades de logro de la meta, como los recursos comunes que el grupo posee. **(Ver Anexo 14)**

La pertenencia se acrecienta con el sentimiento de responsabilidad que asumen en las actividades, mas la seguridad que se adquiere al sentirse aceptado por todos los miembros del grupo. La estandarización crece en el sentido de que "somos independientes" pero dentro del marco de las metas comunes.

La amistad aumenta manifestándose en un genuino interés por el bienestar de los otros, incluso las reuniones del grupo fuera de horarios escolares se tornan habituales: paseos, festejos, etc. **(Ver Anexo 15)**

Las normas del grupo, sean expresas o veladas, se sintetizan en los siguientes criterios: los recursos pertenecen a todos los miembros y la independencia y autogestión se dan dentro del marco de las metas comunes.

La planeación y desarrollo de un proyecto tiene en función de la vida del grupo además otra utilidad: es una forma de conducir "el sentimiento de pérdida" que se ve incrementado con la llegada del fin de cursos escolares y la inminente separación de los elementos del grupo.

En palabras de Pichón Riviere, al respecto dice que:

Este proyecto como todo mecanismo de creación, está destinado a superar la situación de muerte o de pérdida que vivencian los miembros cuando a través de la realización de la tarea advierten la posibili--

dad de la separación o finalización del grupo. (3)

Luego de haber disfrutado una experiencia grupal positiva y fértil en aprendizajes, es natural que broten este tipo de emociones; más la intensidad con que se manifiesten estará condicionada al grado de cohesión y a la proximidad del desenlace de la tarea grupal.

En razón de este ambiente emotivo, el profesor-coordinador deberá prever la forma en que sus alumnos entiendan, acepten y encausen estos estados de una manera adecuada.

Como un agregado final a este apartado, conviene citar que el que un grupo escolar haya logrado llegar a la Síntesis o Proyecto no significa que ya no vuelva a aparecer el "como si se trabajara" , de la fase de la Pretarea o las resistencias al cambio generada por estereotipias o conductas anquilosadas. La tarea implícita o el manejo de los contenidos latentes estará ahí hasta el último día de clases; sólo que ahora el profesor-coordinador más capacitado, buscará indicadores de situaciones clave para intervenir y dar sentido al movimiento grupal.

(3) Zarzar Charur, Carlos. Ibid. pág. 180

CONCLUSIONES

1. El desarrollo social de los niños es un factor de importancia respecto a su realización individual. Los niveles de éxito alcanzados en el dominio de sus destrezas físicas, mentales y cognitivas están profundamente influenciados por las experiencias sociales que ha tenido. Su grupo familiar, el de los amigos y el escolar proveen de oportunidades para estos logros.

2. El individuo aprende no para vivir aislado, sino para formar parte de una sociedad en cuyo seno debe manifestarse.

3. La vida de grupo en sí misma constituye una realidad importante; el profesor a través de formas particulares de experiencia y la creciente suma de conocimientos científicos relativos a los principios básicos de los procesos de grupo tiene la posibilidad de aumentar su eficacia en el trabajo docente.

4. Toda persona que conozca la resultante de la interacción de fuerzas cognitivas, ambientales, instrumentales y contextuales al coordinar un grupo y generar su propia dinámica, deberá ponderar su ética personal o profesional por encima de todo beneficio particular.

5. La dinámica de los grupos no pretende establecer lo que un grupo debiera o no hacer; la dinámica de éstos es el estudio del comportamiento al interior de los mismos.

6. Al maestro de un grupo escolar le corresponde ayudar a sus alumnos en su ---

integración, para que ésta permita a sus miembros abordar tareas conjuntas, operar como grupo y alcanzar objetivos comunes; para que el grupo produzca y avance, es conveniente un clima propicio para el aprendizaje: pleno ejercicio de análisis y crítica, libertad para pensar y expresarse y además el intercambio de ideas, entre otras.

7. En la enseñanza y aprendizaje en grupos operativos no es el fin primordial la transmisión de información acabada de la temática de estudio, ni es la acumulación de conocimientos adquiridos lo que cuenta, lo relevante es hacer que los alumnos posean y manejen adecuadamente los instrumentos, estrategias o recursos para investigar su medio de vida.

8. Los alumnos en una situación grupal aprenden una serie de aprendizajes: en un primer plano, aprenden a elaborar una cierta información; en un segundo plano aprenden a elaborar relaciones interpersonales; en un tercero, aprenden a ver qué sucede con su propio sentimiento frente a los problemas; en un cuarto, aprenden a apropiarse ellos mismos de cierta información y cómo ser transmitida a los demás. Por lo tanto, en los grupos de aprendizaje los problemas inherentes a éste son mucho más complicados, pero a su vez, mucho más profundos y significativos.

9. Los grupos operativos implican básicamente la inclusión de lo afectivo en la tarea manifiesta. Inclusión desalienante, pues humaniza el aprendizaje.

10. Si una clase escolar no genera comunicación ni contacto entre los elementos que lo forman, estará propiciando la formación de individuos solitarios, taciturnos, acrílicos e improductivos. Una metodología dinámica y activa puede ser el contexto, el espacio, de donde emerja un hombre nuevo.

11. Este trabajo de investigación no busca indicar a los profesores de escuelas primarias cómo deben enseñar, sino que consiste más bien en llamar su atención

sobre determinadas características de su trabajo escolar que tienen relación con los procesos de grupo.

12. Finalmente, el propósito de este documento es dar un paso más hacia el esclarecimiento de la realidad pedagógica. Contribuir a ese proceso es uno de sus objetivos.

GLOSARIO

Actitudes sociales:

Actitudes de un individuo que están específicamente dirigidas hacia otros miembros de la especie, o que han sido desarrolladas en la interacción social.

Adaptación social:

Ajuste o modificación de la conducta individual, necesarios para la interacción armoniosa con otros individuos; especialmente la conformidad con costumbres y prohibiciones.

Afectividad:

Hecho imprescindible para el desarrollo psicológico normal del individuo, siendo, al mismo tiempo, uno de los factores básicos del equilibrio y del bienestar emocional de la persona. Numerosos estudios han demostrado que la falta de afecto produce en el niño un retraso considerable, tanto en su desarrollo físico como mental.

Agregado:

La totalidad de individuos en un conjunto no organizado.

Alienación:

Sensación de impotencia y despersonalización del individuo en la sociedad, --- causadas por un nivel excesivo de exigencias.

Ambivalencia:

Tendencia dirigida en dos sentidos distintos. Existencia simultánea de dos comportamientos opuestos, como amar y odiar.

Aprendizaje:

Proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, -- incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento -- y/o acción.

Aptitud:

Condición o serie de características consideradas como síntomas de la capacidad de un individuo para adquirir , con un entrenamiento adecuado, algún conocimiento, habilidad o serie de reacciones, como la capacidad para aprender algo.

Categoría social:

Proceso de ordenación de los objetos, grupo de personas, etc. según sus características comunes, su semejanza de base, la equivalencia para la acción, las intenciones o las actitudes subyacentes.

Clima de grupo:

Resultante del conjunto de fuerzas que interactúan en un grupo tanto de la dinámica entre sus miembros como de las influencias del ambiente socioemotivo.

Cohesión:

Fuerza de atracción entre los integrantes de un grupo, para pertenecer y permanecer en él.

Dependencia recíproca:

Personas capaces de satisfacerse mutuamente algún tipo de necesidad básica o afectivo-social de aquella.

Dialéctica:

Curso sistemático de razonamiento o sistema de lógica. Arte de razonar metódica y justamente.

Dinámica de grupos:

En sentido amplio, estudio de los procesos de grupo.

Encuadre:

Momento inicial del curso en el que se especifican en forma definida y delimitada las características de fondo y forma del trabajo grupal.

Escuela activa:

Expresión de carácter general que pretende indicar en el ámbito institucional la vinculación al principio de actividad en el quehacer didáctico, al aplicar los métodos activos. No se vincula a ningún movimiento pedagógico concreto, pero se opone a la escuela tradicional.

Escuela nueva:

Movimiento pedagógico que reconoce al niño como la única realidad, en torno al cual deberá efectuarse la programación escolar y la actividad profesional del docente.

Escuela tradicional:

Pedagogía colectiva dirigida al alumno medio, no personalizada, verbal y memorística, que pone el énfasis en los contenidos frente a los procesos y en las soluciones frente al planteamiento de los problemas.

Esteriotipia:

Repetición incansable de expresiones verbales, gestos y movimientos. Concepto simple resistente al cambio ante la información o experiencias nuevas.

Estructura:

Característica de un todo o unidad organizada con especial referencia a la interdependencia de posición de sus partes.

Etica:

Rama de la ciencia que tiene por objeto no sólo la descripción, análisis y fundamentación de los actos humanos en cuanto a su obrar consciente y libre, sino también en cuanto a su regulación por los valores morales.

Grupo operativo:

Conjunto de personas con un objetivo al que abordan operando como equipo. Su particularidad común es la inclusión del plano afectivo en la tarea manifiesta.

Introyección:

Mecanismo psíquico de defensa consistente en la incorporación al "yo" de un objeto externo o característico de ese objeto que, a partir de ese momento, se hace propio. Se relaciona íntimamente con los procesos de incorporación e identificación y se considera el mecanismo opuesto a la proyección.

Latencia:

Tiempo de reacción. Período que transcurre desde la presentación hasta que el individuo emite una respuesta.

Omnipotente:

Ser con poder grande y absoluto para hacer las cosas.

Omnisciente:

Que todo lo sabe. Que sabe muchas cosas.

Psicoanálisis:

Método de investigación psicológica y exploración clínica que trata básicamente de desvelar las características del inconsciente y del funcionamiento mental.

Psicología social:

Estudio científico de la conducta y la experiencia del individuo en relación con los estímulos sociales vinculados por una estrecha interacción.

Relaciones humanas:

En sentido amplio, la expresión se utiliza como sinónimo de relaciones interperso

nales: marco o situación en que se producen procesos de comunicación e interacción entre dos o más personas.

Socialización:

Proceso que transforma al individuo biológico en individuo social que a través de la transmisión de aprendizajes y adquisición de capacidades puede participar como miembro efectivo en los grupos y la sociedad global.

BIBLIOGRAFIA

- AMAYA SERRANO, Mariano. Sociología general. Ed. Mc Graw-Hill. México, 1987 275 p.
- ANDUEZA, María. Dinámica de grupos en educación. Ed. Trillas. México, D.F. --- 1983.
- BAULEO, Armando. Psicología y sociología del grupo. Ed. Fundamentos. Madrid España, 1975.
- BEAL, George M. Joe. M. Bohlen J. Neil Raudabaug. Conducción y acción dinámica del grupo. Ed. Kapelusz. Buenos Aires, 1982 332 p.
- BION, W. R. Experiencias en grupos. Ed. Paidós. México, D.F. 1990 155 p.
- BLEGER, José. Temas de psicología. Ed. Nueva Visión Buenos Aires, 1985.
- BOWLBY, John. Cuidado maternal y amor. Fondo de Cultura Económica, México, D.F. 1985.
- CAPARROS SANCHEZ, Nicolás y López Ornat, Susana. Psicología y sociología del grupo. Teoría y práctica de grupos operativos. Ed. Fundamentos, Madrid, España, 1975.
- CERNA, Manuel M. La personalidad del maestro. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. SEP. Ed. Oasis S.A. México, D.F., 1969.
- CIRIGLIANO, F.J. y Anibal Villaverde. Dinámica de grupos y educación: Fundamentos teóricos. Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1985 238p.
- ESCALANTE FORTON, Rosendo. Investigación, organización y desarrollo de la comunidad. Ed. Oasis , México, 1988 295p.

FERMOSO ESTEBANEZ, Paciano. Teoría de la educación. Ed. Trillas. México, D.F., 1981. 506 p.

FERNANDEZ CALDERON, Julieta. Cohen De Govia, Guillermo C. El grupo operativo. Teoría y práctica. Ed. Extemporáneos. S.A. México, D.F. 1973.

GIBB, Jack R. Manual de Dinámica de Grupos. Ed. Humanitas. Buenos Aires. 1978 203 p.

GIORGI PIERO, Di. El niño y sus instituciones. Ed. Roca. México, 1982, 142 p.

GUZMAN, José Teódulo. Alternativas para la educación en México. Ed. Porrúa. México, D.F., 1984 156p.

HALL, D.M. Dinámica de la acción de grupo. Ed. Herrero Hermanos. México, D.F. 1982.

KLINEBERG, Otto. Psicología Social. Fondo de Cultura Económica. Ed. Olimpia. México, 1981 582 p.

LABRUCHERIE MERCON, Marrero Nadal. Psicología y sociología del grupo. Ed. Fundamentos. España, 1975.

LOZANO, Lucero. Técnicas, dinámicas y juegos didácticos. Ed. Porrúa. México. 1984, 56 p.

LUFT, Joseph. Introducción a la dinámica de grupos. Ed. Herder. Barcelona, España, 1986. 138 p.

MENESES MORALES, Ernesto. Educar comprendiendo al niño. Ed. Trillas. 7a. ed. México, 1990. 209 p.

MONTAÑO, Jorge. Los grupos sociales. Ed. Edicol. México, 1977. 114 p.

MUSSEN, Paul Henry. Desarrollo de la personalidad en el niño. Ed. Trillas. México 1990. 563 p.

NASSIF, Ricardo. Pedagogía de nuestro tiempo. Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1981 174 p.

ROSENFELD, David. Sartre y la psicoterapia de los grupos. Ed. Paidós. México, 1977.

RICHARDSON, Elizabeth. Dinámica de grupos de trabajo para profesores. Ed. -- Marova. España, 1967. 160 p.

STANFORD, Gene. Desarrollo de grupos efectivos en el aula. Una guía práctica -- profesores. Ed. Diana. México, 1981. 283 p.

SUAREZ DIAZ, Reinaldo. La educación: Su filosofía, su método, su psicología. Ed. - Trillas. México 1987. 182 p.

TEORIA Y APLICACION DE LA REFORMA EDUCATIVA. Instituto Federal de Capacitación del Magisterio. México, 1963. 165 p.

ULICH, Dieter. Dinámica de grupo en la clase escolar. Ed. Kapelusz. Buenos Aires. 1974. 95 p.

UPN. Antología. "Grupos de aprendizaje". México, 1985. 234 p.

_____. Seminario. México, 1986. 175 p.

_____. Grupos y desarrollo. México, 1983. 253 p.

ANEXOS

ANEXO 1 LA FAMILIA

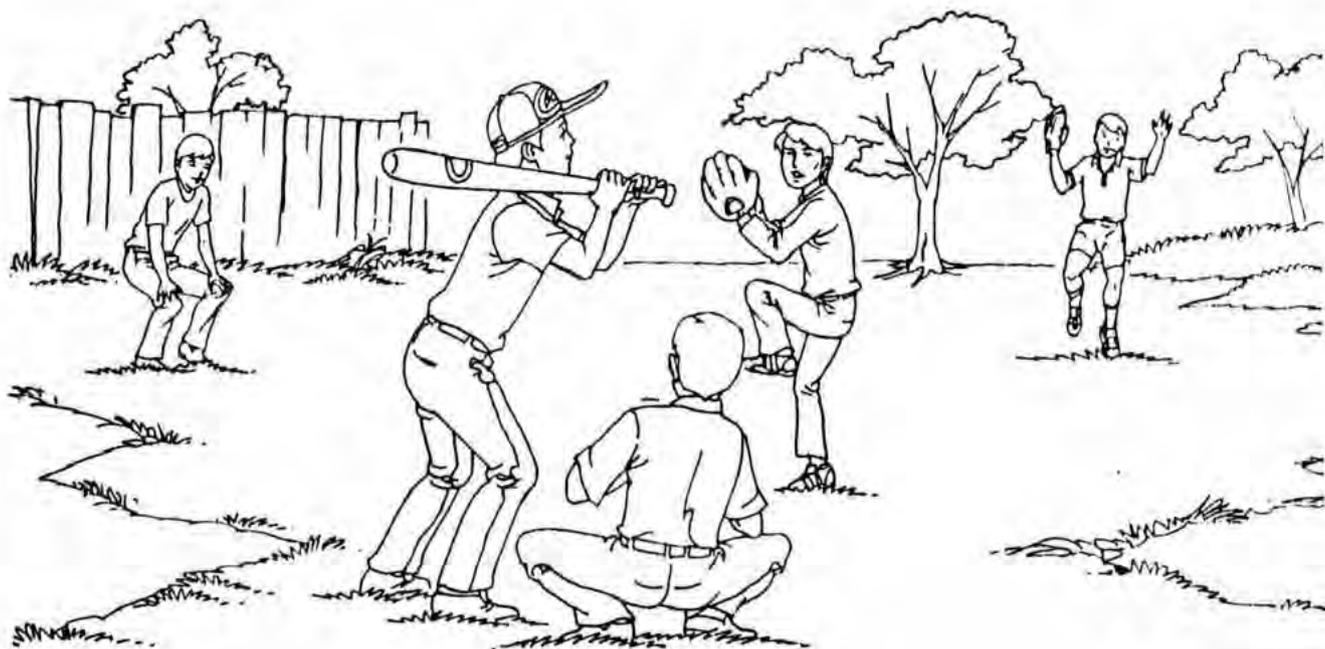


ANEXO 2

LA RELACION MADRE E HIJO



ANEXO 3 EL GRUPO DE AMIGOS



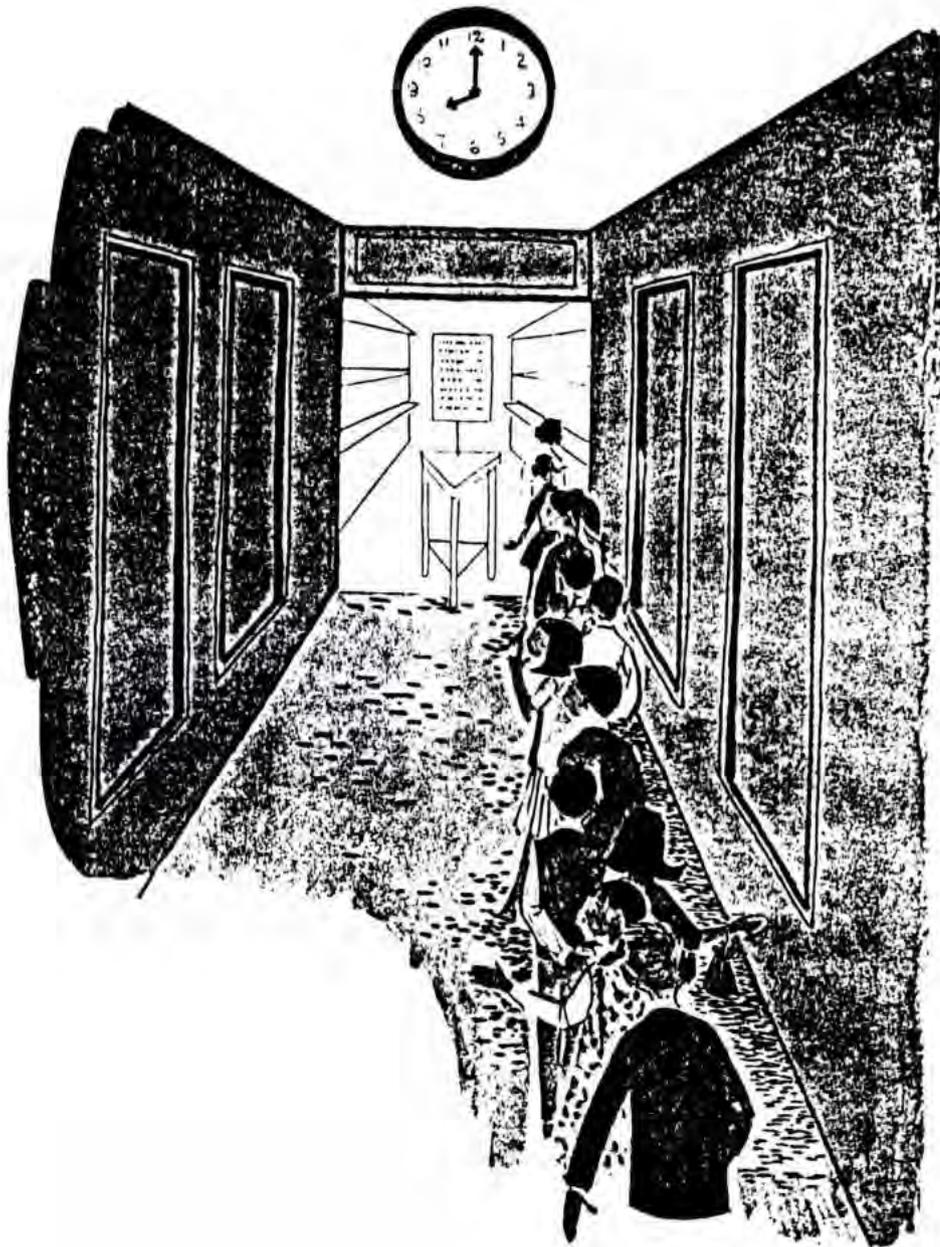
ANEXO 4 LA ESCUELA



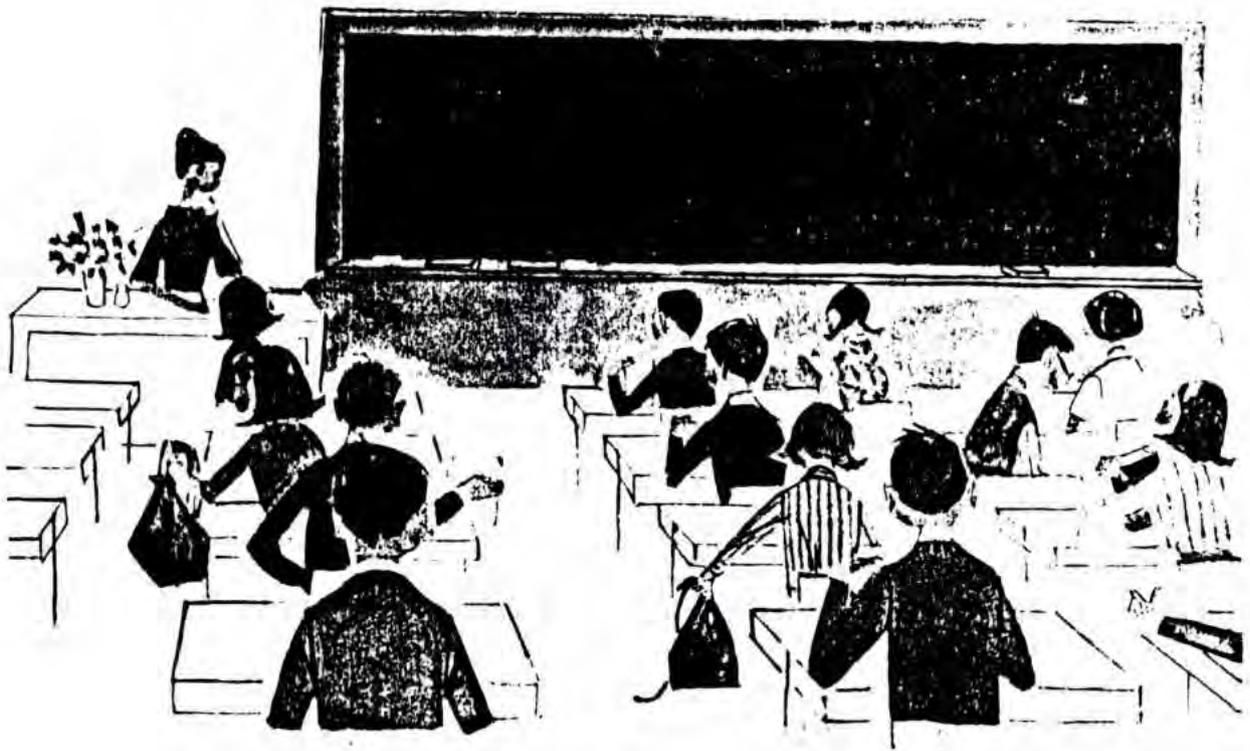
ANEXO 5 LA RELACION MAESTRO-ALUMNO



ANEXO 6 EL PRIMER DIA DE CLASES



ANEXO 7 ESCUELA TRADICIONAL



ANEXO 8 TECNICAS GRUPALES



ANEXO 9

PRETAREA: GRUPO CONSPIRADOR Y LA RESISTENCIA AL CAMBIO



ANEXO 10 COORDINADOR, LIDER Y TAREA

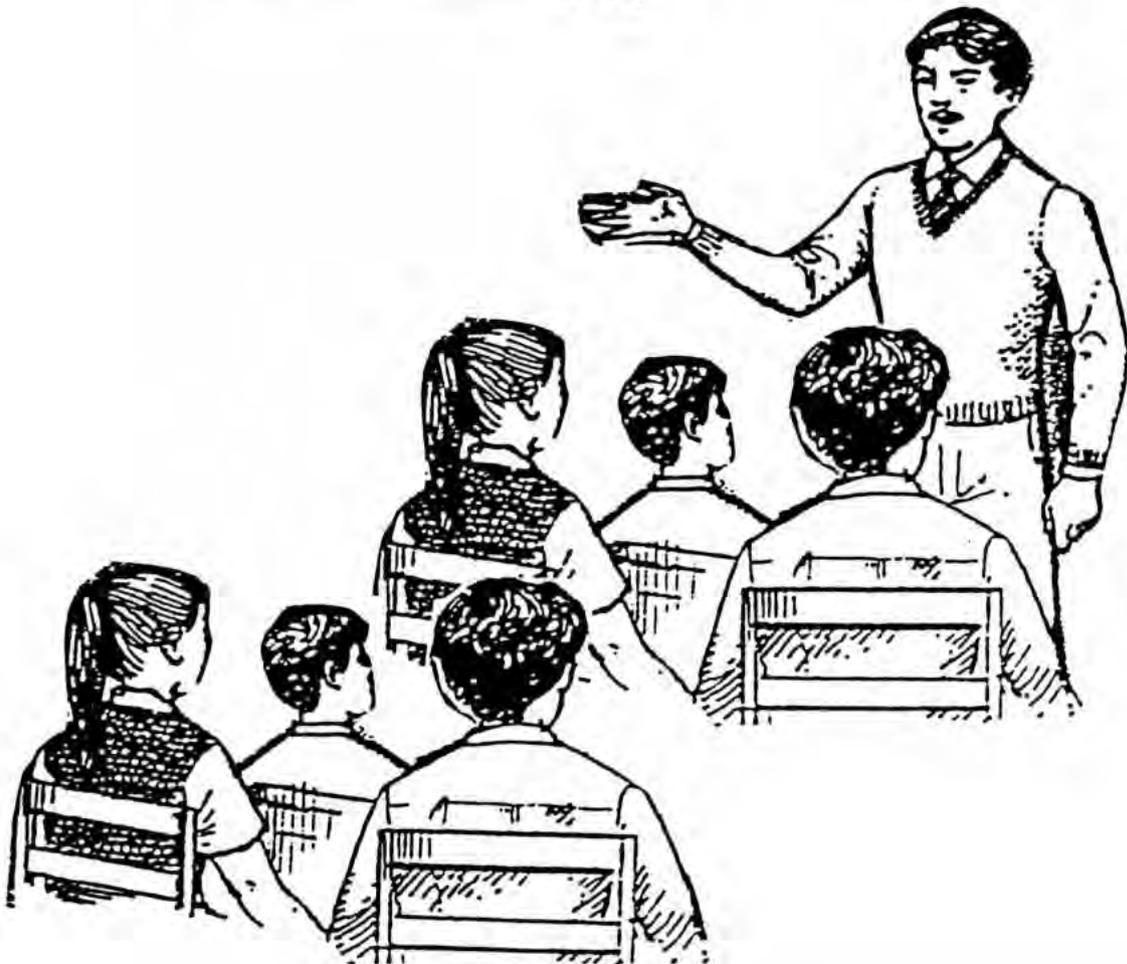


ANEXO 11 FUNCION DEL COORDINADOR



ANEXO 12 EL ENCUADRE

La organización de este
ciclo escolar será ...



ANEXO 13

TAREA: ETAPA DE PRODUCTIVIDAD GRUPAL



ANEXO 14

PROYECTO: CRECIMIENTO Y MADUREZ GRUPAL



ANEXO 15

PROYECTO: EXPERIENCIA GRUPAL FERTIL EN APRENDIZAJES

