



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
"ACATLÁN"

GRUPO OPERATIVO:
UNA ALTERNATIVA PEDAGOGICA

T E S I S
QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:
LICENCIADO EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A N :
CLAUDIA MACOUZET MADERO
LILIA ROJAS REYES



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

	Página
INTRODUCCION.	1
MARCO TEORICO	6
CONSIDERACIONES METODOLOGICAS	12
CAPITULO I - HISTORIA DE GRUPO OPERATIVO.	18
1.a) Esquema Conceptual Referencial Operativo . . .	20
1.b) Didáctica de Emergentes.	26
1.c) Aprendizaje.	33
1.d) Tarea.	45
CAPITULO II - NOCION DE GRUPO	51
2.a) Roles.	55
2.b) Cono Invertido	59
CAPITULO III - VINCULO.	
3.a) Modelo de Docente.	62
3.b) Modelo de Alumno	63
3.c) Vínculo.	66
3.d) Coordinación y Observación	70
CAPITULO IV - PRACTICA GRUPAL.	
4.a) Formación y Fundamentación del Grupo	75
4.b) Características del Grupo.	77

M-0089069

	Página
4.c) Sesiones con el Grupo.	80
4.d) Rectificación y Ratificación de la Práctica. .	135
CAPITULO V - NUESTRA EXPERIENCIA.	147
SINTESIS.	154
C I T A S	160
BIBLIOGRAFIA.	168

INTRODUCCION

En nuestra formación profesional, la materia que nos causó mayor impacto fue "Seminario de Grupos Operativos"; inquietud que nos impulsó a investigar e indagar sobre su concepción.

En nuestra práctica profesional como docentes hemos detectado un deterioro progresivo en los siguientes aspectos: - disciplina, investigación, aprovechamiento, ánimo, imaginación, creatividad, vínculo maestro-alumno, espontaneidad y reflexión.

A través del pequeño grupo esperamos superar los aspectos anteriores, abriendo una alternativa a todo aquel que trabaja como docente.

Retomaremos aquellos elementos de Grupo Operativo viables a las condiciones de un grupo escolar formal del sistema educativo mexicano.

El grupo es una unidad de trabajo institucional. El Grupo Operativo es un conjunto de personas que se reúnen con un objetivo en común. Este objetivo se intenta abordar operando como equipo. Nos basaremos en esta teoría porque trata no sólo de transmitir información sino también de lograr que sus integrantes incorporen y manejen los instrumentos de investigación. Es un medio para lograr diferenciar el valor acumulado y el utilizado. Nos da la pauta para respetar la personalidad de cada uno de los integrantes.

La técnica operativa problematiza la enseñanza y promueve la búsqueda de explicaciones y la solución de conflictos.

En el Grupo Operativo el participante aprende a cuestionar su práctica ya sea de enseñanza o aprendizaje.

La Técnica Operativa implica una verdadera concepción de la totalidad del proceso educativo. Toda información incorporada y asimilada se debe convertir en un instrumento que permita al individuo volver a aprender, seguir creando y resolviendo los problemas de la tarea grupal.

Es común en la enseñanza tradicional facilitar el aprendizaje dando soluciones a todo tipo de problemas. En Grupo Operativo el eje central es enseñar a los integrantes a pensar.

El Grupo Operativo enfrenta a los alumnos y maestros a manejar el miedo a la escuela, a los exámenes, al error, a la burla, al rechazo, al fracaso, a lo nuevo, a lo diferente; a través de un diálogo directo y de interacción que lo lleve a una adaptación activa.

Alimentaremos este trabajo asistiendo a un Grupo Operativo teórico y práctico (TAIGO).

La Técnica de Grupo Operativo requiere por lo menos de dos personas cuyas funciones son:

La función de coordinador es facilitar el diálogo y establecer la comunicación, respetando cualquier situación que del grupo emerja. No debe desestimar ninguna opinión, ni fomentar la dependencia. No debe acaparar, ni centrar la atención ni el diálogo. Debe tener cuidado en no ser coercitivo, ni crítico con ningún integrante del grupo sea cual fuere el carácter de su intervención, ya que el grupo es el que debe aprender a manejar y rectificar las actitudes o intervenciones. Quedan excluidos los consejos de parte del coordinador para aquellos elementos que pretendan que se les de solución a todas sus dudas y conflictos sin hacer un esfuerzo.

La función del observador es tomar nota de todo lo que ve, oye, capta, sobreentiende, etc.; con las notas que tome

se reúne con el coordinador y elaboran una síntesis y un análisis del trabajo grupal. El observador se mantiene en silencio durante toda la sesión. El observador registra la historia del grupo y alimenta la visión del coordinador para que este pueda regresarla al grupo.

Esta tarea de coordinación y observación será asignada de tal manera que las dos realicemos ambos papeles.

En los dos primeros capítulos retomaremos todos los conceptos de Grupo Operativo y su historia. Queremos presentar teóricamente todos aquellos conceptos que conforman los principios de lo que para nosotros sería una alternativa, no sólo institucional, sino de vida cotidiana. Pichón Riviere es un emergente del sistema educativo y a través de su experiencia, nos da la oportunidad de transformar una realidad.

A lo largo de nuestra tesis abordamos los elementos de la educación tradicional y la alternativa. Nuestra intención es analizar la práctica vigente y de ahí recrear para poder modificar y lograr el surgimiento de nuevos conceptos. En ningún momento, queremos rechazar la práctica tradicional, sino partir de ella, abriendo espacios, por mínimos que éstos sean, para el logro de un cambio.

Presentando una didáctica descubierta por Pichón que él da por llamar "Didáctica de Emergentes", nosotras queremos convertirnos en emergentes y aportar una pequeña experiencia, que induzca al lector a buscar y analizar emergentes en el difícil camino de la educación.

La didáctica de emergentes posibilita a los conductores de grupos a convertirse en analistas e investigadores de su quehacer educativo; proporcionándose a sí mismos una experiencia única en cada grupo.

En el inciso "Aprendizaje" queremos dar un repaso a dife-

rentes corrientes, como el funcionalismo, el estructural-funcionalista y el conductismo, que aún siguen vigentes en el sistema educativo como modelos hegemónicos.

A continuación definimos el término "Tarea" con una conceptualización distinta a la que todos estamos acostumbrados a entender. Pichón Riviere la concibe como la unidad dialéctica, donde se conjugan todos los elementos del trabajo grupal operativo.

El segundo capítulo engloba las categorías que componen y dan significado a un grupo. Visualizaremos al grupo como un modelo de vida que nos ubica en una realidad social. Vemos al pequeño grupo como representante del comportamiento humano considerando que los grupos no son casuales, sino que se integran a partir de necesidades.

La didáctica pichoniana se basa en el interjuego de los roles. El eje de ésta es la actuación del emergente o portavoz que manifiesta oportunamente los momentos grupales.

En el siguiente inciso "Cono Invertido" se conjugan y sintetizan varios de los elementos que toman parte en la dinámica grupal.

En el capítulo tercero se cuestiona el vínculo central de la práctica educativa: maestro-alumno. Ofrecemos una alternativa vincular propuesta por grupo operativo, en la cual existe una modalidad en la conducción de un grupo: el maestro se convierte en coordinador y no en transmisor del conocimiento y es apoyado por un observador que registra la historia del grupo, que servirá de guía para la investigación y el cambio.

En el capítulo cuarto quisimos unir la teoría con la práctica en una experiencia que nos permitiera una vivencia educativa con la cual no estábamos familiarizadas.

Quisimos establecer un modelo de aprendizaje en el cual los alumnos constituyeran el eje central de la dinámica, tomando en cuenta a sus padres y a ellos como emergentes. Nos dimos cuenta que tener el conocimiento teórico apoya, pero en frentarse al cambio y a la realidad grupal implica el elemento sorpresa, lo no tomado en cuenta, lo inesperado; se sufren las consecuencias y verificamos que no es un camino fácil, -- que los obstáculos se presentan a cada momento y que todo cambio representa un problema a solucionar: lo fácil es continuar con lo establecido, seguir paso a paso los objetivos, convertir la educación en una receta probada y no en un proceso dinámico de cambio.

Plasmamos en el inciso "Reuniones con el Grupo" la historia de la práctica sin omitir lo "bueno" ni lo "malo", señalando que fue el apoyo para el análisis de la rectificación y ratificación, así como la base para la constitución de otros grupos de aprendizaje.

La experiencia fue un elemento que modificó la fantasía que sobre grupo operativo teníamos. Nos ayudó a encontrar -- una realidad diferente y nos enseñó que la problemática de la enseñanza tiene varios elementos de solución, que no se puede sólo teorizar, que la experiencia tiene que conjugarse con la teoría para que tenga validez.

MARCO TEORICO

El hombre es el resultado de la historia de muchos grupos: el grupo familiar, el grupo de trabajo, el grupo de coetáneos, el grupo institucional, el religioso, y de cuantos grupos el hombre sea capaz de formar.

Los grupos grandes y pequeños conforman la sociedad, son el vehículo para satisfacer las necesidades del hombre: morales, psicológicas, materiales, sociales, físicas y religiosas.

Las Ciencias Sociales han dividido al grupo en dos clases: primarios y secundarios, con el fin de estudiarlos con mayor concreción. En el grupo primario las relaciones predominantes son emocionales, afectivas, íntimas, espontáneas, y el número de sus miembros es reducido. Son grupos primarios: la familia, la pandilla, los grupos de amigos, etc. En el grupo secundario las relaciones son impersonales, racionales, contractuales y formales. Lo conforman tanto las instituciones religiosas como recreativas, académicas, laborales y de control.

Los grupos han sido objeto de valiosos estudios pues constituyen ambientes importantes de comportamiento individual. 1/

Dentro del grupo secundario las instituciones educativas han sido tema de grandes polémicas ya que son innumerables las corrientes educativas que en ellas se desarrollan.

Las dinámicas de grupos se desarrollan de forma institucional en un momento histórico en los Estados Unidos cuando el modelo de producción busca su fuerza en las instituciones. 2/

Las asociaciones que han servido de modelo por su organización para formar diferentes tipos de grupos son: la industrial, la política, la militar y la educativa. Estas asociaciones impulsan al hombre a dar mayor rendimiento, eficacia y

a buscar los medios de control de grupos humanos con el fin de acelerar los procesos productivos.

En el ámbito educativo nosotras señalaremos dos corrientes educativas que se han mantenido vigentes en el proceso de enseñanza-aprendizaje: la tradicional y la que llamaremos alternativa.

a) Tradicional.

La corriente tradicional se presenta como el modelo hegemónico, sustentado en la enseñanza escolástica hasta llegar al conductismo de Watson y Skinner, desprendiéndose las corrientes modernistas que conciben la conducta como molecular: estímulo-respuesta, premio-castigo, causa-efecto.

La relación maestro-alumno es unilateral, se da de sujeto a objeto; el maestro es el ser pensante capaz de solucionar cualquier problema, es el único responsable de la transmisión del conocimiento, por lo tanto es el único culpable del fracaso escolar. En términos de comunicación es el transmisor de la cultura y el saber, es el emisor de una información incuestionable y legítima.

El alumno es el receptor de la información que de forma memorística aprenderá los conceptos para lograr una calificación que lo haga meritorio a adquirir un status dentro de la institución académica; el sistema educativo no le da los medios para comprometerse en la investigación, análisis y creación de un proceso educativo propio.

Este modelo brinda seguridad tanto al alumno como al maestro, precisa los roles y actividades de cada quien. Roles que se han venido estereotipando en la práctica cotidiana.

Los programas por objetivos se convierten en la receta -

a seguir paso a paso por el docente, homogeneizando los contenidos sin tomar en cuenta las condiciones reales. Conduce a docente y alumno a la rutinización de la vida académica. Resulta más fácil repetir que crear.

"La enseñanza primaria se basa en planes deficientes y la imparten maestros sin capacidad de adaptarlo a las circunstancias particulares. La educación cumple en nuestro medio una función certificatoria y por ella se reproduce la estructura social vigente. De ahí el poco interés en mejorar la educación".

3/

Los contenidos programáticos se encuentran ajenos a la realidad actual del alumno, y aunque en el discurso se permite la flexibilidad, se enfrenta maestro y alumno a legitimar su conocimiento por medio de exámenes y concursos, negándose al maestro la posibilidad de transformar el programa.

Esta escuela reproduce las contradicciones sociales estratificando por grados, por condición de clase social y económica, escuela particular y oficial, en escuela rural y urbana, en maestro normalista y con licenciatura, en buenos y malos alumnos, en adaptados y desadaptados, y como si fuera insuficiente tal diferencia, dentro de la escuela se encuentran "Grupos Integrados". 4/

b) Alternativa.

Dentro de la estructura tradicional surgen contradicciones que buscan un espacio para desarrollar acciones alternativas. Pedagogos, psicólogos, educadores, maestros, filósofos, proponen modelos que cuestionan la práctica tradicional.

Son innumerables los estudiosos de la educación que han aportado de alguna manera conceptos que han movilizado la --

situación de la escuela tradicional. Han creado un sentimiento de duda y angustia al enfrentarnos con ideas que nos provocan analizar la práctica cotidiana.

Uno de los autores que ha impactado en educación es Pichon Riviere, psiquiatra argentino, con su modelo de grupo operativo.

Esta didáctica se basa en un estudio interdisciplinario, acumulativo, heterogéneo, que permite al estudiante interactuar en una práctica que rompe con los estereotipos educativos logrando apropiarse de la realidad de forma activa permitiendo la relación dialéctica entre sujeto y medio.

Cada integrante participa a través de su historia personal. El individuo se manifiesta ante el grupo con una serie de experiencias personales, familiares y sociales, con los que interactúa enriqueciendo o coartando el desarrollo de una tarea que el propio grupo crea.

Grupo operativo a diferencia de las técnicas tradicionales, toma en cuenta el aspecto emocional que está latente en las tareas de enseñanza-aprendizaje.

Se da la oportunidad a los integrantes del grupo a jugar distintos roles impidiendo que la asignación de un rol obstaculice el aprendizaje. Por ejemplo: el maestro puede ceder su rol al líder cuando el alumno maneje algún aspecto mejor que él. Esto implica que él acepta no ser el depositario de todo el saber y que es él, el único capaz de impartir educación.

Cuando los roles se rotan en un grupo, permite romper con la dependencia generada en la escuela tradicional. La responsabilidad no se acumula en el maestro, sino en la interacción y movimientos de los roles. El grupo sigue su proceso sin la necesidad de la autoridad o del dominio.

En los grupos escolares se reproducen las relaciones del hogar. Existe una transferencia de los roles familiares a -- los vínculos que se desempeñan entre maestro-alumno y alumno-alumno. El maestro es la autoridad como lo son los padres; y los compañeros son el grupo de iguales, como es el de los hermanos.

Grupo Operativo abre la posibilidad de modificar las conductas y enseña a que el individuo encuentre distintas formas de vincularse grupalmente.

Grupo Operativo problematiza la enseñanza obligando al - grupo a buscar soluciones que lo lleven a aprender a pensar - por sí mismo, analizando, confrontando, discutiendo y elabo-- rando un proceso único en cada grupo.

Esta experiencia da como resultado el aprender a hablar- y a escuchar, también implica que se den miedos y temores al- dejar una situación que ofrecía seguridad. Ahora existe el - miedo a la pérdida y al ataque.

Sólo logramos entender esta alternativa llevándola a la - práctica, nosotras pasamos por estas vivencias al intentar el cambio.

El grupo se nos presenta como algo nuevo y diferente, ya que la educación ha sido individualista. El trabajo grupal - es tan viejo como el hombre. Trabajar individualmente es ir- en contra de la naturaleza humana. Es el momento en que retornemos a aprender que somos seres sociales y que necesitamos - de los demás para desarrollarnos.

No es una labor fácil, nosotras encontramos muchos pro-- blemas para solucionar los conflictos de trabajar en forma -- grupal. Es angustiante ver que se pierde el control, debido- a que el alumno no tiene costumbre de pensar y decidir, quie- re que se le ordene y piense por él. Se extraña al verse con

la responsabilidad de pensar y decidir, lo entiende como un - no enseñar y un no aprender. El proceso grupal no facilita - el trabajo, ayuda a docente y alumno a pensar constantemente - en medios para lograr el aprendizaje.

El siguiente trabajo pretende brindar un camino que permita enfrentar la tarea educativa, no como algo ya aprendido, sino como un laberinto donde se encuentran distintas alternativas que permitan lograr un individuo social con identidad, sentido de pertenencia y con proyectos no sólo para su beneficio sino para el de la colectividad.

CONSIDERACIONES METODOLOGICAS

Grupo Operativo es una técnica que se ha apoyado en el estudio del grupo como núcleo de interacción social. Se ha ido constituyendo con el apoyo de varias disciplinas: el psicoanálisis, la medicina, la pedagogía, la sociología, la filosofía y el materialismo dialéctico.

En estos momentos de cambios continuos en lo tecnológico, económico, social, político y educativo, la enseñanza tradicional se ha visto limitada para enfrentar las exigencias de las nuevas generaciones. La teoría operativa considera que la práctica tradicional repite en las nuevas generaciones de maestros, los mismos procedimientos y métodos utilizados en sociedades anteriores que vivían diferentes características.

Los objetivos de nuestra tesis son:

1. Analizar la práctica vigente y recrearla para el surgimiento de nuevos conceptos, sin rechazar la práctica tradicional, sino partir de ella para abrir espacios por mínimos - que éstos sean.

2. Identificar el marco de referencia que apoya el trabajo docente en México, entendiéndose éste como un conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa.

3. Identificar dentro del aula, los elementos de grupo-operativo viables y aplicables a la educación básica en México, para lograr el desarrollo integral del individuo.

Por medio de este trabajo planteamos la siguiente hipótesis: A través de un amplio conocimiento teórico de grupo operativo, la práctica docente reflejará mayor creatividad y nos podremos acercar a una búsqueda de conocimientos que nos lleve

a una transformación de la práctica docente. El grupo operativo ayudará al integrante de un grupo de aprendizaje a ser más creativo, responsable, cooperador y participativo, así como estrechará el vínculo entre el maestro y el alumno. Por medio del grupo operativo, el individuo aprenderá a manejar mejor los problemas cotidianos, gracias a la vinculación entre el aula y la realidad existente.

Grupo Operativo plantea una metodología con un procedimiento operativo que contiene los siguientes elementos:

1. Grupo.- Se forma un grupo que contenga las siguientes características: mixto, interdisciplinario, de diferentes edades. El número de sus miembros preferentemente de 12 a 20 integrantes.

2. Encuadre.- El encuadre ubica al grupo en el espacio, tiempo, el vínculo entre el maestro y el alumno y la relación entre la tarea y el grupo.

El espacio se utiliza en forma flexible y se acondiciona de acuerdo a los intereses del grupo y de la tarea. Pero el tiempo es limitado y el horario debe ser respetado.

El grupo de coordinación debe ser especialmente puntual, y debe iniciar el trabajo con las personas presentes, sin esperar a nadie. Si alguien llega tarde puede integrarse al trabajo, respetando el momento en el que el grupo se encuentra.

Dentro del Grupo Operativo la dirección recae en dos roles fijos que son del coordinador, que es la persona que conduce al grupo, y el del observador, quien registra todo lo que sucede en el grupo, hasta aquello que le parezca insignificante o de poco valor. Los roles de los demás integrantes del grupo cambian de acuerdo a la tarea que se está desarrollando. Dicha tarea mantiene unido al grupo y le da una razón de existir.

3. ECRO (Esquema Conceptual Referencial Operativo).- Se refiere a lo que cada uno trae, como por ejemplo, experiencias, conocimientos, vivencias, vínculos. En pocas palabras, la historia personal de cada individuo. Esto es una aportación importante al aprendizaje, ya que en la didáctica tradicional no se toma en cuenta la aportación de los integrantes.

Grupo Operativo se interesa y aprovecha para el aprendizaje, el ECRO de cada elemento del grupo. Las características de cada elemento del grupo es lo que se denomina "verticalidad". Sartre le llama "serialidad". En el momento en que los ECROS interactúan para cumplir con la tarea, se conforma lo que Pichón denomina ECRO Grupal. El ECRO Grupal existe en la medida en que el grupo concibe que existen diferentes formas de pensar, que no puede haber unificación absoluta en las ideas, pero que todas las aportaciones pueden lograr un proyecto común. Cuando el grupo se pone de acuerdo con el proyecto, podemos decir que se ha logrado la "horizontalidad" del grupo.

4. Roles.- Pichón Riviere aporta a la didáctica tradicional el concepto de rol, el que define como el papel que asume cada uno de los participantes del grupo. Señala 4 roles principales: el "líder", es en el que se depositan las características positivas que conducen al grupo al logro de la tarea; el rol opuesto es el del "chivo emisario", al cual se le adjudica todo lo negativo que tiene el grupo. También está el "saboteador" quien impide al grupo avanzar, negándose al cambio y el "portavoz" o "emergente", es el que enuncia el momento que vive el grupo, expresa las necesidades por las que el grupo atraviesa. Para la didáctica pichoniana, el emergente es la guía para el grupo de coordinación.

5. Didáctica de Emergentes.- Como acabamos de decir, la didáctica pichoniana se basa en el rol del "emergente" o "portavoz", es un rol que se va rotando entre los participan-

tes. Lo enunciado por el emergente dará la pauta al equipo de coordinación para orientar la didáctica a seguir. El equipo puede darse cuenta que algunos conceptos no están claros, o que algún problema de tipo personal o afectivo impide el avance. O por el contrario, que el grupo está logrando el aprendizaje.

Otra característica importante de la didáctica de emergentes, es la continua investigación que el equipo de coordinación realiza por medio de la observación y con el registro de la historia del grupo. El coordinador y el observador analizan todo lo acontecido dentro del grupo, como por ejemplo, la adecuada función del coordinador así como la del observador; quienes fungieron como emergentes, líderes, chivos o saboteadores, así como el lugar físico que ocupa cada integrante del grupo, el lenguaje, el tipo de comunicación, la empatía, preferencias, etc.

Después de este análisis consciente y responsable, mismo que se basa en la teoría de grupos operativos, se reelabora el trabajo de la sesión para poder comentar y trabajar con el grupo, para que éste también analice su conducta y avance en el proceso de aprendizaje.

5. Equipo de Coordinación.- Las características del coordinador se basan en la pertinencia. Su participación se caracteriza por las aportaciones oportunas que ubican al grupo en la tarea y calla cuando el grupo busca la forma de avanzar. Da ejemplo de responsabilidad, compromiso, puntualidad y de investigación continua para el avance de la tarea. Aprende a escuchar y valorar todas las aportaciones, aceptando las críticas. Reconoce los errores que él mismo puede cometer y que el grupo es capaz de señalar. También reconoce cuando un integrante lo agrade por algún motivo personal. Ocupa siempre el mismo lugar físico en el espacio de trabajo y el grupo aprende a respetárselo.

El observador es silencioso. Su lápiz y su cuaderno se convierten en instrumentos inseparables de su tarea. Su lugar físico en el grupo es fijo. Anota la fecha, asistencia, el lugar físico que ocupa cada miembro en el espacio de trabajo o salón, el tema que se está trabajando y los silencios del grupo. Trata de escribir textualmente todo lo que se dice en el grupo, siendo muy importante registrar las intervenciones del coordinador. También puede anotar sus juicios y sentimientos con respecto al grupo. El observador no interactúa con los integrantes. Debe guardar cierta distancia afectiva.

El equipo de coordinación existe dentro y fuera del grupo, trata de tomar una distancia óptima del grupo que no le niegue la aptitud del análisis objetivo.

7. Obstáculos.- El grupo operativo analiza los obstáculos que le impiden su avance en el aprendizaje. Los obstáculos pueden originarse en la idea de que lo aprendido es lo correcto y que no queda mucho por aprender. Se niega a reconocer la existencia de otras formas de aprender.

En el ámbito de lo grupal, las personas llegan con opiniones ya formadas, con prejuicios y expectativas particulares, convirtiéndose, en ocasiones, en barreras que impiden el avance del grupo.

Podemos vencer los obstáculos cuando reconocemos que no sabemos. Ello permite el ascenso al saber, el permitirse escuchar al otro y aceptar aspectos teóricos, sin negar completamente ninguna postura. Lo anterior acerca al individuo a vencer los obstáculos inherentes al aprendizaje.

8. Pretarea, Tarea y Proyecto.- El eje central de la metodología operativa es la "tarea". Para llegar a ella, el grupo pasa por un momento de "pretarea", que consiste en la negación al cambio, la resistencia a una forma distinta de abordar el tema de trabajo. Se dice que el grupo está en el

climax de su aprendizaje cuando ha aprendido a trabajar en -- grupo, conciliando sus diferencias y llegando al acuerdo, elaborando un "proyecto".

Estos tres momentos se repiten cada vez que el grupo se propone llevar a cabo una nueva tarea, pero cualitativamente son diferentes pues existe una experiencia que facilita y enriquece el proceso.

9. Ratificación y Rectificación.- En el análisis operativo del proceso grupal, la "ratificación" reafirma la validez y eficacia de una acción. La ratificación debe ser voluntaria y proponer un cambio en el proceso.

La "rectificación" es corregir un conocimiento, reconocer el error y buscar otra solución.

Para llevar a cabo nuestra práctica de campo, seguimos - paso a paso el proceso que hemos descrito. También participamos, como ya mencionamos, en un grupo operativo para obtener los elementos teórico-prácticos de la metodología de Grupos Operativos.

I HISTORIA DE GRUPO OPERATIVO

Varios psicólogos, pedagogos, maestros y alumnos estamos en la búsqueda de alternativas que hagan de la educación una actividad diferente, donde la participación, el trabajo, la interacción y la comunicación se unan con el fin de hacer de esta labor algo menos frustrante y más creativa. Es por eso que nos hemos interesado en la obra de Pichón Riviere, obra "que tiene sus raíces en la experiencia vivida". 5/

La vida de Pichón Riviere está envuelta por grandes misterios, "secretos" 6/, que son claves que dieron los puntos de partida al desarrollo de su obra. Nace en Ginebra, Suiza, el 25 de junio de 1907, de padres franceses, pertenecientes a la alta burguesía de Lyon. Cuando tenía cuatro años de edad, la familia emigró a Argentina, guardando el secreto de su emigración. En esa época, América era de gran atractivo para los europeos ya que se presentaban oportunidades que en sus países eran difíciles de encontrar. Argentina era vista por muchos movimientos socialistas como el lugar donde se encontraban espacios para manifestaciones revolucionarias. El padre de Pichón era un socialista.

La familia Pichón se instala en Chaco, provincia al noroeste de Argentina. La infancia de Enrique Pichón se caracteriza por el choque de dos culturas: el estilo de vida europeo y el guaraní (tribu indígena al noroeste de Argentina y Paraguay). A pesar de que en esta comunidad existía la lucha del blanco contra el indio, sus padres no le inculcaron el prejuicio racial. 7/

Su obra se ve influenciada por el amor al folklore, la cultura popular y el fútbol. Fue crítico de arte además de psiquiatra y psicoanalista. En una entrevista que le hacen, dice:

"Mis primeras aproximaciones a la psiquiatría me abrieron el camino hacia un enfoque dinámico, que me llevó a la observación de aspectos fenoménicos-8/, y al descubrimiento de elementos genéticos, -- evolutivos y estructurales que me han hecho comprender la conducta como una totalidad. Este elemento latente me hizo incorporar al pensamiento psicoanalítico". 9/

El Grupo Operativo tiene su desenlace en el año de 1958, con lo que se llamó "Experiencia de Rosario". El objetivo explícito era indagar sobre la imagen que tenía la población de Rosario de su propia ciudad. Los grupos estaban conformados por diferente tipo de gente: amas de casa, boxeadores, intendentes, etc. A partir de esta experiencia, Pichón empieza a sistematizar sus conceptualizaciones sobre grupos operativos. La táctica empleada fue la dinámica grupal, y como técnica se empleó la comunicación, la discusión y la tarea.

"Estuvo a cargo del Instituto Argentino de Estudios Sociales IADES, fue planificada y dirigida por su director Enrique Pichón Riviere. Se contó con la colaboración de la Facultad de Ciencias Económicas, del Instituto de Estadística, de la Facultad de Filosofía y su departamento de psicología, etc." 10/

Entendemos que cuando Pichón propone esta técnica sintetiza el intento de otros autores, de unir los conceptos aún disociados, de teoría y práctica; sujeto y objeto; pensamiento y afecto.

Hemos vivido en la enseñanza tradicional, que el maestro es el que posee el conocimiento y el alumno el que lo recibe. Esta idea ha pasado de mano en mano, logrando hacer creer que es lo verdadero, estereotipando el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Pensemos en el aula tradicional, equipada con mesabancos, un pizarrón, gis y borrador. El niño con toda su energía sentado varias horas dentro de estas cuatro paredes, escuchando una sola voz, que habla de temas poco interesantes y que poco tienen que ver con su mundo. Pichón plantea que para que una tarea sea útil debe incorporarse a la vida cotidiana. Tomar en cuenta al alumno equivale a involucrarse con lo que le interesa y le rodea.

"Mientras mayor sea la relación que el alumno vea - entre aquello que estudia y su vida (presente, pasada y/o futura) mayor será su empeño y dedicación al estudio, y los aprendizajes que logre serán más profundos y duraderos". 11/

Ya que estamos de acuerdo con la conceptualización que el Grupo Operativo da sobre unir la teoría con la práctica, quisimos hacer el intento trabajando con un grupo pequeño de educación elemental. Utilizamos la técnica de Grupo Operativo, adaptándola a las condiciones de los participantes del grupo.

Se escogió un grupo de quinto grado de la Primaria Arnold Gesell, que consta de doce alumnos de once años de edad: siete hombres y cinco mujeres. Es un grupo que ha presentado -- problemas de conducta a través de sus años escolares. Es importante hacer notar que únicamente cuatro de ellos han estado juntos desde el jardín de niños; el resto se fue integrando posteriormente.

Aunque la práctica se va a explicar al final de la tesis, en el transcurso de ésta, se nos hace necesario remitirnos a la práctica, con el fin de ejemplificar conceptos.

1. a) Esquema Conceptual Referencial Operativo.

El trabajo académico está avalado por un programa oficial. El programa contiene objetivos generales, específicos y acti-

vidades que alumnos y maestros deben cubrir en un plazo determinado. Aunque en el discurso oficial los programas pueden adecuarse al grupo, la verdad es que el tiempo resulta insuficiente. Las autoridades educativas vigilan que se cumpla este programa por medio de exámenes, concursos, exposiciones, muestras pedagógicas, seminarios, unidades de trabajo, festivales y homenajes.

El mismo programa es vigente para cualquier alumno de la República Mexicana, no importando su situación geográfica, económica, social, religiosa, política o física.

Cuando el alumno llega a la escuela, al jardín de niños o primaria, ya trae consigo un cúmulo de experiencias vividas, que le han sido transmitidas por su medio ambiente. Estas experiencias constituyen un conocimiento que no toman en cuenta ni el programa, ni el maestro.

La escuela tradicional nulifica las vivencias que el niño ha adquirido durante sus primeros años. Estas vivencias han sido enriquecidas por la dinámica familiar y el medio geográfico.

Apoyándonos en la práctica realizada, destacaremos algunos puntos a considerar en un grupo escolar, con la educación alternativa.

Empecemos por definir que un grupo es un conjunto de personas que se proponen cubrir una tarea explícita y otra implícita. Un grupo de educación básica tiene como tarea explícita cubrir un programa de estudios. La tarea implícita a pesar de que es aceptada y reconocida es relegada a un segundo término.

La tarea implícita es la interacción que se da por la relación diaria que forma distintos tipos de vínculos. Aprender a vivir en la institución escolar desarrolla distintas ac

titudes y aptitudes en los alumnos. Se juegan roles que van desde el sumiso hasta el dominante.

En nuestro grupo de práctica se presentaron redes de comunicación, donde se apreciaron distintos roles que influenciaban la dinámica grupal, obstaculizando el avance del conocimiento académico.

De ahí que estamos de acuerdo con la teoría pichoniana de que la tarea explícita e implícita deben conjuntarse en una totalidad y no de manera fragmentaria.

Ruth juega un papel importante en el grupo de práctica, sus opiniones son válidas y decisivas. Cualquier propuesta logra la identificación del grupo sin crítica, ni análisis. De su estado de ánimo depende que el grupo se desarrolle o se niegue cualquier tipo de avance. Ahondemos un poquito en su vida familiar, Ruth es la más pequeña de cuatro hermanos, ocupando un espacio privilegiado dentro de la familia. A pesar de ello ha tenido que aprender a solucionar conflictos inmediatos ya que su padre es alcohólico y su madre una mujer de poco carácter. Su liderazgo obedece posiblemente, a que posee las características de un líder carismático: hace reír, tiene facilidad de palabra, un físico agradable, ofrece soluciones y tiene imaginación. Su padre es ingeniero químico, habla varios idiomas y también tiene facilidad de palabra. Sus tres hermanos son mayores que ella, así que ha tenido que crecer rápidamente. No tiene hermanos de su edad con quien jugar, aumentando su creatividad.

En el aula presenta facilidad para el aprendizaje, y su mal comportamiento no perjudica su avance. Es hábil para las Matemáticas, aprende canciones y poesías rápidamente, comprende Ciencias Sociales y Naturales sin mayor problema, tiene buena ortografía. A pesar de todas estas cualidades, es descuidada y desordenada en el desempeño de sus tareas.

Ruth obtiene magníficas calificaciones por lo cual nos -
 dimos cuenta que su liderazgo no afectaba su tarea individual;
 pero con su conducta bloqueaba el avance grupal.

En la enseñanza tradicional, el espíritu de competencia -
 y el desempeño individual del trabajo fabrican líderes como -
 Ruth, que le otorga un poder, el cual no está capacitada para
 manejar. Pese a que el sistema ayuda a la mecánica de estos -
 líderes, después son rechazados en formas distintas: por me-
 dio de la expulsión o la represión.

La descripción que hicimos de Ruth es lo que se denomina
 en Grupo Operativo como ECRO "Esquema Conceptual Referencial-
 Operativo".

El esquema referencia, Enrique Pichón lo define: "como -
 el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los-
 que el individuo piensa y actúa". Cada uno de nosotros mane-
 jamos un ECRO, es decir, que el esquema referencial de cada -
 uno tiene que ver con su historia, sus relaciones grupales, -
 relaciones de trabajo y con sus conocimientos y desconocimien-
 tos.

Unicamente hemos descrito muy someramente el ECRO de Ruth,
 pero teniendo doce alumnos en el grupo, teníamos doce ECROS -
 distintos, más el del coordinador y el observador.

Si aceptamos la heterogeneidad de los miembros del grupo,
 encontraríamos doce historias distintas, que con la interac-
 ción grupal enriquecería la tarea académica.

Un trabajo por equipos limitaría el liderazgo y acrecen-
 taría la responsabilidad de una alumna como Ruth. El lideraz-
 go se ve compartido y la influencia del líder disminuida. Fo-
 mentando el análisis y la autoevaluación individual y grupal,
 la fuerza del líder se transformaría en responsabilidad gru-
 pal.

Considerando el ECRO de los alumnos aumentamos la capacidad creativa e imaginativa del aprendizaje: a esto le llama Pichón praxis. Aquí no se da la separación entre teoría y -- práctica o sujeto y objeto.

Por medio del diálogo los alumnos aumentarán su poder de escuchar, el cual la escuela tradicional ha ido disminuyendo; aprenderá a ponerse en el lugar del otro, a intercambiar ideas y aceptar distintos criterios. El alumno tendrá los medios -- para buscar respuestas a sus preguntas desarrollando así la -- habilidad para la investigación.

Si en el aula se tomara en cuenta el conjunto de conocimientos y aptitudes que el maestro y los alumnos poseen de su experiencia, se abriría la posibilidad de co-pensar relacionando conceptos entre sí.

Uno de los métodos que apoyaría a la concepción pichoniana es el "Global de Análisis Estructural" 12/, método poco -- practicado por los docentes.

La técnica de Grupo Operativo se fundamenta en aprender a pensar grupalmente a través del diálogo. Apoyaríamos el -- diálogo practicando la expresión oral y escrita. Llevar a cabo esta actividad implica un cúmulo de trabajo, el cual, el docente difícilmente puede cubrir. Es demasiado pedirle que -- lea, califique o corrija cincuenta composiciones, haciendo no -- tar errores de ortografía, de estilo o de sintaxis.

La escuela alternativa o de Grupo Operativo lo conforman un conjunto de personas con distintos esquemas referenciales. La táctica a seguir es la confrontación permanente, la revisión, la ratificación 13/ y la rectificación 14/ entre cada -- uno. El maestro reduciría su trabajo haciéndose ayudar de cada equipo y en lugar de corregir cincuenta, revisaría diez y obtendría mayor participación y más elementos de trabajo.

Este trabajo de pequeños grupos y su interacción diaria crearían lo que Pichón Riviere llama un ECRO GRUPAL, que es un instrumento interdisciplinario. Durante la práctica pudimos vivir experiencias interdisciplinarias. Para ejemplificar podemos mencionar una de las propuestas que surgió del grupo: preparar un homenaje a la Bandera. Los niños se organizaron según sus propias aptitudes: algunos niños hicieron dibujos alusivos al tema, otros escribieron pequeñas composiciones, otros investigaron en libros y enciclopedias, todos aprendieron pequeños fragmentos que dirían en voz alta, formaron la escolta y ensayaron la marcha. Todas las actividades fueron asignadas por ellos mismos. Lograron cubrir desde sus distintos ECROS, un ECRO GRUPAL desde el momento que propusieron el proyecto concreto de aprendizaje.

La historia no es estática. El ECRO va cambiando de acuerdo a la interacción de los individuos, lográndose enriquecer con las experiencias diarias.

Trataremos de definir cada una de las palabras que conforman ECRO:

E = Esquema: constituye el armazón, la estructura que sostiene la gama de experiencias, de manera que no queden separadas, ayudando a tomar forma a todas las ideas que más tarde conformarán el aprendizaje que se irá incorporando para luego utilizarlo en el momento adecuado. Pichón lo describe "como el producto de una abstracción que implica el esqueleto de un conocimiento". 15/

C = Conceptual: la absorción de la realidad cotidiana incorporada a ideas universales que van formando leyes después de la aparición de varios acontecimientos. Pichón lo explica de esta manera: "debemos unir la teoría del conocimiento con una posición dialéctica en el sentido de que lo que es tomado en un momento dado por alguien que tiene una experiencia previa,

va a modificar dicha experiencia y a integrarse luego de tal modo que en la siguiente experiencia, la experiencia anterior es enriquecedora de la experiencia posterior". 16/

R = Referencial: es lo que nos va a ubicar en un punto con respecto al objeto de conocimiento. Por medio de lo referencial aprendemos a tomar distancia en el tiempo y en el espacio. Pichón lo señala como "el proceso permanente de la mente sobre cualquier problema". 17/

O = Operativo: sería la acción, el poner en juego el aprendizaje para la solución de problemas concretos. Para Pichón lo operativo "es una posición frente a la línea del conocimiento de un empirismo psíquico, en el sentido de que debe observar la experiencia real y concreta, confrontarla con su esquema referencial para saber de que clase de fenómeno se trata y finalmente rectificar su esquema previo pero en vistas a enriquecerlo y no, lo que sería un error porque sea malo o bueno". 18/

Del ECRO se deriva toda una concepción de la didáctica del aprendizaje. Será el punto de partida que enriquecerá el núcleo de la teoría pichoniana.

1.b) Didáctica de Emergentes.

En el salón de clases es raro encontrar un maestro que permita la participación activa del alumno. No hay tiempo para escuchar. El alumno se queda con sus experiencias y vivencias y no encuentra espacio para el diálogo.

¿Cuántos pensamientos se quedaron encarcelados en la mente del niño, cuántas dudas no fueron aclaradas, cuántas angustias y alegrías se quedaron en el inconsciente?.

El programa escolar no considera las expectativas de los

alumnos, pero sí es la meta del docente. Deja a un lado los espacios aprovechables para retomar el ECRO de cada alumno y conformar el ECRO grupal, que daría la oportunidad de dar respuesta a las preguntas anteriores.

El maestro se vale de la didáctica para cubrir los objetivos del programa.

Las diferentes corrientes pedagógicas han dado distintas concepciones al término.

Por lo general la definición de Barco es la más difundida entre los docentes:

"la didáctica sería vista como la disciplina instrumental mediante la cual el docente se encontraría en la posición de los medios necesarios para manejar con mayor o menor directividad el aprendizaje, de acuerdo a fines estipulados". 19/

Los instrumentos que el docente utilice pueden ser variados pero el fin es lograr la directividad; directividad que es cada vez más difícil obtener. Ante una práctica repetitiva donde los materiales se ven reducidos a las cuatro paredes -- del aula, al pizarrón, gis, libros de texto, cuadernos, exámenes y la voz inagotable del docente.

A lo cual dice Angel Díaz B.:

"lo que contribuye a pensar la didáctica como lejana de las situaciones concretas, y por tanto sociales del aprendizaje escolar, a la vez evitan el desarrollo conceptual de esta disciplina, la cual queda empobrecida ante un cúmulo de normas que el docente recibe y visualiza como lejanas y ajenas a su práctica educativa concreta". 20/

El docente toma en cuenta exclusivamente el programa que desvía al alumno de sus intereses e inquietudes y lo aleja de

su realidad cotidiana. El maestro agota todos sus recursos - se esfuerza en vano por atraer la atención del alumno. El maestro no ha podido superar el relacionar los programas a la vida cotidiana.

Matos define a la didáctica como:

"la disciplina pedagógica de carácter práctico y -- normativo que tiene por objeto específico la técnica de la enseñanza". 21/

Ante estas connotaciones sobre didáctica, el maestro se encuentra encasillado. Se limita a conceptos tecnicistas y - mecanicistas. Los significados de didáctica no han ayudado a solucionar la problemática de la enseñanza-aprendizaje. La - didáctica se entiende como algo rígido y poco creativo. Porqué en lugar de normativo no empleamos el concepto "formativo".

Veamos desde otro enfoque, la función principal del docente, no es enseñar sino propiciar el aprendizaje. Es común que el maestro se esfuerce por enseñar y cuando presenta exámenes o cuestionarios, los alumnos no aprendieron lo que él - esperaba. Esta situación provoca que el maestro se sienta de fraudado, que piense que los alumnos no han aprendido. Las - razones pueden ser varias, pero no se analiza que pudo haber sido por el empleo de una didáctica obsoleta o fuera de contexto.

Una didáctica que propicie el aprendizaje tiene su fundamento en el término "aprender a aprender". Fue utilizado por diferentes autores: Freire, Pichón, Piaget, Freinet, etc. Para nosotras significa: buscar para encontrar, romper para -- construir, deshacer para hacer, destruir para crear, procesar para producir, jugar para inventar. El aprender a pensar te vuelve un ser libre con posibilidad de crítica. Te da la aptitud de reflexionar sobre el propio proceso de enseñanza- -- aprendizaje, que puede convertirse en proyecto de vida.

Para una didáctica alternativa proponemos empezar por -- preguntarnos: ¿Qué hago?, ¿Qué quiero hacer?, ¿Cómo lo voy a hacer?, ¿Qué quiero lograr?, ¿Cómo lo voy a alcanzar?, ¿Para qué?, ¿Para quién?, ¿Por qué?, ¿De qué medios me valgo?, ¿Cómo los puedo aprovechar?, ¿Cómo los puedo incrementar?, ¿Qué estrategia voy a emplear?.

¿Cómo puedo enseñarles a mis alumnos a aprender?. Creando un ambiente propicio y analizando los intereses de los -- alumnos, podemos motivar al interés y al deseo de trabajar. - Podemos rescatar elementos importantes provocando el diálogo, como vehículo para el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Pichón define la didáctica como la estrategia elegida para conseguir y movilizar estructuras cognitivas, afectivas y de acción. Esta estrategia está destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa), sino también a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa).

Pichón no niega la didáctica tradicional sino que se recrea en ella retomando la transmisión de la información de -- las clases tradicionales. La información es vista como el vehículo motivante para una integración grupal posterior.

En el modelo tradicional, la dinámica de comunicación se lleva a cabo en un solo sentido. El maestro transmite su saber, saber que no siempre llega al receptor. El círculo de - comunicación no se cierra, ya que no facilita el diálogo. La recepción del emisor es esperada en la resolución de cuestionarios, ejercicios y exámenes. Si la didáctica se hace operativa, el círculo de la comunicación se establece promoviendo el diálogo. La transmisión de la información se da por medio de la mayéutica 22/, se provoca que el receptor emita su saber, se le hace pensar, se le problematiza y se le hace entrar en discusión.

La intersección de varios transmisores y receptores da como consecuencia el aprendizaje. Para no desechar este aprendizaje se nombra un observador que registra la historia del grupo, que más tarde será devuelta para su evaluación y recreación.

Una de las razones por la cual los maestros no permiten a los alumnos hablar es que todos lo hacen al mismo tiempo, sin esperar su turno. Es común en los grupos que a nadie le interesa escuchar al otro, sólo les importa hablar. El hablar es una descarga y con éso el individuo se siente satisfecho. con este ejemplo entendemos que la comunicación es un proceso que no se da por sí mismo, sino que es una conducta aprendida. El logro de esta comunicación es aprender a estar en grupo, a escuchar al que habla, aprender a respetar lo que el otro solicita. Enseñar y aprender son una unidad que forma estructuras en continua transformación, al interactuar se modifica y modifican la estructura.

Hablando metafóricamente, el alumno de escuela tradicional es considerado como un depósito vacío, al cual hay que llenar de conocimientos. Al llenar este depósito, el docente no se cuestiona, cuál va a ser el resultado. De esta acción resulta un rol funcional: el del saber. Ampliamos este concepto con la tesis de educación bancaria de Paulo Freire:

"Una concepción tal de la educación hace del educando un sujeto pasivo y de adaptación. Pero lo que es más grave aún desfigura totalmente la condición humana del educando. Para la concepción bancaria de la educación, el hombre es una cosa, un depósito una olla. Su conciencia es algo espacializado, vacío que va siendo llenado por pedazos de mundo dirigidos por otro, con cuyos residuos de residuos pretende crear contenidos de conciencia". 23/

De ninguna manera se niega que hay que aprender la teoría, pero hay que intentar un cambio en la verticalidad 24/ de la relación jerárquica entre docente y alumno a un plano horizontal 25/ en donde el docente pueda lograr un aprendizaje durante su práctica.

Al realizar una tarea educativa, los participantes actuarán de forma activa si se les permite la espontaneidad. Esto es, pueden traer un artículo, una aportación de diferente clase, una vivencia, una experiencia, un objeto, etc. Si se logra que el grupo se interese con estas participaciones y se avanza en la tarea, podemos decir, que ha surgido un emergente o portavoz. Pichón lo describe de la siguiente manera:

"Es aquel que en el grupo, en un determinado momento dice algo, enuncia algo y ese algo es signo de un proceso grupal que hasta ese momento ha permanecido latente o implícito, como escondido dentro de la totalidad del grupo. Lo que denuncia el portavoz debe ser decodificado, es decir, hay que quitarle su aspecto implícito. De esta manera es decodificado por el grupo, particularmente por el coordinador (maestro). El portavoz no tiene conciencia de enunciar algo de la significación grupal que tiene en ese momento, sino que enuncia o hace algo que vive como propio". 26/

Un ejemplo vivido en nuestra práctica fue cuando trabajábamos en la disección de una rana. Un emergente inconsciente tiró un poco de formol provocando que tuvieramos una irritación en los ojos, se analizó la situación y el grupo llegó a una conclusión: que al hacer un experimento con compuestos químicos debíamos exagerar las precauciones.

En un grupo es importante considerar que puede haber más de un emergente. En el caso que acabamos de mencionar, el --

alumno que llevó la rana y los instrumentos para su disección son también emergentes.

En síntesis, la didáctica operativa es una didáctica de emergentes por considerar las situaciones que surgen o emergen como el motor que mueve al grupo. El maestro debe cuidar el hecho de no inhibir el surgimiento de los emergentes para que el grupo pueda lograr un aprendizaje.

La didáctica de emergentes es una didáctica de realimentación. Al llevarla a cabo es cuando se cierra el círculo de comunicación del que hablábamos anteriormente; es acumulativa porque una misma idea puede utilizarse en distintas tareas.

La didáctica de emergentes, además de lo ya explicado, es instrumental y operacional. Instrumental, para que el aprendizaje sea un instrumento del cual se obtenga la capacidad -- para solucionar problemas científicos, ocupacionales o vivenciales. Para que sea operativa, debe interaccionar la verticalidad con la horizontalidad del grupo creando y recreando un-saber.

La didáctica de emergentes reconoce la existencia de elementos distintos, a diferencia de la didáctica tradicional -- que es normativa, directiva y homogeneizadora. En grupo operativo los grupos se conforman de forma arbitraria, con individuos de diferentes verticalidades, por éso el producto es - impredecible.

Es imposible homogeneizar la didáctica y trabajar de --- igual manera con todos los grupos. Estos representan diferentes características, algunos son pasivos, conceptualizadores, afectivos, dinámicos, apáticos, activos, inquietos, etc.

Debido a la forma en que se trabaja en grupo operativo, no es difícil que surjan problemas de adaptación, de identidad, afectivos o de rechazo. El docente debe tener cuidado -

de no perder de vista el principal objetivo, que es la labor educativa: desarrollar al máximo los contenidos temáticos.

Para ampliar la explicación dada anteriormente queremos ejemplificarla con algunos momentos de nuestra práctica: Podemos decir que se dio la realimentación cuando finalizábamos las sesiones de trabajo con una evaluación individual y grupal. Los alumnos se sintieron con la libertad de expresar y reconocer aciertos y errores del desarrollo de su trabajo individual y por equipo, así como el trabajo de nosotras como coordinadoras y observadoras. La didáctica acumulativa la pudimos apreciar cuando se organizaron pequeños grupos de trabajo. Los conocimientos adquiridos nos ayudaron a una mejor división del trabajo y a aprovechar el tiempo que estaba limitado. El tiempo no fue suficiente para percatarnos de la didáctica instrumental en todo su significado. Hicimos tres sesiones invitando a los padres de familia, nos notificaron el deseo de sus hijos de que ellos debían participar más de la vida escolar. Lo operacional se logró en cada sesión ya que el diálogo fue el núcleo. Mostraron su verticalidad y poco a poco fueron conformando la horizontalidad del grupo.

La didáctica de emergentes puede ser el vehículo para propiciar un mejor aprendizaje grupal.

1.c) Aprendizaje.

Los problemas de aprendizaje son un factor existente en las aulas escolares desde el jardín de niños hasta el nivel profesional. El modelo tradicional ha brindado soluciones fragmentadas al problema educativo. Se han hecho varios intentos por mejorar como: "Reforma Educativa", "La Descentralización" y la "Revolución Educativa".

En cada sexenio se busca una renovación y modernización de la educación, pero sin embargo, los fracasos y el desinte-

rés escolar siguen siendo un obstáculo que impide su progreso.

Para que una sociedad permanezca se vale de la transmisión de la cultura a través de la Institución Educativa, imprimiéndole su concepción de hombre y de mundo por medio del proceso de aprendizaje.

Es así como la concepción de aprendizaje varía de acuerdo al uso y objetivos que pretende el grupo hegemónico. Existe una constante que es la posición positivista de la cual se desprenden las diferentes corrientes ahora vigentes en el sistema escolar mexicano. 27/

Un enfoque es el Funcionalista: considera la educación como una institución que desempeña diferentes funciones útiles a la sociedad. Su principal función es la transmisión sistemática de un código de valores y normas, a una generación joven mediante la acción denominada socialización, ejercida por las generaciones adultas.

El funcionalismo concibe la sociedad en partes y su visión de totalidad sólo se entiende cuando se habla de una de ellas. No le interesa conocer el origen, desarrollo y transformaciones del sistema social. Lo visualiza como -

"un conjunto en el que se introducen elementos nuevos y en el cual es imprescindible que se realice un proceso de ajuste a toda perturbación producida por situaciones nuevas". 28/

La transmisión del aprendizaje es generacional y las contradicciones las supone como rupturas que por medio de la educación deben subsanarse para que la cadena continúe.

Dewey introduce el término de reconstrucción, dinamizando el proceso educativo, en donde el joven recreará la educación del adulto.

Como resultado de esta forma de aprendizaje, tendremos - un individuo no consciente de sus actos, sino que responde a una serie de normas establecidas encontrando placer 29/ en -- ello; está poco comprometido con la sociedad ya que no se considera un hombre histórico capaz de transformar las condiciones existentes. No estimula su creatividad, sino que desarrolla las actividades productivas establecidas por la sociedad.

Parcializa la educación considerando a la institución como la única capaz de crearla y transmitirla. A pesar de que el funcionalismo habla de cambio social, lo hace modernizando los contenidos temáticos que se requieren para - la industrialización, pero no como un proceso de cambio social, ya que representa un peligro de desintegración.

El enfoque denominado Estructural Funcionalista se ha de sarrollado en Estados Unidos e Inglaterra, y transferido, por consiguiente, al sistema mexicano a través de la UNESCO.

Es visto como modelo ideal que debe cumplir eficientemen te las funciones educativas dentro de la estructura llamada - sociedad. Esta teoría busca su legitimación en la experien- cia. Talcott Parson 30/ es el representante más importante - de esta corriente:

"La estructura de un sistema es el conjunto de propiedades de sus partes componentes y de sus relacio nes y combinaciones que, para un conjunto particu-- lar de propósitos analíticos pueden tratarse lógica y empíricamente como constantes dentro de los lími- tes definidos". 31/

Esta filosofía se desprende del análisis de la sociedad, estudia su existencia, la forma en que ésta permanece y como se ha integrado. Parson toma en cuenta la interacción de los individuos en la sociedad, la divide en cuatro subsistemas: - organismo, personalidad, sistema social y el sistema cultural.

El sistema cultural, donde se encuentra la educación, se especializaría en mantener los patrones.

Dentro de esta corriente el individuo cobra vida no por lo que es sino por el rol que juega, a tales roles los individuos deben adaptarse para no romper el equilibrio de la estabilidad permitida y continuar el orden social.

La interacción social desde este punto de vista, es que todo influye sobre todo, sin explicar el fenómeno de la estructura social. De la escuela lo que le interesa comprender son las relaciones que se establecen, cuál va a ser la función de los individuos y el rol que van a jugar en la sociedad. La designación de roles es lo que organizará la estructura y formará la conducta social. El rol da el status y puede ser diferente de acuerdo al juego. La adquisición del status comienza en la escuela primaria que va diferenciando al individuo de acuerdo a sus aptitudes y actitudes y a las calificaciones adquiridas: a mayor calificación, mayor su status en la institución escolar.

El enfoque estructural funcionalista pretende hacer creer que por medio de la educación el individuo puede cambiar de status ayudando a la movilidad social ascendente (estereotipando la creencia de que el oficinista es superior al campesino).

El producto de esta educación forma un individuo que centra su deseo en la movilidad sin analizar su condición ni la que puede adquirir. Cree en la estratificación de la sociedad no como un mito, sino como una realidad. Se mueve a través del espíritu de competencia y la adquisición de poder por medio del status.

Otra de las corrientes que ha influido en la filosofía de la educación en México es el Conductismo. Tiene su inicio

en los estudios realizados por Pavlov acerca de los reflejos-condicionados. En el año de 1914 J. B. Watson, autor estadounidense, saca a la luz pública un libro titulado "Comportamiento, Introducción a la Psicología Comparativa", a consecuencia de este libro vuelve a tomar vigencia el condicionamiento clásico de Pavlov desde otro enfoque.

El conductismo es tomado como un elemento indispensable para transmitir el conocimiento, el alumno aprenderá lo que se le programe que aprenda por medio de la dualidad Estímulo-Respuesta.

Esta teoría restringe el campo de la psicología, en toda su extensión, al estudio del comportamiento. La conducta observable se convierte en lo válido, todo aquello que no es objetivo es inexistente.

La educación se concibe como una acción mecánica donde el estímulo externo será la causa del aprendizaje. La idea conductista presume que la conducta humana es infaliblemente previsible, por lo que puede y debe ser planeada y controlada. El proceso de Enseñanza-Aprendizaje se convierte en un proceso conductual, donde por medio del estímulo, el maestro adquiere un control intencionado sobre el aprendizaje de su alumno.

Esta teoría etiqueta a toda desobediencia como algo "malo" y no como una respuesta a una problemática o al ambiente social. Los estímulos que recibe el educando son condicionados, la alabanza y la aprobación son reforzadores de la conducta. El reforzamiento es utilizado con el fin de graduar el conocimiento: a su inicio es sencillo y en la medida en que se avanza se hará más complejo.

Uno de los conductistas modernos, Skinner, define el aprendizaje -

"como un cambio en la probabilidad de una respuesta, cambio originado por el condicionamiento operante,-

que es el proceso didáctico mediante el cual una -
respuesta se hace más probable o más frecuente". 32/

El hombre que edifica esta concepción es un hombre mecánico que responderá únicamente a los estímulos, pierde su libertad, pero es eficaz y eficiente. No tiene criterio propio se deja manejar, pues durante toda su instrucción así lo aprendió. Su motivación es externa y no interna. Presenta un espíritu de servicio. Puede llegar a ser un hombre que no actúa por sí mismo, ya que necesita de un estímulo reforzante - para continuar su actividad.

Debido a que esta concepción entiende la conducta como - molecular 32/ forma hombres especializados o parcializados de un saber total, no pudiendo realizar otra actividad que no sea a la que ha sido condicionado.

Hemos sido participantes de este modelo de aprendizaje - como maestras y como alumnas causándonos angustias y contradicciones, por éso nos hemos ocupado en buscar una alternativa. A pesar de los muchos errores de la escuela tradicional, sabemos que un cambio es difícil y poco aceptable. Este cambio no será posible a través de las instituciones educativas, sino sólo a través de una transformación social.

Ante esta realidad sugerimos que el maestro haga un análisis de su práctica y busque una alternativa por mínima que ésta sea dentro de su actividad cotidiana.

La escuela tradicional ha dado como resultado un alumno que no tiene interés en aprender. Asiste al sistema educativo porque hay que asistir y más adelante para adquirir un título que lo acredite ante los medios de producción.

Los alumnos atienden a un discurso ajeno a su propia vida, como hemos mencionado en incisos anteriores, esta disociación hace que no exista relación entre su decir y su actuar.-

Deja la responsabilidad de su aprendizaje al profesor y espera que este solucione los problemas, inhibiendo su creatividad y aminorando su responsabilidad.

A pesar del predominio de la corriente positivista, el sistema educativo ha creado contradicciones que favorecen el proceso Enseñanza-Aprendizaje.

Grupo Operativo recrea la enseñanza tradicional brindándole mayor apertura, retomando conceptos de autores como: Freire, Piaget, Freud, Lacan, Sartre, Marx, Lenin. 34/

"La didáctica ha considerado al grupo como objeto de enseñanza y no como sujeto de aprendizaje. El entenderlo y reivindicarlo como sujeto de aprendizaje nos da la oportunidad de ubicarnos en una perspectiva diferente, nos sensibiliza por su riqueza de posibilidades para encarar y resolver problemas y nos muestra que, como resultado de la interacción y la comunicación, se modifican de manera significativa la conducta de los individuos". 35/

Como hemos mencionado, la didáctica de emergentes es la estructura que sostiene las estrategias utilizadas no sólo a la transmisión de conocimientos, sino a modificar actitudes y desarrollar aptitudes, logrando no sólo la información, sino la formación de los individuos.

Por medio de la didáctica de emergentes nos podemos dar cuenta del momento de aprendizaje o no aprendizaje del grupo. El emergente o portavoz nos da los elementos para el análisis grupal.

Lo que el alumno expresa o dice es importante. Es común, en la práctica cotidiana limitar la comunicación pensando que lo que él dice es intrascendente. Si el alumno se desviara del tema, también sería un indicador importante para el docen-

te, ya que no se ha logrado darle el significado adecuado a los contenidos temáticos.

Todos los grupos son distintos, cada uno avanzará de --- acuerdo a sus posibilidades. No podemos esperar que todos -- los grupos desarrollen un proceso igual. Cada grupo, de acuerdo a sus características de aptitudes y actitudes logrará el aprendizaje.

Lo que queremos dar a entender es que cada grupo construye a su manera el significado de aprendizaje.

Vamos a tratar de explicar como se da el aprendizaje desde de el punto de vista de Pichón Riviere en un Grupo Operativo.

Cada integrante tiene una historia diferente y al mismo tiempo puntos en común. Al abordar cualquier concepto, cada uno desde su ECRO, lo interpretará y compartirá con los demás. Con ésto queremos decir que cada uno posee una realidad parcializada, que al interaccionar con los demás se logra una visión más amplia de la verdad. La verdad en Grupo Operativo nunca es una verdad acabada, sino en constante evolución. Por medio de este proceso, romperemos los estereotipos producidos por la verticalidad del maestro que enseña y el alumno que -- aprende. En Grupo Operativo se enseña aprendiendo y se aprende enseñando.

Estereotipo es la repetición de una conducta no analizada, producida por la rigidez que evita la producción del grupo. Un estereotipo produce información, pero no necesariamente modificaciones de aptitudes y actitudes.

Al eliminar el estereotipo por medio de la interacción - grupal, modificamos nuestro ECRO y vamos conformando un ECRO-grupal por medio del marco de referencia de cada uno.

No debemos confundir ECRO con Marco de Referencia. El -

ECRO, como ya vimos en el inciso anterior, es la historia personal de cada quien. El marco de referencia es el conjunto - de conceptos de los cuales nos valemos para incorporar un -- aprendizaje. Un ejemplo podría ser el aprendizaje de la división, la cual no se entiende, si no se cuenta con el marco de referencia anterior: suma, resta y multiplicación.

Grupo Operativo retoma el conocimiento anterior como un punto de partida para crear un nuevo aprendizaje, que a su -- vez servirá para otro aprendizaje posterior. Esto implica -- una reestructuración del marco de referencia previo.

La teoría pichoniana no se debe tomar como una teoría - acabada sino como un principio formado por conceptos referen- ciales, que nos permitan operar como un sistema abierto que - debe ser retroalimentado.

El aprendizaje construido en el aula, sólo será válido, - si se convierte en instrumento para nuestra actuación en la - sociedad. Instrumento, que será modificado de acuerdo al con texto. El aprendizaje que da resultado en un lugar y con -- ciertos elementos, en otro resulta absurdo y sin sentido.

Podemos citar una experiencia para ejemplificar: Ya men- cionamos algunas características de Ruth como líder del grupo de práctica. Ruth, por situaciones familiares, se fue a vivir a Tijuana. El hecho de ir del Distrito Federal provocó agre- siones en su contra. Por otro lado, la familia también fue - objeto de agresiones parecidas. Un día sus compañeros planea ron "ponerla en su lugar". Toda la familia entró en agita- ción; inclusive se propuso el regreso a México de toda la fa- milia con excepción del papá. Cuando se disponían a ir a apo- yar a Ruth con su problema, Ruth llorando dijo que el proble- ma era suyo y que ella sola tenía que resolverlo. Se despren- dieron de esta actitud algunas situaciones interesantes: que- la familia resolvió enfrentar sus problemas en Tijuana y la -

otra, que Ruth se ganara un espacio en su grupo; logrando además introducir tareas dentro del aula que antes no se daban. Por ejemplo arreglar el salón para festejar la Revolución Mexicana, considerada por ellos fiesta "chilanga".

El ECRO que se conformó en el grupo de práctica fue expuesto en el afuera, rectificándose y ratificándose. Es decir, nosotros aprendimos un ECRO en el aula que, posteriormente -- sirvió en una realidad distinta que le hizo modificarlo.

Cuando dijimos exponerlo dentro y fuera del grupo; rectificándolo y ratificándolo, quisimos decir con ratificar que una teoría, técnica o conocimiento son válidos para lo que -- queremos conseguir; rectificar significa reparar y ajustar un procedimiento.

En todo este proceso de modificaciones, ratificaciones y rectificaciones se da el aprendizaje, que para la teoría pichoniana significa cambio. Pichón plantea la concepción de aprendizaje como praxis 36/, permite plantear este proceso como un aprender a aprender y aprender a pensar, pero nunca desvinculado del contexto social. Dentro del vínculo se dan procesos de comunicación y aprendizaje que lo caracteriza como un proceso vincular. Cuando hablamos de procesos queremos decir que aprendizaje implica cambio y es vincular porque siempre se da con otro.

Si partimos del hecho de que aprendizaje implica un proceso de comunicación significa el encuentro con otro; este otro puede ser sujeto u objeto. Uno de los aprendizajes que se genera en Grupo Operativo es aprender a escuchar. Escuchar significa ponerse en el lugar del otro, descifrar el contenido de su discurso, evitando el malentendido.

La palabra aprendizaje viene del latín prehendere que -- significa atrapar, sorprender. La palabra está compuesta de

"a" y "prender" significando apoderarse. Quisimos remontar--nos a la etimología ya que una de las cualidades de aprender en Grupo Operativo es la posibilidad de sorpresa. Esta posibilidad se da cuando estamos abiertos a entender lo que desconocemos. Es hacer un lugar a lo diferente, a lo nuevo, a lo que está ahí y no queremos ver. Un ejemplo común es la de --aquel maestro que siente que su práctica le da buenos resultados, ante lo cual niega toda la posibilidad de cambio pensando que lo sabe "todo".

Una de las alternativas que encuentra el docente en Grupo Operativo es entender que el aprendizaje no es el producto. Cuando decimos "lo aprendí", ese es el producto. Pero ¿qué pasa cuando nos quedamos en el producto?. Nos limitamos a calificar, decimos está bien o mal, cuantificando el conocimiento con un número que niega al alumno la posibilidad de entender y asimilar el conocimiento: se paraliza el aprendizaje.

Para la teoría de Grupo Operativo entender es haber logrado la habilidad de explicar los procesos: hacer y deshacer los conceptos y por medio de la interacción analizar y lograr una síntesis que sirva de punto de partida para elaborar un nuevo análisis, a lo que se llama ECRO grupal.

Pichón Riviere considera los obstáculos que existen en el aprendizaje. Es fácil que olvidemos que el individuo pasa por momentos de temor. Meditemos un poco cuando ante lo desconocido hemos sentido inseguridad. Es sentirse expuesto, no aceptado ni reconocido. Lo mismo sucede al alumno ante un --nuevo proceso de aprendizaje: un sentimiento de ignorancia lo embarga.

Hay elementos que pueden ayudar al maestro a desvanecer los obstáculos en el aprendizaje: toda conducta tiene una explicación y no siempre es observable, a veces responde a factores internos y otras a externos. Las causas son variadas.--

Se remiten a la historia del alumno y a su propia individualidad.

Pichón Riviere reconoce dos obstáculos que impiden el aprendizaje: el miedo a la pérdida y el miedo al ataque. El primero se manifiesta cuando sentimos que dejamos a un lado lo aprendido, sintiendo un vacío ante una situación nueva y pensamos que el conocimiento anterior no nos es útil; el segundo es un sentimiento que percibimos como agresión. Estos miedos desarrollan una resistencia al cambio.

Como docentes valoramos el nivel objetivo del aprendizaje, todo lo observable, lo medible y cuantificable y dejamos a un lado lo subjetivo, como los miedos, estados de ánimo, historia personal e intereses; objetando que no nos concierne profesionalmente. En Grupo Operativo se toman en cuenta ambos niveles definiendo así la conducta como molar. Incluye elementos observables y los no observables así como la relación entre maestros, alumnos y la tarea.

Pichón Riviere trabajó con grupos escolares y terapéuticos profundizando sus investigaciones en la apropiación del conocimiento y por lo tanto en los problemas del aprendizaje. Vivenció diferentes obstáculos que surgían de los grupos. Se dio cuenta de que la información moviliza produciendo ansiedad, y el no saber provoca tensión. En Grupo Operativo, cuando revisamos nuestros conocimientos y experiencias, resolvemos los obstáculos internos provocando un descenso de la ansiedad y como consecuencia un aprendizaje que ayuda a entender, comprender y operar.

Para terminar este inciso queremos sintetizar en palabras de Pichón Riviere lo que es aprendizaje:

"La noción de aprendizaje. Está sustentada en una didáctica que lo caracteriza como la apropiación instrumental de la realidad, para modificarla. La-

noción de aprendizaje se vincula íntimamente con el criterio de adaptación activa a la realidad...

Entendemos por adaptación activa, aprendizaje de lo real, la relación dialéctica mutuamente modificante enriquecedora entre sujeto y medio". 37/

1.d) Tarea.

Generalmente cuando escuchamos la palabra tarea, las -- ideas que nos vienen a la mente pertenecen a la historia escolar. Significa un trabajo que hay que hacer en casa, repetir infinidad de veces frases, oraciones, palabras y mecanizaciones. La tarea limita las horas de juego, deteriora las relaciones familiares y coarta la imaginación. No hacer la tarea equivale a esperar un castigo causando miedo y angustia, las razones salen sobrando, el hecho es que no se hizo. La tarea es algo que hay que hacer aunque no se sepa para qué. La -- frustración se hace mayor cuando se ha ocupado una tarde completa en hacerla y el maestro no encuentra un espacio para revisarla o no reconoce el esfuerzo del alumno y en ocasiones, - el de toda la familia.

Nuestra experiencia en la docencia nos ha enseñado que - cierto tipo de tarea se copia, se busca a alguien que la haga o de plano no la hacen, ni les interesa hacerla.

El dejar tarea es tan cotidiano que el padre de familia - se preocupa cuando sus hijos no la tienen, piensa que el niño no aprenderá.

La tarea, que generalmente ha sido repetitiva y memorística no le ha brindado al alumno los elementos necesarios para aprender a investigar, a observar y a analizar, cuestionar o criticar. El alumno no ha aprendido a pensar, dificultándosele la realización de problemas, composiciones, organización

y planeación del trabajo y del tiempo.

El término recibe diferentes connotaciones, causando polémicas sobre sus efectos. Por un lado, ayuda a desarrollar destrezas, habilidades, rapidez en la solución de mecanizaciones, afirma temas tratados en el salón de clases, se disciplina y adquiere hábitos. Por otro lado, la tarea se convierte en una delegación de responsabilidades hacia el padre de familia. El padre o la madre se convierten en maestros, aclarando los conceptos que el niño no entendió en la escuela. Como los términos van cambiando, a veces sólo logran confundir al alumno. En otras ocasiones los padres no tienen los conocimientos, ésto provoca menosprecio del valor familiar. Otra consecuencia de las tareas, es el temor que el padre desarrolla cuando sus hijos no cumplen con ella, ya que a veces se les ridiculiza, se les baja la calificación o reciben un castigo; creando un conflicto de relación entre padres e hijos. El no estudiar se ha convertido en uno de los problemas de mayor conflicto en las familias.

Las instituciones escolares, al dejar tarea, siguen controlando el tiempo del educando aún en sus hogares. El alumno pierde imaginación e iniciativa. Es común que muchos lleguen a adultos y no saben que hacer con su tiempo libre, ya que han estado condicionados de siempre a una tarea impuesta.

Como maestras hemos vivido muchas experiencias con respecto a la tarea. No podemos afirmar que todas han sido desagradables, pero nos hemos percatado, que la tarea, en lugar de responsabilizar al alumno genera conflictos. Hemos oído a algunas madres culparse cuando sus hijos no hacen la tarea, argumentando que ellas no propiciaron las condiciones favorables. Los maestros, que no revisan las tareas desmotivan el deseo de cumplir del alumno. Muchas veces las tareas son de poca utilidad, como las planas, decenas de mecanizaciones, copias, traer objetos con los que el alumno no cuenta u obligan

a los padres a hacer gastos excesivos en la compra de materiales, que acabarán después en la basura, creando en el niño un sentimiento de inutilidad de su trabajo.

Con el fin de ampliar la opinión que nos dio la experiencia como docentes y como alumnas, preguntamos a algunas personas, si la tarea era de utilidad, la mayoría contestó negativamente, que el trabajo escolar era para realizarse en la escuela y que si ellos de propia voluntad querían ampliar sus conocimientos realizarían algún trabajo extra-escolar. Un dato que nos pareció interesante, fue la de un alumno de primer semestre de Universidad quien recalcó que cuando la tarea cubre un porcentaje importante de la calificación final, los jóvenes cumplen con ella, pero, invariablemente reprueban en los exámenes; por lo cual la tarea no cumplió con su objetivo.

Hablar de tarea en Grupo Operativo modifica el concepto como lo hemos vivido, abre diferentes modalidades al trabajo-escolar. Si aceptamos, como docentes, que el método tradicional no está cubriendo las expectativas de enseñanza-aprendizaje y que se necesita un cambio, el cambio puede venir con las alternativas que nos presenta Pichón Riviere.

Ubiquémonos en un salón escolar lleno de alumnos. Un maestro que enseña, alumnos que escuchan una clase, realizan -- trabajos individuales y reciben una calificación por lo que hacen. Se pueden hacer preguntas cuando no se entiende el tema, pero es más frecuente que el maestro pregunta y el alumno conteste. Se da una relación unilateral entre maestro y alumno. La relación entre alumno y alumno es extracurricular.

"El grupo en su sentido más amplio no existe en los salones de clase. No se puede llamar grupo a un -- conjunto de personas que no se comunican, ni interactúan durante el proceso de su aprendizaje". 38/

Basándonos en que para formar un grupo existe un proceso, el primer motivo que reúne a un conjunto de personas es la tarea. La tarea es el factor determinante de reunión. El objetivo puede ser cubrir el programa de cualquier grado, ayuda social, planeación, solución de problemas, etc. La tarea es lo que mantiene vivo a un conjunto de personas convirtiéndolas en grupo. La tarea se convierte en un instrumento que lleva al grupo a pensar, hace tener un tiempo y un espacio en común y es punto de partida para buscar alternativas que nos lleven a adquirir un conocimiento.

Existe una tarea implícita y otra explícita. Un ejemplo de tarea explícita podría ser cualquier objetivo del programa académico. La tarea implícita es la aportación que nos da Grupo Operativo. Al reunirse en equipo los alumnos para desarrollar un tema se encontrarán con obstáculos que impedirán el avance de los objetivos. Estos obstáculos pueden ser de organización, compromiso, la confrontación de ideas diferentes, etc. El ir aprendiendo a manejarse dentro de un grupo e ir encontrando la solución a los conflictos que se presenten es ir logrando la tarea implícita o latente.

Para Pichón, el líder del grupo es la tarea. Su significado varía del de la escuela tradicional. La tarea tradicional funciona para solucionar problemas dentro del aula, en cambio en Grupo Operativo, el trabajo interno del grupo, para que sea válido, operará dialécticamente con el afuera adquiriendo mayor fuerza. 39/

Cuando los alumnos logran centrar su trabajo en la tarea es cuando se logra asociar la teoría con la práctica: Es lo que Pichón llama operatividad, el grupo ha aprendido a aprender. Es entonces cuando el proceso grupal se convierte en aprendizaje.

Para Bauleo existen tres elementos fundamentales en el --

aprendizaje: Información, emoción y producción. 40/

Ya hemos hablado bastante sobre lo que al primer elemento corresponde. La enseñanza tradicional se convierte en emisora de un saber, que no cierra el círculo de la comunicación, ya que el supuesto receptor se mantiene como objeto (sujeto - pasivo). Grupo Operativo no desecha este primer momento, -- sino que lo retoma utilizando una circunstancia temida en la enseñanza tradicional. El sujeto pasivo entra en actividad - cuando se involucra con el conocimiento emocionalmente. En - este momento el alumno deja de ser exclusivamente receptor de un saber incuestionable para convertirse en emisor. El ter-- cer momento es el que podríamos llamar de creación. El grupo se apropia del aprendizaje y no sólo crea sino que recrea. - Es cuando el grupo transforma una realidad. Este aprendizaje para que sea válido debe ser de utilidad en el afuera. ' .

"Pensemos que el aprendizaje grupal se convierte en una experiencia modelo en didáctica, pues con él es posible alcanzar lo antes enunciado". 41/

El proceso grupal lo define Pichón en tres momentos: Pre tarea, tarea y proyecto. La pretarea es lo conocido, lo cómo do, lo que se sabe cual es la causa y el efecto. La escuela-tradicional se mantiene casi siempre en este momento. Se -- piensa que se aprende. La información recibida se repite y - memoriza. El maestro piensa que de esta manera el alumno --- aprende.

La tarea es el momento de la acción, la información es - analizada, se da la comunicación, se suscita el diálogo, hay- interacción.

"La tarea es el ámbito de la elaboración de cuatro momentos de la función operativa: la estrategia, - la táctica, la técnica y la logística". 42/

El grupo planea, se organiza, toma decisiones, se compromete, se autoevalúa, reflexiona, se asumen distintos roles, - se tropieza y avanza; todo ésto creando un nuevo cuadro de valores.

En este momento, donde intervienen la información y la emoción, donde se conjuntan la teoría y la práctica es cuando se aprende a vivir en grupo. .

De la conjugación de estos dos momentos surge el proyecto, que es planear para el futuro. Es cuando el grupo ha alcanzado un grado de maduración que produce tres elementos: -- Pertenencia, pertinencia y colaboración. El ser parte, tener un espacio, es tener identidad. El ponerse en el lugar del otro, el saber escuchar, el tomar decisiones da el segundo -- elemento. La colaboración es la responsabilidad y el compromiso ante el grupo.

Al iniciar un grupo, el docente establece una serie de normas que regirán su marcha. A ésto Pichón le llama el encuadre. El encuadre mantiene al grupo en la tarea e impide que divague. El encuadre explica la forma de trabajo, el horario, la evaluación, el programa y la metodología a seguir.

Finalizaremos este inciso señalando que abordar la tarea no es fácil, requiere un espíritu de cambio, donde la pérdida del poder es inminente, es jugar dos roles a la vez: el del maestro que enseña y el del maestro que aprende.

II NOCION DE GRUPO

No logramos entender cual ha sido el afán de educar a los seres humanos dentro de las escuelas de forma individualista: Cada quien a lo suyo, cada quien haga su trabajo, no copien, - no presten, no le digan al otro lo que saben; son algunas de las frases que escuchamos desde que nos iniciamos en la educación elemental.

Sin embargo el ser humano es esencialmente un ser social. Necesita de otro para existir. Varias personas no forman grupos, se necesita tener metas en común. No es un grupo el que observa un programa de televisión o un partido de futbol.

El trabajo grupal se hace necesario en las Instituciones.

La institución para su mejor análisis y estudio la podemos visualizar a través de los grupos. El individuo visto en esencia como la historia de pequeños grupos, sólo se puede estudiar como parte.

El estudio de los grupos es necesario porque en ellos se manifiestan las características de las instituciones a las que pertenecen. Su importancia es tal que las instituciones conforman un determinado modelo social.

Como mencionamos en el capítulo anterior, aprendizaje es sinónimo de cambio, el grupo nos da la posibilidad de lograrlo. Es histórico que los cambios sociales han provenido de la formación y organización de grupos con propuestas alternativas. - Un ejemplo de ello son los partidos políticos o religiosos, -- grupos culturales o intelectuales, laborales (sindicatos), de salud (física o mental, como son los Centros de Integración Juvenil), etc.

Históricamente los grupos surgen de una necesidad social,

de aquí es que parte su conceptualización. La historia nos presenta a las instituciones como representantes de la ideología. Si una institución perdura es porque está sustentada -- por la sociedad.

El grupo será el indicador para no perdernos entre lo -- real y lo ideal.

Lo real es que el hombre ha formado grandes y pequeños - grupos para subsistir. Se ha organizado para transformar el medio que le rodea y valerse de él para su beneficio. A través del trabajo forma un modelo de vida y aprende a interactuar con los demás.

"El desarrollo del trabajo, al multiplicar los casos de ayuda mutua y de actividad conjunta, y al mostrar así las ventajas de esta actividad conjunta para cada individuo, tenía que contribuir primeramente a -- agrupar aún más a los miembros de la sociedad". 43/

Reconociendo que el grupo es el único factor de cambio y que su estudio ha ocupado a diferentes autores en su análisis y concepción, partiremos a dar algunas definiciones.

Olmsted afirma que "los grupos son valiosos objetos de estudio, pues constituyen ambientes importantes del comportamiento individual. - Son subsociedades en las cuales tiene lugar la interacción social".

Sartre entiende al grupo como: "la fusión de la serialidad y la totalización, y lo define no como un ser, sino como un acto: el grupo en fusión".

Sartre amplía el concepto de grupo, al mencionar que los grupos lo forman serialidades que podemos definir como elementos aislados. Pero además de tener un interés en común como esperar o hacer fila para el autobús, se deben conformar como una

unidad interna al interactuar hacia el logro de un trabajo.

Lewin sostiene que "el grupo es un sistema de interdependencia en el cual intervienen diferentes fuerzas que lo impulsan a la acción o le impiden a actuar... Describe la fuerza como la intensidad o el deseo con que el grupo pretende el logro de ciertos objetivos en contraposición a la ansiedad, tensión y otras fuerzas que intentan buscar siempre el equilibrio en la conducta de los grupos".

No podemos dejar a un lado el concepto latente que da -- Freud a lo social citando que -

"en la vida anímica individual aparece integrado -- siempre, el otro, como modelo, objeto, auxiliar o - adversario y de este modo la psicología individual es al mismo tiempo y desde un principio psicología social".

Como ya hemos señalado Grupo Operativo retoma conceptos planteados por autores, como los ya citados, elaborando y desarrollando elementos que componen su teoría. Una constante que se encuentra en las definiciones de grupo que centra el - modelo pichoniano es el del trabajo grupal. Marx lo entiende como trabajo, mientras Pichón lo define como "la tarea".

Pichón Riviere define al grupo como "el conjunto -- restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye - su finalidad".

Con el fin de extender esta definición mencionaremos algunas aportaciones que ha brindado Grupo Operativo a la pedagogía.

Se debe entender que el eje grupal, estará centrado en el "aprender a pensar" (Pichón Riviere): Considerando alcanzar objetivos comunes a través de la interacción, la comunicación y el vínculo; conformándose un ECRO individual y grupal, que nos ayude a manejarnos dentro y fuera del grupo.

Para poder lograr lo anterior se aprende a reconocer las diferencias ideológicas y a manejar las contradicciones. 44/

A través de la experiencia grupal se pretende conseguir la adaptación activa. Entiéndase por adaptación activa, el análisis de las situaciones cotidianas y las condiciones de producción que permitan una transformación. Esta teoría pretende hacer una conexión entre lo pensado y lo actuado. La técnica tradicional en educación aporta el trabajo racional -- Grupo Operativo añade el vínculo con lo afectivo, sabiendo que "develar esta conexión es una labor ideológica". 45/

Pichón habla también de una adaptación pasiva: Cuando aceptamos un estereotipo sin cuestionarlo, adoptándolo como lo cotidiano y lo natural. Un ejemplo puede ser el del maestro que enseña y el alumno que aprende.

El trabajo grupal implica una continua evaluación individual y colectiva. Las aportaciones, el debate, el diálogo, etc., se convierten en un evaluador constante de la propia actuación y la del otro. Con la evaluación, los integrantes aprenden a tomar una distancia óptima que evita al miembro del grupo a perderse fuera de la realidad y lo posible.

Como explica Freud, "ningún hombre soporta una aproximación demasiado íntima con los demás". 46/

La principal aportación que da el grupo es el proyecto. Grupo Operativo no debe quedarse en el proyecto, sino en buscar caminos, que concreten y objetiven lo planeado. De esta manera desarrolla una didáctica en cambio continuo que ser-

virá de punto de partida para nuevos proyectos.

2.a) R o l e s .

Cuando hablamos de grupo, entendemos que cada uno de sus miembros tiene una función específica. Las relaciones que -- existen entre ellos son determinadas por la estructura a la -- que pertenecen.

Desde la Revolución Industrial, la sociedad se organizó de forma tal, que cada quien era responsable de determinada actividad. En el inciso sobre aprendizaje damos una pequeña explicación de la corriente Estructural-Funcionalista. De esta corriente surge el término rol. Para el funcionalismo el rol es una función: Ya sea laboral, familiar, educativa o social.

La palabra rol es retomada del lenguaje teatral, donde cada personaje asume y juega un papel determinado. Es así como Jacob Moreno, creador del psicodrama, descubre una constancia y estructura específica que transforma la concepción de la personalidad: La dimensión social es la esencia de la personalidad. El lo explica como un conjunto de papeles que actúan entre la sociedad y por medio de ésto ve que existe una posibilidad de cambio. La relación afectiva entre los miembros de un grupo se convierte en el escenario de sus vivencias personales, logrando un análisis de su existencia, a fin de conseguir modificaciones.

Unos años después, Kurt Lewin estudió a los individuos como conjuntos formados por situaciones significativas, relacionados al sitio y su actuación como individuos de la sociedad. Lewin agrega a Moreno el lugar físico (ambiente), que ocupa el individuo, definiendo así la dinámica grupal que posteriormente retoma Pichón Riviere.

El rol entendido como la interacción o manera de relacionarse, se convierte en la función por la cual el grupo crece y se desarrolla. En Grupo Operativo, los roles pueden desempeñarse indistintamente por los integrantes del grupo, esto depende del momento que el grupo esté viviendo, un mismo miembro puede desempeñar uno o más roles de acuerdo a la situación, estado de ánimo o medio ambiente. A diferencia de la escuela tradicional que adjudica un rol determinado a un individuo -- que lo asume, sintiendo la obligación de permanecer con esa manera de relacionarse, sin considerar el momento, el ambiente, y la situación.

Pichón Riviere describe cuatro roles fundamentales en la dinámica grupal. A continuación los explicaremos con el fin de que el docente pueda interpretar la interacción o manera de relacionarse de un grupo.

El rol de portavoz o emergente es el eje de la teoría pichoniana, ya que en él apoya su didáctica. Por medio del portavoz, el coordinador sabe en que etapa de aprendizaje se encuentra el grupo. El emergente no habla por sí mismo, sino que se convierte en la voz oportuna de las necesidades del grupo.

Otro rol es el del "chivo emisario", es fácil entenderlo si nos remitimos a un salón de clase: Encontramos un alumno al cual se le culpa de todo lo malo que sucede. En él se depositan los aspectos negativos, segregándolo de los demás y etiquetándolo como mal alumno. Se nos hace importante aclarar que esta etiqueta fortalece la imagen de este alumno y deteriora sus relaciones hacia maestros y compañeros, repercutiendo también en el afuera.

En contraposición al "chivo" se presenta el rol del líder. En él se deposita lo bueno del grupo, las cualidades que manifiesta son de pertenencia, pertinencia y cooperación.

Pichón denomina saboteador al líder de la resistencia al cambio. La resistencia al cambio se genera a través de la -- presión que emerge en un grupo. Cuando un integrante se niega al cambio y a los diferentes manejos de las dinámicas grupales. Un ejemplo podría ser el del docente que tiene años -- trabajando de la misma forma, porque "así le funciona", y se niega a abrirse a otros puntos de vista.

Recordemos que el rol es la manera de interaccionar de los miembros de un grupo, el grupo entra en dinámica utilizando -- formas distintas de relacionarse. Los roles no se pueden percibir aisladamente, en el grupo forman el todo, convirtiéndolo en operativo. Cuando uno de los miembros del grupo manifiesta de forma no intencionada algo que percibió, sintió o -- pensó, y el grupo lo vive como propio, es cuando entran en -- juego la verticalidad y horizontalidad del grupo, o sea, que la historia personal (ECRO) de este individuo interactúa con la historia personal de los demás miembros, logrando una historia común (ECRO Grupal). Este encaje oportuno permite la -- emergencia a través del portavoz.

En otra etapa del grupo, cuando empieza la discrimina--- ción, lo hace a través de separar lo bueno de lo malo. Esto recae en dos roles que van íntimamente ligados: el líder y el chivo emisario. Uno es depositario de lo negativo, tácitamente asume el rol de "chivo", y los otros participantes también aceptan esta asunción, rechazando a este integrante. El representante de lo positivo asume una o varias categorías, como son las de pertenencia, pertinencia, cooperación, etc.

No olvidemos que el miedo al cambio genera el rol del saboteador, que es el que impide en algunos momentos el desarrollo de la tarea.

Pichón Riviere señala que en Grupo Operativo cada miembro tiene un rol determinado, pero existiendo la plasticidad--

que le permite asumir otros roles funcionales.

En el proceso de aprendizaje es importante que se reemplacen los roles de acuerdo a las necesidades o exigencias del grupo, en los diferentes momentos o situaciones por lo que atraviesa. De esta manera se obtiene la tarea fundamental del grupo, que logra la adaptación activa por medio de la apertura y la comunicación.

Como hemos mencionado anteriormente, la función del Grupo Operativo es la de elaborar una tarea en común. Los roles y la forma en como interactúan sus miembros hacen posible la solución de problemas y el conocimiento de ello facilita la observación y la coordinación.

En la escuela tradicional, el trabajo se ha desarrollado de forma individualista. Su objetivo no ha sido la integración del grupo, sino la satisfacción de obtener rendimientos personales. Aquí el rol de líder es autoritario y a veces indefinido. Las funciones que los alumnos asumen son en favor de ellos mismos y no del crecimiento del grupo. Tenemos por ejemplo al agresor, que se burla de los demás, menosprecia el trabajo del otro, y siente envidia. Por otro lado existe aquél que devalúa su propia personalidad buscando lástima; este miembro es inseguro y no logra la ayuda necesaria para su crecimiento; se presenta también el adulator, busca la aceptación festejando a sus compañeros, evita cualquier comentario de recriminación o crítica. Otro papel es el del individuo que obstruye el trabajo, negando cualquier acuerdo y oponiéndose a cualquier idea que tengan los demás. Otra forma individualista de relacionarse es la del que quiere dominar haciendo sentir su autoridad o superioridad.

La intención en Grupo Operativo es distinta, ya que busca la madurez del grupo, manifestando diferentes comportamientos. Los roles son diferentes, existe el que promueve nuevas ideas,

sugerencias de trabajo o una manera distinta de abordar la tarea. Busca aclarar conceptos y escucha las aportaciones de todos para establecer acuerdos y sacar conclusiones. Otra manera de interactuar es buscar la mayor información posible, sustentada en hechos ya sean bibliográficos o vivenciales. Otros participantes dan opiniones oportunas relacionadas con el desarrollo de la tarea, y manifiestan algunos valores, como propuestas para el logro de los objetivos. Es importante también - - aquel miembro del grupo que cuestiona y analiza los resultados obtenidos. Mantiene vivo al grupo aquél que elogia y facilita el trabajo del otro reconociendo los avances de sus compañeros. Es muy importante la función del miembro que abre canales de comunicación, facilitando la participación de todos. En Grupo Operativo, el líder clarifica la relación que existe entre los conceptos y sugerencias, tratando de unir en forma coherente - las ideas. Y dirige al grupo de manera que este avance como tal.

Con la explicación anterior, queremos expresar que en Grupo Operativo no se camina por la misma senda, sino que se trata de abrir nuevos caminos. La interacción que opera es dinámica y de crecimiento y la individualista estanca al grupo, -- así como la personalidad de cada uno de sus integrantes.

2.b) Cono Invertido.

El cono invertido es un modelo teórico que registra los - universales grupales señalados por Pichón (resistencia al cambio, tarea, aprendizaje, comunicación, etc.). Sirve para explicarse el acontecer grupal, es un evaluador de la situación - y nos ubica en el momento que atraviesa el grupo.

El cono se encuentra compuesto por una serie de vectores - que conducen una fuerza en espiral; esta fuerza se desarrolla - por medio de la tarea oponiéndose a la resistencia al cambio. -

Los vectores son polos a través de los cuales se va construyendo el proceso grupal, estos vectores son: Afiliación y pertenencia; constituyen dos momentos que atraviesa todo grupo. La afiliación es lo que Sartré denomina como serie, es lo numérico, el conjunto, una lista de nombres donde no existe pertenencia. La afiliación se convierte en pertenencia cuando aparece el cuidado por el otro, es decir cuando se da la posibilidad de reparar vínculos que se han dañado. De tal forma que la preocupación por el otro juega un papel importante debido a que va de por medio el destino del grupo. La pertenencia implica integración y se da en un proceso que no está exento de conflictos, es un avanzar y retroceder que permite una continua confrontación de la identidad grupal.

Otro vector es la Cooperación, donde los integrantes del grupo dejan de enfrentarse uno al otro para poder colaborar de distinta manera en la construcción de la tarea. La colaboración se establece con la presencia de roles diferenciados, esto es, a través de roles complementarios dejando atrás los suplementarios. Se habla de roles complementarios, cuando existiendo diferencias, los roles pueden concordar para un esfuerzo común. El rol suplementario se basa en la competencia bloqueando el desarrollo de la tarea.

Un tercer vector es la Pertinencia, se presenta cuando el grupo deja de evadir la tarea y adquiere la capacidad de abocarse a ella abiertamente. Es el momento en el que el grupo se centra en el trabajo y recreación de la información.

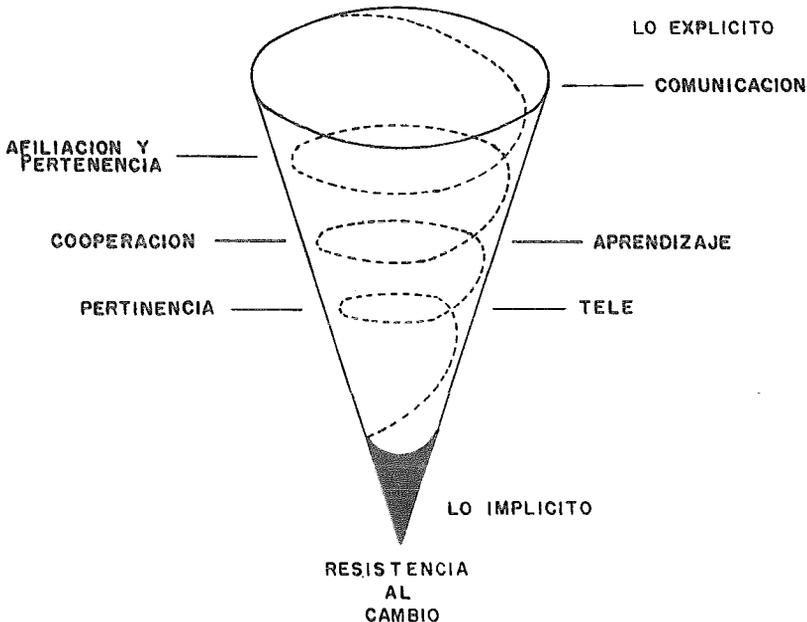
En el que más elementos se visualizan es en el vector de la comunicación; se puede decir que es el riel por donde corre el aprendizaje. El inicio de todo grupo se caracteriza por los monólogos, donde cada integrante habla para sí mismo, poco a poco, los canales de comunicación se empiezan a abrir, sin embargo, prevalecen el mal entendido, el entredicho y el sobreentendido, desfigurando la realidad del mensaje. Cuando el --

grupo logra comunicarse, inicia verdaderamente su aprendizaje, se construye un código común que permite entender el contenido del mensaje, pero además, el cómo y el quién lo envía.

El vector que más importancia tiene para Pichón es el del Aprendizaje, ya que a través de él se da la posibilidad de romper los estereotipos. El objetivo de este vector es aprender a modificar la actitud frente a los cambios y obtener un comportamiento de mayor plasticidad frente al entorno.

Telé, el último vector, es un término propuesto por Moreno, que define la capacidad interna de trabajar o no con un miembro del grupo. Puede ser positiva o negativa; la primera define la aceptación, y la segunda el rechazo de los miembros entre sí.

Quisimos dar a manera de resumen la explicación teórica del cono invertido, ya que sintetiza la dinámica grupal operativa.



III VINCULO

Así como hemos aprendido que enseñanza-aprendizaje forman una unidad, también profesor-alumno están unidos por una relación, por la cual, uno sin el otro perdería su significado.

El significado que de alumno y maestro concebimos, es -- aquel que emana del contexto social en que se desarrollan ambos. Responden a factores ideológicos hegemónicos y a valores constituidos por una sociedad de normas.

3.a) Modelo de Docente.

El modelo de docente se va adquiriendo a través de la experiencia, los conocimientos y las vivencias. La sociedad conceptualiza al docente y lo ve como la persona educada para -- orientar al hombre de acuerdo a su criterio y forma de pensar.

Para legitimarse ante la sociedad como educador debe haber pasado por un proceso en la escuela normal, profesional o técnica; no siendo esto suficiente, se le pide para definirlo como buen docente: la práctica, que es lo que le dará la experiencia. La experiencia ofrecerá al maestro la habilidad para darse cuenta de los errores de los alumnos; facilitará su expresión, convirtiéndola en una persona segura de sí misma.

El modelo de buen maestro se refleja en sus modales. Se le pide que sea cortés, amable, que maneje un lenguaje adecuado, que tenga paciencia y sea comprensivo, que mantenga la disciplina dentro y fuera del salón de clases sin gritar ni perder la compostura; el maestro no debe mostrar favoritismo, ni ridiculizar o empequeñecer a sus alumnos; también debe ser razonable en la asignación de tareas.

Como podemos darnos cuenta es a través de los modales como se define a un "buen maestro". Esta forma de pensar respon

de a estereotipias formadas por una experiencia alienada, ya - que expresan subordinación y dominación, prevaleciendo el valor a la norma y al sometimiento. El docente pierde su creativi-- dad sometiéndose a la autoridad que rige sus actos pesando la- ideología hegemónica, repercutiendo en el alumno que es el úl- timo en la escala jerárquica.

La experiencia docente es considerada como la acumulación de conocimientos que favorece una práctica orientada a la con- servación. Esta tendencia es conservadora porque cree en mode- los y valores que se eternizan en la historia, concibiéndolos- como verdaderos.

La tendencia conservadora de las técnicas educativas exi- ge del maestro una perfección idealista e inalcanzable que le- impide darse cuenta de la realidad. De esta manera inconscien- temente, asigna al alumno el rol de ignorante acentuando su -- imagen de omnisapiencia. Así pues, la falta de conocimiento - del maestro de la realidad, ratifica su ideología, que respon- de a la hegemónica. 48/

El vínculo existente entre maestro-alumno determina el po- der del docente, ya que éste es aceptado incondicionalmente -- por el alumno, por lo tanto significa que hay una relación de- desigualdad. De aquí es que se genera el rechazo a la autori- dad, tan común en las escuelas tradicionales, a veces encubier- to por una "adaptación pasiva". El posible sentimiento que se crea en los alumnos es el de adquirir algún día el tan deseado poder.

3.b) Modelo de Alumno.

Al igual que existe una forma de ser de docente, se encuen- tra interiorizado en el contexto social el modelo de alumno, - normalmente constituido sin reflexión, ni cuestionamiento. Se entiende por buen estudiante el que presenta las siguientes --

categorías, que son semejantes a las del docente: atento, responsable, puntual, participativo, disciplinado, estudioso, -- respetuoso, amable, aseado, obediente, etc.

Las instituciones han evaluado al alumno tomando en cuenta las características de "bueno" y "malo"; ya que ésto no es capa al equilibrio formativo del docente.

Se visualiza el comportamiento del alumno en forma fragmentada. Como podemos ver sólo se toman en cuenta las conductas externas u observables; sin considerar aspectos de la conducta interna que complementan la personalidad.

Aspectos como la capacidad de pensar, de juicio, de crítica, de investigación, de búsqueda, y de análisis se convierten a veces en defectos que el docente se ve incapacitado para manejar.

El maestro concibe a los alumnos como inferiores, dejándoles el papel de receptores pasivos y consumidores del conocimiento.

Para el dominio del alumno se emplea la afectividad, argumentando que el maestro sabe lo que es mejor para sus alumnos. Legítima su autoridad cuando dice que todo lo hace en bien de ellos. De aquí el alumno desprende un sentimiento de culpa y temor: miedo a la pérdua de la aceptación de su maestro.

El alumno se convierte en un ser ahistórico, ya que abandona su ECRO por asumir comportamientos, formas de pensar y percepción de la realidad sin cuestionamiento; provocando que al llegar a la adultez no consiga su autonomía e independen-cia. Como consecuencia no desarrolla un criterio propio que le permita pensar lo impensable.

Freire aporta a la pedagogía un interesante significado-

sobre alumno, nombrándolo "vasija vacía", que recibe pasivamente y es manipulado. Percibe a los alumnos como disciplinados, como los que escuchan, los que no saben, y los que se van convirtiendo en objetos.

En base a esta conceptualización, Freiré cita que - "el educando es el objeto de manipulación de los educadores que responden, a su vez, a la estructura de dominación de la sociedad actual. Educar, entonces, es todo lo contrario a hacer pensar y mucho más aún es la negación de todas las posibilidades transformadoras del individuo hacia su ambiente natural y social que le toca vivir. Se convertirá sin querer, - por efecto de esta situación alienante en un miembro más del status quo". 49/

Hemos visto por separado los conceptos de maestro y alumno sin poder dejar de nombrar a uno sin el otro. Como dijimos al principio ambos forman una unidad indivisible; por lo cual queremos destacar algunas formas de relación que se dan entre ellos.

Rodolfo Hugo Bohoslavski considera tres tipos diferentes de vínculos. Los cuales son aprendidos en el seno familiar, - que es el primer contexto socializante; configuran la semilla de las relaciones interpersonales más complejas: el vínculo de dependencia es un modelo intergeneracional de padres a hijos; - vínculo de cooperación o mutualidad es un modelo intersexual - que se da en la pareja o entre hermano y hermano, y un vínculo de competencia o rivalidad intergeneracional, competencia o rivalidad sexual o fraterna. (Las relaciones entre la gente no pueden reducirse a estos tres vínculos básicos).

El vínculo que se genera de la relación maestro-alumno -- suele ser el de dependencia. El docente es el que decide las bases sobre las cuales se llevará a cabo el proceso de enseñanu

za-aprendizaje; aún decida elegir un sistema democrático dentro de su aula.

Dentro del vínculo que el maestro quiere establecer con sus alumnos predomina una manera de ser, que de forma inconsciente, es transmitida al alumno, pesando más en su formación que toda la información. El alumno absorbe del maestro todas aquellas actitudes como la forma de vincularse, de comunicación, de comportamiento, de política interiorizada y de enseñanza. A pesar de que el maestro no se ha propuesto compartir esta ideología.

La autoridad que ejerce el maestro como líder, produce agresiones dentro del vínculo maestro-alumno, que van desde castigos y sanciones hasta formas más sutiles como el manifestar un saber inalcanzable para el alumno.

Al docente se le otorga el derecho de manejar, con apoyo institucional, un poder atribuido por el contexto social más que por sus cualidades cognitivas, reflexivas, críticas, morales, etc.

3.c) Vínculo.

Grupo Operativo propone una alternativa vincular que nos ofrece un sistema abierto donde se haga factible un aprendizaje de la realidad. Nos da la oportunidad de revisar periódicamente nuestra relación con el otro, reestructurando y reelaborando nuestra interacción.

Iniciamos este inciso dando la definición que Pichón nos da sobre el vínculo:

"Concibe al vínculo como una estructura dinámica en continuo movimiento, que engloba tanto al sujeto o al objeto teniendo esta estructura características-

consideradas normales y alteraciones interpretadas como patológicas. En todo momento el vínculo lo establece la totalidad de la personalidad, que Pichón interpreta como una gestalt en constante proceso de evolución". 50/

El sujeto no instituye un sólo tipo de vínculo sino que los establece mixtos. El encuentro con el otro nos provoca una actitud de aceptación o rechazo. El vínculo es una estructura en continuo movimiento que funciona de acuerdo con la historia personal de cada individuo motivado por el espacio y las circunstancias.

La teoría del vínculo nos ayuda a comprender mejor los actos de los individuos, tanto en los aciertos como en los errores. En las relaciones interpersonales, cuando un sujeto se conecta con el otro lo hace a través de una forma particular y de acuerdo al momento en que lo está viviendo.

Se debe entender el vínculo como un acto social, aunque éste se de con una sola persona. Para entender esto, recordemos que cada uno de nosotros somos el resultado de la historia de grupos. A partir de esto jugamos un rol, pertenecemos a un status y tenemos una forma particular de comunicarnos.

El vínculo no sólo se da entre sujetos, sino que se establece también con las cosas: el lugar donde vivimos, la casa, la recámara, la cama; la escuela, sus patios, el salón de clases, la tiendita; la colonia, sus calles, sus árboles, etc. Cada uno de estos vínculos forman un significado distinto en cada individuo, ayudándolo a formar su mundo interno.

El mundo interno se encuentra conformado por una trama vincular, es un escenario, una estructura dramática, es un grupo interno sostenido por lo que Pichón denomina "ecología humana interna". Considera esta ecología como reproducción de vínculos humanos y de objetos, cosas a las cuales somos --

capaces de interiorizar, que actúan en nosotros en forma de - recuerdo y de afecto.

Para Pichón: "En el vínculo está implicado y complicado-todo". No hay experiencia humana que esté fuera del vínculo, así mismo entendemos que el vínculo es una experiencia grupal. El vínculo relaciona al sujeto con su ambiente, transformán--dose mutuamente.

El vínculo que ha existido entre los hombres y las cosas ha producido el lenguaje que nos sirve como instrumento para relacionarnos con otros históricamente.

Como podemos ver, el vínculo se encuentra estrechamente ligado a los roles, ya que en nuestra relación con los demás- los asumimos o los adjudicamos. Cada individuo puede asumir- varios roles: el de amigo, padre, hermano, empleado, hijo, -- etc.

La teoría de los roles se basa en la teoría vincular. La relación que existe entre sujeto y sujeto o sujeto y objeto - se le denomina vínculo. Se dan vínculos tan grandes como el- de una nación. Esto se explica con uno de los vectores de co- no invertido que es la pertenencia: estar ligado a otros por- el lenguaje, la raza, la religión, el folklore, la cultura.

Cuando se establece un vínculo podemos decir que hay una síntesis de las historias personales o grupales. Un ejemplo- podría ser la verticalidad de un grupo, que por medio de la - interacción de los ECROS se convierte en horizontalidad, la - horizontalidad es el vínculo que se ha formado.

Para que se logre la comunicación es importante asumir - el rol que el otro nos adjudica. Si no se asume el rol se -- produce el malentendido perjudicando la comunicación y causan do indiferencia. En este momento el vínculo ha sido dañado - por lo menos en forma temporal.

Un ejemplo cotidiano en las escuelas primarias o Jardín de Niños, es cuando alguno de los alumnos trae un objeto (juguete, libro, animalito, piedritas, etc.) y el maestro hace caso omiso, considerando que perjudica a los alumnos traer cosas que distraigan la atención de los objetivos académicos. El maestro negándose a asumir el rol de participante de un saber grupal, rompe la comunicación creando en el niño un sentimiento de culpa e inhibe la espontaneidad.

Dentro del vínculo debemos encontrar la distancia óptima, demasiado pegoteo impide el crecimiento, así como el aislarse demasiado. La relación estrecha o de alejamiento nos convierte en un ser dependiente e irresponsable. Para manejar la tradición de alejarse y acercarse se debe buscar el equilibrio que permita hacer un juicio analítico y crítico de la situación. En este proceso se logra una modificación de conducta y no una acumulación de conocimientos, en una palabra se logra el aprendizaje.

Cuando vamos a la escuela, el vínculo no se da sólo con la información o el conocimiento, sino que aprendemos que hay espacios de juego y otros de trabajo; que existen alumnos que se portan bien y otros que no lo hacen, que unos saben y otros no, que hay categorías que van desde el conserje hasta el director, que hay gente con la que uno habla y otra que sólo vemos pasar, aprendemos que existe alguien siempre que dice lo que tiene uno que hacer. La escuela es el lugar en que se sigue aprendiendo, la continuación de la educación de la casa, se aprende todo lo que no se puede hacer.

El poder estudiar este tipo de vínculos que tienen que ver con la estructura ideológica que se va internalizando, es analizar la adaptación pasiva, que es una forma estereotipada de ver la realidad; con el fin de cambiar a una adaptación activa que nos de los medios para saber lo que está pasando y como lo puedo transformar.

El entender este concepto nos permite conjuntar un modelo teórico que es el ECRO que tiene un proceso de creación, - en el que Pichón es un emergente. Este proceso tiene que ver con la socialización de conocimientos que se producen en el - grupo. Nuestro intento radica en el hecho de probar un cambio, dándonos cuenta de los obstáculos del modelo teórico y - de nuestro propio ECRO, comprometiéndonos a la reconstrucción de nuestra historia personal con el fin de abrirnos y ser -- flexibles a lo diferente y no rechazar prejuiciosamente ninguna teoría.

Cada teoría del vínculo tiene un acontecer grupal. El - grupo se constituye como tal por las relaciones que conforman nuestro mundo interno y también por lo externo, como los valores, la religión, objetos, ideologías, etc. Se organizan con formando un habitat, que es el espacio interno ecológico. Si nos referimos a la dinámica grupal, nos remitimos a una constante teórica, que es el cono invertido, un modelo de conceptos que organiza la lectura del acontecer grupal, permitiendo una evaluación y una rectificación o ratificación del proceso.

3.d) Coordinación y Observación.

La técnica de Grupo Operativo reconoce que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se da una relación vincular, en donde los roles prescritos son el del coordinador y del observador.

El perfil del coordinador se visualiza desde una perspectiva abierta y dinámica. Rompe con la estereotipia de lo que es un buen docente. La relación maestro-alumno se concibe como la asunción de una actividad donde se forma un intelectual capaz de unir la teoría con la práctica. Esta nueva relación se caracterizará por una actividad científica que eleve al individuo a la búsqueda del conocimiento.

La relación de poder se transforma en un proceso vincular donde va cambiando constantemente la relación maestro-alumno.- Aquí el profesor no enseña sino que propicia el aprendizaje, - es el coordinador del esfuerzo y del trabajo grupal. Su función es asesorar metodológicamente, corrigiendo la orientación que va tomando el grupo, coordina las discusiones, indica apoyos pedagógicos y materiales didácticos que ayuden al desarrollo de la tarea.

Aparentemente el coordinador no enseña, si enseñar es -- equivalente a utilizar las técnicas tradicionales. El coordinador enseña a pensar, enseña a aprender.

Propiciar el aprendizaje o enseñar a pensar es facilitar las condiciones necesarias que permitan modificar actitudes y desarrollar aptitudes a través del descubrimiento y la disolución de obstáculos que impiden el aprendizaje y el avance.

El proceso de conocer no está exento de obstáculos, ni de temores, miedos y desconfianzas que generan un sentimiento de inseguridad, este sentimiento de inseguridad es motor del propio proceso de conocer. El obstáculo se da cuando este sentimiento provoca un sufrimiento que bloquea y a veces interrumpe el proceso.

Esta forma de coordinar el proceso educativo nos enfrenta con la resistencia de abandonar la seguridad, el confort, el poder que nos brinda el manejo de un vínculo vertical: el maestro que enseña y el alumno que aprende. Esta resistencia también la vive el alumno, que idealiza al que enseña como agente inagotable del saber y después como ejemplo del poder que algún día podrá alcanzar.

A pesar de que la no directividad no existe, ni aún en -- Grupo Operativo, el vínculo se establece de distinta manera: - el coordinador aprende a respetar la personalidad y el estilo de cada uno de sus alumnos. Sus intervenciones van siendo me-

suradas y oportunas.

El coordinador desde el principio del curso señala el en cuadro, al cual se apegará el grupo sin olvidar que aquí existe la elasticidad y que aprender es la tarea.

A diferencia de la escuela tradicional, el coordinador - debe reducir sus intervenciones a lo necesario, de lo contra-rio el grupo dirigirá sus comentarios generalmente a él cor--tándose la red de comunicación e impidiendo que el grupo madu-re como tal. Si vamos a respetar la forma de ser del alumno, también el coordinador tiene derecho a su propia manera de --ser. Rogers nos habla de la inexistencia de un modelo de fa-cilitador.

Es común responsabilizar al docente de los resultados de los alumnos, en Grupo Operativo, la responsabilidad recae tanto en docente como en el alumno. Basándonos de nuevo en Rogers "confía en que el grupo desarrollará su propia potencialidad- y la de sus miembros".

El método de observación en la escuela tradicional se deja en manos de coordinadores, directivos, supervisores e ins-pectores. Esta relación vertical funciona como indicador de-defectos y errores.

La observación es una actividad que requiere de capaci--dad y habilidad. Su función es registrar el acontecer grupal, apuntando hasta aquello que parezca obvio, como ademanes, to-nos de voz, silencios, etc.

Esta información es el apoyo que el coordinador necesita para darse cuenta de lo que el grupo manifiesta, o calla, y - cómo encontrar otros caminos que le ayuden a orientar la tarea con mayor acertividad.

Coordinador y observador se reúnen para intercambiar --

ideas, percepciones e información. Ambos buscan la complementariedad aportando cada uno su punto de vista para encontrar alternativas que ayuden al grupo a desarrollar mejor sus potencialidades y se logre un mayor y mejor aprendizaje. Es labor de ellos también ayudar al grupo a vencer obstáculos.

El observador debe entender que la observación es una situación diferente que puede causar efectos no esperados. El mero hecho de observar provoca una conducta en todo individuo que no está habituado a que una persona esté pendiente de todos sus actos. Se corre el riesgo de que la espontaneidad del grupo se centre en el observador.

El observador no debe involucrarse afectivamente con el grupo, ya que podría perder la imparcialidad, necesaria para tener una visión objetiva del grupo.

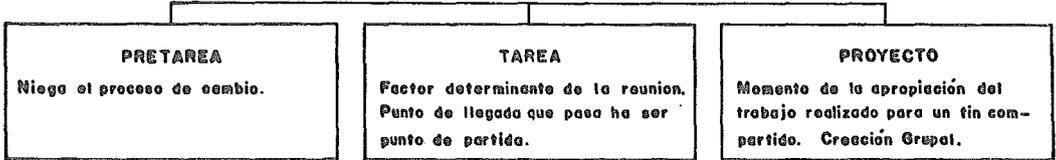
Su función es estar atento y vigilante a toda situación, sin mostrar aprobación o desaprobación.

La observación nos permite tener la historia del grupo, como punto de partida para un análisis que genere una reelaboración de la práctica docente, ratificando y rectificando nuestra actuación, así como creando un vínculo horizontal entre docente-alumnos y tarea.

ELEMENTOS DE GRUPO OPERATIVO

GRUPO OPERATIVO: Unir conceptos disociados.
TEORIA — PRACTICA
SUJETO — OBJETO
PENSAMIENTO — AFECTO

DINAMICA GRUPAL
COMUNICACION
DISCUSION



DIDACTICA DE EMERGENTES
 Integración de los ECROS individuales: Formación del ECRO Grupal

E C R O
 Conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa.

ROLES:
 Líder
 Saboteador
 Chivo
 Emergente

VINCULO:
 Estructura básica de interacción.

COMUNICACION

APRENDIZAJE

- ... Apropiación del conocimiento
- ... Aprender a pensar
- ... Apropiación instrumental de la realidad para modificarla.
- ... Rectificación y ratificación del ECRO
- ... Adaptación Activa: relación dialectica mutuamente modificante y enriquecedora entre sujeto y medio.

IV PRACTICA GRUPAL

4.a) Formación y Fundamentación del Grupo.

Se eligió a un grupo de doce alumnos de la Primaria Arnold Gesell para trabajar con algunas técnicas de Grupo Operativo. - El grupo reunía algunas características que nos hicieron interesantes por ellos. Varias maestras habían pasado por su aula, - buscando alguna manera, de que el grupo mejorara su comportamiento. Cambiaron hasta cuatro veces en un año de docente, sintiéndose victoriosos y orgullosos de lograr la desesperación de sus maestros.

No sólo los maestros normalistas y de inglés tenían problemas con ellos, sino también los profesores de Educación Artística, Física y Tecnológica, terminaban por pedir que el grupo ya no asistiera a sus clases.

En un principio el grupo constaba de veinticinco alumnos, - pero poco a poco disminuyó hasta quedar en doce. Después de este pequeño análisis, pensamos en elegirlos para nuestra práctica.

Tuvimos la oportunidad de escoger cualquier grupo para facilitarles el trabajo, inclusive de alumnos que ya tenían experiencia grupal. Nos resultó un reto el tratar de intentar un cambio en la metodología de la enseñanza y buscar un vínculo -- más estrecho con el fin de lograr una adaptación activa.

El objetivo de trabajo es cambiar actitudes y aptitudes -- que utilizaban para molestar a los demás, tratando de dirigirlos en una tarea que surgiera de ellos mismos. Nos afanamos en propiciar un espacio donde ellos pudieran expresar todo aquello que no les era permitido en un salón de clases. Otra intención era observar los vínculos que se establecían entre ellos, con el fin de ayudar a que se diera la movilidad en el juego de los

roles.

Preparamos un encuadre y se les dio a conocer a los niños desde la primera sesión de trabajo: el lugar era un salón espacioso de la propia escuela con mobiliario móvil, varios libros, papelería, sillas, mesas de trabajo, pizarrón y material didáctico. Disponíamos de un amplio jardín con plantas y árboles frutales. El horario consistía en asistir todos los miércoles de 4:00 a 6:00 pm.

Es común que las escuelas no se relacionen con los padres de familia, más que para fines económicos, nosotras quisimos unir la labor escolar con la familiar, apoyándonos en que es en la familia donde emergen las características fundamentales, que regirán la personalidad de los individuos.

Como mencionamos la técnica de Grupo Operativo requiere de un coordinador y observadores. Decidimos que realizaríamos las dos ambas actividades, cambiando el rol cada semana.

Planeamos la actividad desde el principio. La selección del grupo, plática con los maestros y padres de familia. Entre las dos preparamos una clase cada semana como propuesta, en caso de que el grupo no trajera un tema a desarrollar.

Después de cada sesión nos reuníamos dos veces por semana a reescribir la observación y a comentar, intercambiar y analizar todas las situaciones que el grupo presentaba. Cuando se iniciaba la siguiente sesión había una devolución de los emergentes para que el grupo reelaborara y analizara su manera de ser.

La observadora, que podía ser cualquiera de nosotras, tomaba un registro del acontecer grupal, plasmándolo en un documento que sería la historia del grupo.

4.b) Características del Grupo.

El grupo está formado por doce alumnos, 5 hombres y 7 mujeres, entre diez y trece años de edad. Es un grupo completamente heterogéneo, a pesar de ser integrantes de escuela particular, las diferencias son tanto intelectuales como socioeconómicas y de vida familiar.

A nivel socioeconómico, hay quien vivía en el pueblito de Santa Cruz del Monte, como Isabel y Homero, hasta aquellos que vivían en el Club de Golf Bellavista, como Rodrigo. Así mismo, en lo familiar presentaban casos de parientes que no sabían -- leer y escribir, o bien profesionistas como los padres de Francisco, la mamá de Magali, el papá de Claudia, los padres de -- Francisco Palomino, el papá de Ruth y el papá de Arturo. Dentro de la relación familiar teníamos dos niñas que fueron adoptadas desde bebés, tres provienen de familias irregulares: uno es hijo natural, y dos de padres divorciados, de los cuales -- una madre se volvió a casar.

Con lo mencionado nos damos cuenta de que los niños no tenían una vida fácil, por lo cual quisimos ahondar un poquito -- más en su ECRO familiar.

A continuación presentamos a cada uno de ellos por separado:

Francisco M. - Es delgado, moreno, la expresión de su cara nos parece de inconformidad. Tiene facilidad para el dibujo. Su familia aparenta una vida familiar normal, a pesar de que en -- la propia escuela el niño ha sido agredido por su padre de forma corporal. El padre es cooperador y se muestra solícito en todas las actividades escolares, la madre participa menos.

José Antonio. - Es bien parecido, siembre bien vestido y peinado, de apariencia alegre, inquieto y con gran iniciativa para -- aquello que "no se puede hacer". Era agresivo de palabra y --

obra con sus compañeros de la misma edad y más pequeños. Su padre en las pocas ocasiones que asistió a la escuela apoyó a su hijo en el "mal comportamiento", alegando que él podía proporcionarle mejores cosas en su casa (como una prostituta en lugar de revistas pornográficas). La madre discute constantemente las actitudes de su hijo repitiendo siempre las mismas frases, le atemorizan los temas sexuales aunque provengan de actitudes de su hijo, argumentando que son cosas de hombres; generalmente no escucha, sólo habla.

Rodrigo. - Es alto, delgado, moreno y de personalidad agradable, se encuentra interesado y logra ubicarse en la tarea. Su papá muestra poco interés en las labores escolares, pero la madre apoya preocupándose por los estudios de su hijo; es una familia que interfiere poco en las actividades escolares.

Magali. - Es bonita, de ojos claros y chiquita, tiene poca confianza en sí misma, a pesar de su físico agradable. Presenta dificultad para comprender las materias escolares, olvida fácilmente los contenidos y no muestra sus emociones. No sabemos nada del padre, pues no vive con él, la madre es pintora y muestra un rechazo profundo por Magali, no le tiene paciencia y prefiere pagar porque le ayuden, que hacerlo ella misma.

Isabel. - Su aspecto no es agradable, muestra dificultad para hablar correctamente, está muy desarrollada. Es ordenada en sus trabajos. Los padres se han esforzado por superarse económicamente y han ayudado a sus hijos a superarse en lo intelectual. Son padres golpeadores y agresivos de palabra. La madre es cooperadora en las actividades escolares.

Claudia. - Es de apariencia agradable, cumplida, cooperadora, a veces actúa imitando a otros, no por propia convicción, sino por ser aceptada por sus compañeros. Es limpia y ordenada en su persona y en sus trabajos. Tiene facilidad para retener la información. El padre es sumamente dominante y agresivo, pero

muestra especial interés por la educación de sus hijos. La madre es paciente, se interesa por su superación personal. - Es una familia religiosa (católicos).

Karla. - Es chaparrita y sobrepasada de peso, es graciosa y risueña, no se deja de nadie. Los padres son muy aprensivos y el elemento relevante para ellos es la evaluación mensual.

Javier. - Es alto, delgado, "amanerado", cooperador, busca la aceptación de sus maestros. Tiene poca facilidad para aprender, sin embargo se esfuerza. Su vida familiar es irregular, la figura masculina no es clara en el hogar, es el único hombre y sus hermanas son varios años mayores que él.

Homero. - Es moreno, bajito y gordito; también es muy ordenado y limpio. Tiene facilidad para el estudio, pero no la -- aprovecha debido a varios problemas familiares. Canta y dibuja muy bien. Molesta e insulta constantemente a sus compañeros. Vive con su abuelita, su madre es divorciada y es madre golpearora. Homero, su mamá y su hermano son muy religiosos (mormones).

Francisco P. - Es alto delgado y guapo; tranquilo y reservado, es cumplido con las tareas escolares, es "respetuoso". Sus padres son entusiastas por la educación de sus hijos; sin embargo descuidan el aspecto emocional.

Ruth. - Ya mencionamos parte de su historia personal en el capítulo anterior.

Arturo. - Es bonito y chiquito, agredía de palabra y obra a compañeros. Dibuja y canta bien. Con facilidad para el estudio, pero no la aprovechaba. Dotado de iniciativa para dirigir a sus compañeros en fechorías. En las sesiones de grupo, su comportamiento difería al comportamiento que tenía en las mañanas en la escuela. Su padre es agresivo con él y su madre lo rechaza.

Se nos hizo necesario dar algunas características de cada uno de los miembros del grupo, como una prueba de que el conocimiento de la historia personal de los individuos es trascendental en su desarrollo dentro del espacio escolar y, si no es tamos enterados de su ECRO poco o nada podemos comprender con respecto a las actitudes de los alumnos.

4.c) Sesiones con el Grupo.

Primera Sesión:

29 de enero de 1987.

Llevamos a cabo nuestra primera reunión de grupo. Asistieron los doce alumnos de 5° grado. Llegaron puntualmente. Nos sentamos en círculo, escogiendo cada quien su lugar.

Los niños hablaban animadamente de diferentes cosas. Empezamos la sesión dando cada quien su nombre.

La primera interrogante del grupo fue: ¿Qué vamos a hacer? se les explicó que cada miércoles nos reuniríamos en este espacio y tiempo para cumplir con una tarea que emergiera del mismo grupo.

Al día siguiente los niños tenían un examen de Ciencias Naturales, así que decidimos trabajar en la preparación de dicho examen.

Entre todos planteamos la manera de trabajar, decidimos formar dos equipos seleccionándolos con el juego de "gallo-gallina". Isabel y Antonio hicieron la selección, dejándonos a nosotras fuera del juego. Después de hacérselos notar, jugaron un disparejo quedando Lilia en el equipo de cinco niñas y un niño, y Claudia en el de los niños.

(Hubo polémica al escoger los equipos y dominó la división por sexos).

El equipo de los niños se mostró muy juguetón, con pocas ganas de trabajar y más preocupados en bromear que en cumplir con la tarea. Homero y Alberto tomaron más en serio la preparación del examen mientras el resto jugaba. A pesar del juego, buscaban la forma de organizarse y combinar el trabajo -- con los chistes, las burlas y las bromas. Claudia intentó -- que se organizaran ellos mismos, pero pensó que le hubiera -- llevado varios días lograrlo, así que tomó las riendas y dirigió el trabajo para que se pudiera terminar. A pesar de esto, la criticaron por no haber sido más directiva, pues el otro grupo había trabajado desde el principio con la dirección de Lilia y se había organizado mejor. Claudia les indicó que el trabajo era de todos y que si ellos preferían jugar, estaba bien, pero que en este grupo el objetivo era la Tarea.

Diez minutos antes de terminar la sesión, nos sentamos nuevamente en círculo. Los niños estaban muy inquietos por no haber concluido la tarea y argumentando que unos habían tenido más trabajo que otros. Tiran sillas, gritan, hacen ruido; mientras nosotras adoptamos una postura paciente.

Se les preguntó que cómo habían vivido la experiencia. Hubo silencio.

Lilia.- Diles qué fue lo que hiciste, Arturo.

Arturo.- Yo contestaba mientras Lilia dictaba las preguntas.

Rodrigo.- ¿Así van a quedar los equipos?

Antonio.- Ojalá y no, de esta manera nosotros echamos mucho relajo.

Arturo.- Pienso que si trabajamos juntos hay más ideas.

Claudia C.- Pienso que así trabajamos más rápido y entendemos más.

Alberto.- Nosotros echamos mucho relajo.

Francisco P.- El otro equipo estaba más organizado.

Antonio.- Es malo el trabajo individual.

Francisco M.- Nosotros teníamos más preguntas.

Arturo.- Si no echamos relajo entendemos mejor.

Ruth.- Nosotros estábamos más organizados.

Claudia C.- Estuvimos muy bien.

Claudia M.- En este grupo vamos a aprender a hablar uno a la vez y a escuchar al que habla.

Nos despedimos pidiéndoles que pensarán en una tarea para la próxima semana. Terminamos la sesión a las 18:30 hrs.

Nota: No pudimos dejar de ser directivas, a pesar de la flexibilidad que existió en la dinámica grupal, debido a la -- preocupación que teníamos de que los niños pasaran su examen.

Segunda Sesion.

4 de febrero de 1987.

Es miércoles, le toca a Lilia ser coordinadora y a Claudia observadora. Son las 16:00 horas y los 12 niños van llegando poco a poco. Vienen alegres traen sus libros. Hacían bromas y decían que el libro de Lectura, como no lo habían usado, hasta arañas le estaban saliendo.

El círculo de sillas estaba listo y al empezar se sentaron de la siguiente manera:

```

          ○ OLILIA
            ○ ISABEL
              ○ CLAUDIA C.
                ○ KARLA
                  ○ ALBERTO
                    ○
FRANCISCO P. ○ ○ CLAUDIA M.

```

Se oye tocar la puerta y salen todos a abrir. Llegaron-los que faltaban. Ruth le gana el lugar a Karla, Karla no se deja y cambian a Isabel a otro lugar.

Lilia pregunta a los que quedaron en el salón.- ¿Por qué se salen todos corriendo?

Claudia C.- Traen una cosita entre ellos.

Lilia.- El tiempo corre. ¿Pensaron en lo que iban a trabajar ahora?.

Ruth.- Trajeron lo de Honores a la Bandera para poder en sayar.

Lilia.- Ya empezamos a trabajar. Se salieron sin tomar en cuenta a nadie. ¿Hay algún problema?

- No contestan -

Lilia.- Cierren la puerta. ¿Ya saben sus calificaciones de Ciencias Naturales?

Arturo.- Yo saqué buenas calificaciones porque estudié - el mapa.

Claudia y Alberto dicen lo mismo.

Homero.- Yo no saqué buena calificación.

Antonio.- Todos dicen lo mismo.

Francisco P.- Yo no entiendo los resúmenes que nos ponía Esperanza. (Una maestra, que se salió después de un mes de es tar con ellos. Dijo que no los soportaba).

Comentaron sobre Esperanza de forma despectiva.

Rodrigo.- Estuvo bien que repasáramos porque no sabíamos varias cosas.

Lilia.- ¿Ustedes piensan que pueden hacer más?. Veo que nadie trajo el proyecto para la clase de ahora.

Arturo.- Para mí Sociales es lo más difícil.

Homero.- Para mí Matemáticas.

Rodrigo.- Yo tengo clases particulares, así que me gusta
ría hacer otra cosa.

Alberto.- A mí me gustaría trabajar con Sociales.

Lilia.- Hay tres sugerencias: Ciencias Sociales, Prepa--
rar los Honores a la Bandera, y Lectura. Votemos, pasando al
pizarrón.

Pasa Arturo; quedando la votación de la siguiente forma:

Lectura: 4 votos.

Ciencias Sociales: 2 votos.

Honores a la Bandera: 5 votos.

Existe desorden, hablan todos al mismo tiempo.

Lilia.- Estamos perdiendo el tiempo, no alzan la mano, -
ahora que si quieren lo hacemos así.

Arturo.- Francisco quiere perder el tiempo.

Todos empiezan a pelear por la actividad que querían ha-
cer sin respetar la mayoría de votos.

Ruth.- Honores no lo podemos trabajar en otra clase, aho-
ra es el último día.

Antonio.- Quedamos en el voto.

Homero.- Lo dices porque ganaron.

Arturo.- Con la lectura ganarán más.

Homero habla todo el tiempo.

Lilia.- Empezamos. ¿Tienen ya sus papeles para los Hono-
res a la Bandera? ¿Quién es primero?

Homero acomoda una silla para que se siente el que tiene
el turno de hablar.

Todos hablan al mismo tiempo, es imposible tomar nota de

lo que dicen.

Lilia.- ¿Cómo lo vamos a hacer?

Homero.- Que se explique el significado.

Ruth.- Que hablen claro.

Claudia.- Que sepan lo que dicen.

Lilia.- Como Antonio olvidó su cuaderno, que vaya por el.

Homero está inquieto todo el tiempo.

Empieza Karla a explicar el Artículo de la Constitución - que le tocó.

Arturo está distraído, cuando Lilia le pregunta, no sabe nada.

Alberto.- Hay que empezar por el Artículo 1°.

Magali lee el Artículo que le tocó y lo hace muy mal.

Lilia.- ¿Entendieron?

Todos se desesperan cuando Magali lee. Arturo trata de explicar lo que Magali no puede, y vuelve a leer el Artículo, leyendo mal también.

Claucia C. explica el Artículo, pero no todos entienden.

Lilia.- ¿No que era muy fácil entender los Honores a la Bandera?

Rodrigo trata de explicar, mientras Antonio empieza a preguntar la hora.

Rodrigo lee el Artículo 2° y lo explica correctamente. Cuando termina dice que a Francisco M. le tocaba el Artículo 3° y no había venido.

(Claudia C. se secretea con Ruth).

Homero explica que la Educación es para todos y es gratuita, que enseña el amor a la bandera y a la patria y a respetar a las personas.

A veces resulta imposible entender lo que dicen debido - al desorden que a ratos es insoportable, pero Lilia y yo nos mantenemos en la idea de no ser directivas, ni de repetir las tan criticadas observaciones que hicimos de las maestras tradicionales.

Siguen recitando los artículos entre chistes, críticas e interrupciones.

Lilia.- ¿Creen que lo están haciendo bien?

(Nuestra idea de clase es tan estereotipada que los mismos niños sienten que no está correcta su forma de comportarse).

El Artículo 4° es acerca de la igualdad de sexos.

Homero.- La mujer puede trabajar, aunque no puede hacer todo lo que un hombre.

Arturo interrumpe.- Claro que puede hacer todo lo que un hombre.

Claudia C.- La mujer y el hombre tienen iguales derechos y castigos cuando no cumplen con la ley.

Ruth sigue jugando, se pone un globo dentro de la playera a modo de embarazo.

Antonio habla sobre la libertad de expresión, mientras Ruth continúa jugando. Lilia le pide una explicación de lo que dijo Antonio y, por supuesto, no sabe nada.

Las palabras que utilizan no son suficientes para explicar los contenidos. No saben palabras como deliberar y aún leyendo en el diccionario se les dificulta entender.

El desorden continúa. Ruth sigue jugando con el globo, hablan mucho, se cambian de lugar.

Es interesante ver que no confían uno en el otro: Arturo se acerca a ver si la palabra que buscaron en el diccionario era la indicada.

Lilia.- Se hace difícil entender porque no escuchan.

Yo me siento un poco nerviosa de tanto alboroto.

Lilia en tono un poco sarcástico.- Antonio, estás poniendo mucha atención eh!, te gustaría que te hicieran lo mismo?. ¿Así acostumbran a hacer? ¿No les importa el otro?. Ahora sí ya podemos escuchar.

Apenas son las 16:45 cuando Homero ya está viendo el reloj.

Lilia les explica qué quiere decir deliberar.

Continúan con los artículos explicándolos más o menos -- bien.

Homero.- Yo la tengo parada (aunque se refiere a la mano, sabe que está diciendo una picardía).

Hablan sobre quienes tienen derecho a la ciudadanía mexicana.

Arturo.- Mi abuelito está naturalizado mexicano.

Se ve que van comprendiendo.

Homero presiona a Isabel a explicar su artículo. Claudia C. calla a Homero.

Ruth.- Homero, a todos les buscas pleito, si vienes a pelear mejor quédate en tu casa.

Homero, refiriéndose a Isabel.- La voy a agarrar en su casa, la voy a exprimir.

Magali trata de ayudar a Isabel a dar su explicación; pero las dos tienen serios problemas para darse a entender.

Cuando terminan con la explicación de los artículos, --

Lilia corta unas hojas y les dice que cada quien va a hacer un dibujo de lo que entendieron sobre los artículos. Se sientan alrededor de las mesas. Se separan las niñas de los niños.

Lilia les da 20 minutos.

Hacen algunas preguntas, pero Lilia les dice que las explicaciones se dan una sola vez.

Los niños tienen curiosidad por saber la razón por la cual escribo todo el tiempo.

Después de 20 minutos el trabajo se suspende. Lilia les pide que explique cada quien su dibujo. Se ven en serias dificultades para que los otros escuchen. Karla busca que la oigan aunque sólo sea Arturo y Claudia, y Antonio sólo logra que lo escuche Lilia.

Yo le pido a Lilia que ya haga la evaluación.

Lilia les pide que se coloquen de nuevo en círculo.

Homero se cae de la silla y nadie le hace caso.

Antonio me hace una pregunta y Arturo le dice que estoy transparente.

Se acercan poco a poco a formar el círculo.

Lilia.- A mí me interesaron todos los trabajos.

Karla.- Ahora estuvo más aburrido.

Claudia C.- Casi no hicimos nada, nos dejaron hablando -- solos.

Ruth.- Fue más entretenido la vez pasada.

Francisco P.- A mí me gustó más ahora.

Rodrigo.- La otra vez trabajamos más ordenadamente.

A mí me dejaron fuera del círculo, ya que se acercaban cada vez más a Lilia.

Arturo.- Ahora estuvo muy relajiento.

Claudia C.- El tema no estuvo muy bien.

Lilia.- Para la siguiente ocasión piensen en un proyecto.

Los niños comentan que la próxima vez echarían menos relajio y que el ambiente ellos mismos lo hacían.

Nota: Es interesante darse cuenta que la clase tradicional -- que se había dado no cubrió los requisitos de aprendizaje. El conocimiento fue sólo memorístico. Los niños no habían entendido el significado de los artículos de la Constitución.

Para mí fue difícil el papel de observador, ya que en -- contadas ocasiones hice el esfuerzo por no intervenir. Mis -- intervenciones hubieran sido de crítica y represión, por lo -- que entiendo fue más productivo mi silencio.

Lo sorprendente fue que los niños aprendieron los conceptos a pesar del desorden.

Tercera Sesión.

18 de febrero de 1987.

Coordinadora: Lilia.

Observadora: Claudia M.

La entrada de los niños al grupo continúa siendo desordenada.

El círculo está formado con las sillas y se acomodan de la siguiente manera:

	○	○ KARLA
	○	○ CLAUDIA C.
ANTONIO ○		○ RUTH
RODRIGO ○		○ LILIA
ARTURO ○		○ FRANCISCO P.
FRANCISCO M. ○		○ CLAUDIA M.
ALBERTO ○	○	○ HOMERO

Faltaron Isabel y Magali.

Lilia.- Buenas tardes.

Todos.- Buenas tardes.

Francisco M., Homero y Francisco P. contestan en tono burlón y se ríen.

Arturo.- ¡Cállense!

Lilia.- No voy a poder hablar más alto (se queda un ratito callada). Quisiera hablar con ustedes.

Homero se sigue riendo.

- Nuestro interés es formar un grupo.

Ruth se secretea con Claudia.

- ¿Ustedes forman un grupo?

Contestaron todos afirmativamente.

- La sesión pasada ustedes dijeron que estaban aburridos. Dijeron que no habían trabajado como debían.

Antonio.- Si no trabajamos no tiene caso venir.

Lilia.- Ustedes eligieron el trabajo.

(Algunos dijeron que ellos no habían escogido eso).

- ¿Qué más me pueden decir sobre grupo?

Claudia C.- Que hay que poner atención.

Homero.- Trabajar con cosas variadas.

Lilia.- Buscar una forma de trabajo. ¿Qué entendieron de la primera y segunda reunión?

Claudia C.- Cuando estudiamos lo del examen aprendí mucho.

Lilia.- Arturo dijo que habían echado mucho relajo. Hablan mucho de respetarse, pero no lo practican.

Antonio.- La primera vez trabajamos, la segunda echamos-relajo.

Lilia.- ¿Por qué?

Mientras tanto Arturo juega con unos papeles.

- Les voy a dejar una tareita. Busquen qué es un grupo, y qué esperan de su grupo, y me lo escriben.

Vamos a empezar con nuestro trabajo. Veo que traen mate_rial.

Discuten la manera de formar los equipos.

- Me he dado cuenta que quieren hacer unas banderas. -- ¿Cuáles son?.

Arturo explica la forma de como deben ser las banderas.

- ¿Son dos banderas?

Rodrigo trajo el dibujo de unas águilas, pero no son las que necesitan.

Homero continúa en conflicto constante consigo mismo y con el grupo.

Las niñas no quieren niños en su equipo. La discusión se prolonga por un rato. Todos hablan al mismo tiempo.

Lilia les hace pensar que es mejor cambiar la dinámica.- Que se den cuenta que los equipos de puros hombres no trabajan bien.

Lilia.- Se olvidan de que de ustedes depende hacer un -- buen trabajo.

Ruth comenta que Antonio se cree muy machito.

Antonio.- Si nos toca un trabajo de puros hombres, el trabajo va a ser muy poco, porque somos la mayoría.

Lilia.- Como no se ponen de acuerdo, yo les voy a decir como se van a formar los grupos.

Lilia cambia a un comportamiento autoritario ante la situación grupal.

Ruth.- Denos tiempo de organizarnos.

Lilia.- El tiempo se les acabó. Yo voy a formar los grupos.

Los niños interrumpen y piden formar ellos mismos sus -- propios equipos.

Lilia.- Me dejan hacerlo a mí, ya no quiero oír más.

Ruth insiste.- Déjanos a nosotros.

Lilia.- Ahora voy a decir yo. Los equipos quedan de la siguiente forma: Equipo I: Claudia C., Francisco, Antonio, -- Francisco M. y Arturo; equipo II: Ruth, Javier Alberto, Home-ro, Rodrigo y Karla.

Todos los niños se muestran muy enojados.

Lilia.- Tienen 20 minutos para elaborar sus banderas.

El equipo II mide el papel para que queden derechos los -- colores.

Francisco M., de forma ordenada, copia la historia de la Bandera que le tocó a su equipo.

Cada uno de los integrantes se enfrasca en diferentes -- actividades: Le ponen agua al pegamento, estiran el papel lustre, toman medidas, dibujan las águilas, etc.

Espontáneamente eligieron cada quien una actividad, sin-ponerse previamente de acuerdo. Conforme van realizando el -- trabajo se van poniendo más contentos.

Homero y Alberto se ríen continuamente y sin causa apa--rente, mientras Ruth trabaja con muchas ganas.

Rodrigo.- Homero, tú haz la historia de la bandera por--que tienes buena letra.

Homero se sigue riendo con Alberto. Alberto me voltea a ver y me pide que saque a Homero de la clase, y Homero contesta que entonces quién hace el águila.

Mientras trabajan observo los dibujos que hicieron la -- clase pasada, están pegados en la pared. Me parecen muy significativos, ya que ilustran de forma muy clara los conceptos aprendidos sobre la Constitución Mexicana.

Karla llama la atención a los niños de su equipo, y les dice que sólo están jugando.

Francisco M. sigue trabajando concentradamente, pero él solo.

El equipo I está muy organizado. Homero y Alberto se si guen riendo.

Karla se pone a cantar la canción de "ya no quiero verte".

Los niños hablan de un niño, que no está presente, que - dibuja muy bien.

Antonio.- ¿Qué equipo va más adelantado?

Lilia.- No son carreras.

Arturo le pide a Karla que platique del niño que dibuja muy bien, pero Karla está demasiado concentrada en su trabajo para hacerle caso.

Claudia C. se asoma al otro equipo para ver como están - trabajando.

Cuando el trabajo estaba casi terminado y sólo faltaban los detalles, el comportamiento fue más inquieto. Unos niños se ponen a chiflar y otros hacen aviones de papel.

A los niños que no tenían que hacer se les pusieron divi siones, actividad que aceptaron con agrado.

Nos dimos cuenta que sólo Ruth sabía dividir bien.

Evaluación:

Se pidió a los niños que suspendieran el trabajo y forma ran de nuevo el círculo.

Antonio siente inquietud por retirarse.

Lilia hace una invitación a los padres de familia para - la próxima semana, por medio de los niños.

Lilia.- A ustedes no les gusta que les impongamos las cosas.

Francisco M.- Pero luego ya trabajamos bien.

Lilia.- Decidan si aprovechan su tiempo o lo pierden discutiendo. Tienen una tarea para la próxima semana. También traigan una idea de lo que vamos a hacer. Piensen que algunos de ustedes tienen dificultad para entender la división.

Rodrigo.- Me gustaría que hicieramos experimentos como - los que hemos hecho con la miss Concha.

Francisco P.- A la mejor mi mamá puede venir a ayudarnos.

Lilia.- Tu mamá puede venir si quiere.

- ¿Qué les pareció la clase?

Homero.- Me sirvió para ejercitarme en la escritura.

Ruth.- Me pareció que estuvimos muy bien.

Alberto.- Yo no hice nada.

Ruth.- No hizo nada porque no quiso, nosotros le dijimos que hiciera el resumen.

Alberto.- Yo no oí.

Lilia.- ¿Algún otro se quedó sin hacer nada?

Antonio.- Para la próxima hay que quedarnos con los mismos equipos.

Karla.- A mí me gustó mi equipo.

Lilia.- ¿Quién hizo más escándalo, Homero?. Homero y Alberto estuvieron muy desordenados.

Para mí, Lilia olvidó que los equipos expusieran sus trabajos.

Tal parece que cuando hay trabajos manuales, el interés por el trabajo aumenta, pero carecen de imaginación para ocupar su tiempo cuando terminan una actividad.

Lilia: Debido a su comportamiento decidí imponer la forma de trabajo para buscar otra manera en que ellos pudieran percibir la diferencia entre tomar su propia decisión o bien, recibir órdenes.

Cuarta Sesión.

25 de febrero de 1987.

Coordinadora: Claudia.

Observadora: Lilia.

La sesión se organizó en 4 momentos, debido a la invitación que se había hecho a los padres de familia:

1. Devolución de la clase anterior.
2. Concepto de grupo.
3. Proyecto de tarea.
4. Plática con los padres.

Por la observación que hice del grupo, los niños traían un proyecto de trabajo. La mamá de Francisco P. estaba presente con material para experimentación, Homero traía un estuche con material para experimentación, Antonio traía un estuche de química. En el salón se encontraba la maqueta de un volcán.

La reunión inicia a las 4:10 pm.

Los niños entran alborotados comentando cómo hacer una erupción en el volcán. Uno de ellos traía 2 Alka Seltzers y los puso en el cráter del volcán, otro señaló que necesitaba agua, llegó rápidamente con el agua y la vació en el cráter logrando la erupción del volcán.

La sra. P. y Claudia se mostraron molestas, debido a que con la humedad, el experimento podría fallar; ésto atrasó el inicio del trabajo.

Forman el círculo, quedando de la siguiente manera:

ALBERTO ○	○ FRANCISCO M.
HOMERO ○	○ FRANCISCO P.
ANTONIO ○	○ DIGGI
RODRIGO ○	○ SRU P.
ARTURO ○	○ CLAUDIA M.
LILIA ○	○ RUTH
ISABEL ○	○ CLAUDIA C.

Faltaron Magali y Karla.

Claudia M, se encuentra afónica.

Claudia M.- Francisco, ¿Por qué mojaste el volcán?

El se queda callado.

Se inicia la sesión preguntando el concepto de grupo. Se entiende que no se hizo la tarea porque todos se quedaron callados.

Claudia M.- ¿Por qué no se hizo la tarea?

Francisco m.- Se me olvidó.

Todos contestaron lo mismo.

Claudia M.- Las cosas importantes no se olvidan. ¿Qué -- pasó?

Arturo.- Me dio flojera.

Claudia M.- ¿Por qué?

Arturo.- No, no es cierto, se me olvidó.

Nadie dice más.

Claudia M. les dice que entonces no les importa el grupo y les da un minuto para pensar sobre qué es grupo.

Claudia les dio este tiempo tan cortito para que se dieran cuenta que la tarea no les tomaba ni mucho esfuerzo, ni tiempo.

Arturo imita a Claudia por su afonía, copiando una seña que ella hizo. Claudia le dice que no se haga el chistoso.

Pasado el minuto, Antonio contesta que grupo es la unión de personas.

Todos quieren hablar al mismo tiempo. Claudia les pide que levanten la mano y comienza a preguntarles directamente.

Homero.- Personas que se reúnen para hacer algún trabajo, estudiar o excursionar.

Claudia C.- Personas que desean lograr algo.

Ruth.- Personas que se reúnen para platicar.

Diggi (el hermano de Francisco P.).- Personas que quieren esforzarse para trabajar.

Arturo.- Aquellos que están unidos en las buenas y en las malas.

Rodrigo.- Un conjunto que va a hacer algo.

Alberto.- Unión de personas para superarse.

Claudia M.- ¿Este es un grupo?.

Mueven la cabeza negativamente.

Homero.- No, nos tenemos respeto.

Claudia C.- No cumplimos con la tarea.

Arturo.- No nos superamos.

Diggi.- Son burlones.

Claudia M.- ¿Qué podemos hacer?

Diggi.- Estudiando.

Claudia C.- Valorarnos.

Claudia M. señala los emergentes de la clase anterior y señala cómo se comportaron.

Se da la palabra a la sra. P. para que nos explique el trabajo del día de hoy y las precauciones que debemos tener.- Indica que no debemos adelantarnos en los experimentos sin indicaciones previas.

Comienza su explicación con la pregunta: ¿Qué es ciencia? La sra. no da oportunidad a que los niños contesten, explicando el concepto ella misma.

Sra. P.- ¿Qué es conocimiento empírico?, ¿Qué es conocimiento científico? e inmediatamente pregunta ¿Cuáles son los pasos del Método Científico?.

Entre todos contestan: observación, conclusión, experimentación.

La sra. P. da ejemplos de conocimiento empírico y científico, preguntándoles ejemplos.

Claudia C.- El crecimiento de las plantas.

Rodrigo.- Los planetas.

Homero.- Las plantas se mueven.

Arturo.- Cuando las nubes están negras es que va a llover.

Sra. P.- ¿Cuál es la diferencia entre mirar y observar?

Claudia C.- Mirar es ver simplemente, observar es analizar.

La sra. P. explica la temperatura a la que hierve el agua en el D. F. y al nivel del mar.

En el D. F. el agua hierve a 92° , ella pregunta a los niños ¿por qué?, y contestan que es por la altura del D. F.

La sra. inicia con el primer experimento que consiste en comprobar la presencia del oxígeno en la combustión.

Hace preguntas, algunas respuestas son conocidas por los niños, otras no.

Se percibe la falta de comprensión de algunas palabras - como combustible, empírico, presión, etc.

La sra. P. se mostró enérgica y directiva, señalando -- constantemente que deberían estar quietos porque ella no podía trabajar de otra manera, inclusive amenazó con retirarse en - caso de mal comportamiento.

El grupo estaba muy atento, quisieron estar muy cerca de la mesa de trabajo para ver mejor. El ambiente era propicio para mantenerlos calmados. Lo que veían era novedoso y llamativo, aunque la participación fue escasa, ya que la sra. no daba pie a comentarios.

Arturo preguntó, si los experimentos los podían hacer en su casa, obteniendo una respuesta afirmativa, siempre y cuando hubiera un adulto presente.

La sra. les dio oportunidad de repetir dos veces el experimento.

El segundo experimento consiste en observar la presión - de los gases, señalándoles que lo importante no es sólo hacerlo, sino saber cómo y para qué. Explica la presión atmosférica, la contaminación y la inversión térmica.

En este experimento se produjo una pequeña explosión, -- ante la cual los niños mostraron asombro y sorpresa, emitiendo un grito de júbilo.

Cuando termina este experimento, los niños comentan entusiasmados.

El tercer experimento consiste en la explosión de un volcán. La sra. les explica muy brevemente en qué consiste.

Nos cambiamos a la parte más oscura del salón, para apreciar la luminosidad de la erupción.

Francisco me pregunta que qué apunto. Le contesté que - lo que pasaba con los experimentos sin comentar nada acerca - de mi observación general.

La erupción se logra con dicromato de amonio, pedacitos- de periódico y fuego. Se logra una imagen muy vistosa que en canta a los niños.

Llegan las mamás de Claudia y de Ruth puntualmente a la cita, presenciando el final de la exhibición del volcán.

Evaluación:

Se forma nuevamente el círculo, invitando a las 3 mamás- presentes, a tomar parte.

Claudia les pregunta sobre sus impresiones de esta sesión.

Rodrigo.- Estuvo muy realista.

Antonio.- Me gustó todo, pero más el volcán.

Homero.- Estuvo muy bien, me gustó más el volcán.

Claudia C.- Estuvo muy verdadero. Entendí algo.

Sra. P.- Dejé el volcán al final por ser lo más vistoso.

Claudia pregunta a cada uno de los niños si sus mamás -- asistirían. Algunos contestaron afirmativamente y otros no.

Claudia sigue con preguntas directas como ¿Qué sienten - que estén sus mamás aquí y qué sienten los niños cuyas mamás- no están presentes?

Homero.- Está trabajando y sale tarde.

Arturo.- Me gustaría que estuviera, me siento mal.

Antonio.- La culpa es mía no le dije bien la hora.

Francisco P.- Así sabe si hago relajó o si trabajo, si -saco bajas calificaciones sabe porqué. Me gusta que esté aquí.

Francisco M.- El Congreso que tenía era muy importante.

Ruth.- Me siento bien y se empieza a reír.

Claudia C.- Siento que le importo.

Chabela.- Siento pena.

En este momento queda suspendida la observación para poder participar con el grupo.

Se les explicó a los papás porqué elegimos este grupo: - Es un grupo pequeño, con problemas de conducta (así nos lo -- han hecho saber sus maestras), tienen talento, no son flojos-para trabajar, inician la pubertad, con todo lo que ésto implica.

Por medio de la dinámica de grupo nos podemos dar cuenta de la situación familiar y vínculos que existen en el grupo.

A pesar de que los padres fueron avisados con una semana de anticipación, la asistencia fue escasa:

Emid, la madre de Ruth

Lupita, la madre de Claudia C.

Nayibe, la madre de Francisco P.

Llegaron tarde Juana, la madre de Isabel, y tía de Homero.

X, la madre de Antonio.

Sra. Morales, la madre de Francisco M.

Los demás padres estuvieron ausentes.

Uno de los objetivos del grupo es que nos conozcamos a - sí mismos, sin las tan trilladas etiquetas, que han venido ca

lificando a cada uno de los integrantes del grupo.

Los niños frente a las mamás se muestran temerosos, callados, quietos, y cohibidos, por lo cual se presionó a los niños a participar, preguntándoles qué significaba para ellos la presencia o ausencia de sus madres como ya se dijo.

La participación de las madres fue de la siguiente manera:

Juana piensa que los niños necesitan roce con las clases necesitadas para que comparen sus vidas con la de los que carecen hasta de lo más indispensable, piensa que a los niños hay que pegarles para que entiendan, aludiendo que este derecho le corresponde sólo a los padres.

Lupita piensa que es importante que se reúnan los niños para lograr una tarea y que aprendan a tener logros aún sin ayuda de los padres. Aparenta una comprensión contraria a la proposición que hizo después, cargando de responsabilidad a la escuela del mal comportamiento de los niños.

Nayibe piensa que este grupo debe ser tratado con rigor, ya que hay grupos que sólo responden de esta manera. Preguntó que cuál era el problema de su hijo para que ella le pusiera remedio.

Emid estuvo callada la mayor parte del tiempo. Preguntó que cómo podía educar a Ruth.

La sra. L. llegó casi al concluir la sesión, exigiendo información y como no se le dio porque llegó interrumpiendo y tarde, dijo que mejor se hubiera quedado en la clase de Karate de su hijo, ya que a ella le habían dicho que los niños iban a venir a una clase de regularización. Confundió a Lilia con la maestra de su hijo, la cual nos dimos cuenta que no conoce.

La sra. M. llegó muy tarde y se quedó fuera del círculo, sin hacer comentarios, minutos después dijo que tenía que retirarse.

Aunque la hipótesis es que para los padres no hay nada - más importante que sus hijos, en esta primera reunión estuvieron ausentes la mayoría y los presentes no muy comprometidos.

Nos dimos cuenta que a pesar de que se pide una educación rígida, el aprendizaje ha sido mayor en un ambiente de mayor libertad, como el espacio que hemos creado para ellos. Un -- ejemplo de ello es el trabajo sobre la Constitución Mexicana. Habían tenido información de forma tradicional, quedando confusos los conceptos. Se vio lo mismo en la sesión vespertina, verificando los conceptos y apropiándolos a la propia vida. - La evaluación la obtuvimos de las exposiciones hechas por los mismos niños y por las láminas que elaboraron.

A las 6:20 pm. se levantó la sesión, a pesar de que se - había dicho que había que respetar el horario.

Nota: Queremos recordar que en la sesión pasada los niños propusieron realizar experimentos. Francisco propuso invitar a su mamá, que es Ing. Química, a participar. Nosotras no hablamos con la señora, los niños arreglaron la visita directamente.

Quinta Sesión.

4 de marzo de 1987.

Coordinadora: Lilia.

Observadora: Claudia M.

Llegaron 6 niños y acomodaron sus sillas.

ANTONIO ○

○ ISABEL

CLAUDIA M. ○

○ MAGALI

RUTH ○

○ LILIA

CLAUDIA C. ○

Comienza la sesión después de saludarse. Lilia empieza preguntando si tienen alguna opinión sobre la sesión pasada.- Hay un silencio. Lilia lo rompe preguntando si hay un proyecto de trabajo. No hay ninguno.

Lilia toca el tema sobre concepto de grupo. Antonio contesta que es unión.

Veo al grupo callado y enojado, tal vez triste.

Lilia pregunta.- Unirse, ¿Para qué?.

Antonio.- Unirse para un trabajo, juego ...

Lilia.- ¿Nosotros somos grupo?

Se quedan todos callados.

Ruth.- Hubieran venido todos.

Claudia.- No, no es grupo. Debemos estar más unidos.

Antonio bebiendo un Frutsi por la parte de abajo.- No, - no es grupo porque faltaron.

Isabel.- Unirse más. (Isabel habla con frases cortas y - no claras).

Lilia insiste.- ¿Qué más?

Antonio.- Juntarnos para hacer un trabajo.

Claudia.- Sí.

Ruth.- Si fuéramos grupo, nos tendríamos respeto.

Karla juega con su estuche de lápices.

Ruth y Claudia continúan secreteándose en las sesiones.

Lilia.- ¿Por qué faltaron sus compañeros?

Todos.- Había una fiesta hoy, cumple años Arturo.

Antonio continúa bebiendo su Frutsi.

Ruth y Claudia.- A nosotras nos invitaron, pero no nos -

dejaron ir.

Karla.- A mi tampoco me dejaron ir.

Antonio.- A mi no me invitaron. (Antonio es muy amigo de Arturo).

Las niñas dijeron que hubieran preferido ir a la fiesta, pero que sus mamás no las habían dejado ir.

Lilia.- Arturo pudo haber invitado a todo el grupo.

Ruth.- Francisco dijo que la fiesta era cosa personal y que les daba pena invitarlas. (A nosotras).

Lilia.- Acuérdense que este espacio es de ustedes. ¿Por qué no hicieron la fiesta aquí?

Ruth.- Es que nos da pena, si queremos bailar o algo.

Lilia.- A mi también me gusta bailar. Me siento mal de que no me hayan invitado, que no me hayan tomado en cuenta.

Lilia se dirige a Antonio y le pregunta que cómo se siente él, y él le contesta que no sabe.

Lilia, Isabel y Magali muestran su descontento por no haber sido invitadas a la fiesta.

No quieren hablar, se muestran callados y pensativos.

Claudia y Ruth se vuelven a secretar y Lilia les dice - que pueden hablar fuerte; que cuando ellas se secretan hacen sentir mal al grupo, que nos ignoran y hacen a un lado. Lilia vuelve a recalcarles que éste es su espacio y que pueden escoger el trabajo que quieran realizar.

Lilia, viendo que no hay proyecto, les pregunta que qué les parece un poco de lectura.

Antonio.- Hay que jugar a la pelota, rojos contra negros. La única que no sabe leer es Isabel.

La realidad es que aunque aparentemente Claudia, Ruth y Antonio leen bien, ninguno sabe leer comprendiendo la lectura,

dando la debida entonación.

El grupo se muestra inquieto y ruidoso.

Lilia.- Somos menos pero hacemos el mismo escándalo que cuando están todos.

Lilia explica cómo vamos a trabajar con la lectura; un compañero le lee a otro, el otro explica lo que entendió y -- luego nos explica a todo el grupo.

Lilia da 10 minutos para la lectura y muestra una colección de libros para niños.

Se acomodan de la siguiente forma, escogiendo un libro - cada equipo:

Antonio y Karla: "El mundo maravilloso".

Claudia y Ruth: "La hora de jugar".

Magali e Isabel: "Erase una vez"

Lilia al ver que se quedaban en el mismo lugar, les indicó que todo el salón era de ellos. Se acomodaron en diferentes lugares.

Isabel y Magali se ponen a leer. Toman muy seriamente - su papel de leer y contar lo que leen.

Antonio y Karla se ríen, Antonio sigue bebiendo su Frutsi y le dice a Karla que ella no sabe leer.

Ruth y Claudia se van a una parte del salón que está un poco oscura, se ríen y leen. Luego, interrumpen a Antonio y a Karla, pero Karla sigue leyendo, mientras Antonio continúa bebiendo su Frutsi.

Ruth agarra unos palitos y juega con ellos y ahora, ella y Claudia interrumpen el trabajo de Isabel y Magali; luego -- Ruth pregunta que si puede jugar con el piano.

Se termina el tiempo, se vuelve a formar el círculo.

Explica cada quien su lectura. Lilia hace varias preguntas logrando que piensen y saquen conclusiones.

Cuando es el turno de Magali e Isabel, todos se desesperan, Isabel repite varias veces los pajaritos, los bosques, las montañas, no logrando darse a entender, provoca que la arremeden y se burlen de ella.

Antonio se desespera y lee la lectura que es un poema.

Lilia sigue con las preguntas y logra la participación de todos ellos. Nos sorprenden con sus conocimientos de Literatura. Saben qué es una rima y sus componentes, qué es una narración, descripción, etc.

Lilia les pregunta que para qué nos sirve leer.

Claudia.- Para obtener información, experiencia y cultura.

Las burlas a Isabel no cesan.

Todavía nos queda tiempo y como no trajeron proyecto, les ponemos ejercicios de matemáticas.

En esta materia existe una gran deficiencia. No tienen orden, ni limpieza.

Antonio no sabe multiplicar y no saben las fórmulas para sacar el área de las figuras geométricas.

A las 5:45 pm. se hace el círculo de nuevo para la evaluación.

Ruth y Claudia siguen burlándose y secreteándose.

Lilia.- Hablan mucho del respeto, pero no existe. (Se dirige a Claudia y a Ruth).

Me gustaría saber de qué se dieron cuenta en esta sesión.

Ellos piensan que echaron relajo, pero al mismo tiempo trabajaron y aprendieron. Claudia C. piensa que hubo diferen

cia el comportamiento de esta sesión a la pasada y le pregunta a Lilia que si apoco cree que esta sesión fue como la pasada.

Al término de cada sesión tienen la intención de traer - un proyecto. Sugieren hacer un insectario, trabajos manuales, disección de un animal, etc., pero durante la semana olvidan la responsabilidad que tienen ante el grupo, sólo en tres ocasiones han traído un proyecto de trabajo.

A pesar de la urgencia que tienen por retirarse, hoy no preguntan la hora, ni ven el reloj, hasta las 5:45 pm. que lo vio Antonio, que tenía que irse a la clase de Karate.

Se termina la sesión, sintiéndonos un poco tristes por la circunstancia.

Sexta Sesión.

25 de marzo de 1987.

Coordinador: Claudia M.

Observador: Lilia.

Inicia la sesión a las 4:05 pm., el círculo queda formado de la siguiente manera:

	ARTURO ○	○ FRANCISCO
	RODRIGO ○	
		○ ALBERTO
HOMERO ○		
		○ ANTONIO
CLAUDIA M. ○		
		○ ISABEL
LILIA ○		○ CLAUDIA C.
	KARLA ○	

No asistieron: Magali, Ruth y Francisco P.

Claudia.- Buenas tardes. ¿Qué han pensado de nuestro grupo? (se escuchan murmullos).

Arturo.- Nada más hemos pensado en la fiesta de Rodrigo.

Claudia M. se dirige a Rodrigo.- ¿Vas a hacer fiesta?

Rodrigo.- No, bueno sí, pero no en miércoles.

Claudia M.- Ustedes cinco no vinieron a la sesión pasada, ustedes sí, ¿qué les pueden platicar?

Claudia C.- Trabajamos lectura, leímos y pasamos a decir lo que entendíamos.

Isabel.- Hicimos algo de matemáticas.

Karla.- Vimos área y perímetro.

Claudia M.- ¿Y de qué nos dimos cuenta?

Karla.- Pues que dijimos qué estaba bien y no.

Claudia M.- Hablamos al principio de algo muy importante, platíquenles.

Isabel.- ¿Que no somos grupo?

Claudia C.- Que la miss Lilia y usted estaban tristes -- porque Arturo no las invitó.

(Arturo entra a las 4:12 pm.)

Arturo discute con Claudia C., ella le contesta que escuche primero y después hable.

(Todos comentan, Claudia M. tiene problemas para hacerse oír).

Claudia M.- No están escuchando, parece que no les interesa. ¿Qué dijo Claudia C. y es importante?

Pregunta a cada uno si están de acuerdo con lo que Claudia C. dijo. Unos contestan afirmativamente, Homero se queda callado, Antonio dice que no escuchó. Nadie puede contestar-

porque no atendieron a Claudia C.

Claudia M.- Para mí lo importante es que hay que aprender a oír, a escuchar. ¿Qué piensan?

Arturo.- Sí, hay que escuchar.

Homero.- Pues sí, si no oigo bien, no puedo decir nada.

Antonio.- Es que no oyes bien y reclamas y hechas bronca.

Claudia M.- ¿Para qué nos sirve oír?

Antonio.- Para aprender más.

Claudia C.- Conocer la forma de pensar.

Claudia M.- En este grupo ¿sabemos escuchar?. Isabel al principio dijo algo importantísimo.

Le pregunta a Homero si es importante lo que dijo Isabel, también le pregunta a los demás. Nadie sabe lo que dijo Isabel.

Francisco.- Si nadie la oyó, que lo diga otra vez.

Isabel repite lo que dijo: "No somos grupo".

Claudia M.- Yo creo que a ustedes no les interesa lo que dice Isabel ni nadie, porque no escuchan. ¿Qué podemos hacer?

Homero.- Estar atentos.

Rodrigo.- Sí lo que dijo Homero.

Claudia M.- No, dí lo que tú piensas (viendo a Rodrigo).

Rodrigo.- No echar mucho relajo.

Arturo.- Aprender a oír, no estar distraídos.

Isabel.- Portarnos bien.

Francisco comenzó a reirse.

Claudia M.- ¿explica el porqué de tu risa?

Francisco.- Es que Antonio arremedó a Isabel.

Aumentan las risas. Claudia M. ante ésto, decide darles

tiempo para reírse.

Claudia M.- Ya que les gusta hacerse los chistosos, vamos a hacer un juego. No podemos hablar como acostumbramos, tenemos que inventar un lenguaje; es por parejas.

Claudia M. les indica a los niños que escojan pareja, no quieren hacerlo, las niñas tampoco. Utiliza el juego de azar "de tñ marín" para designar las parejas, quedando: Arturo- - Claudia C., Rodrigo-Karla, Antonio-Javier, Francisco-Isabel, y Homero-Claudia M.

Les dio cinco minutos e inicia poniendo el ejemplo. Todos ríen y la observan. Ella señala que todos deben hacerlo al -- mismo tiempo. Lo único que se les ocurre a los niños es gritar. Francisco se encuentra enojado porque su pareja es Isabel, así que se sienta en una mesa y no hace más que observar. Pasaron los cinco minutos y regresan a su lugar, continúan las risas.

Claudia M.- Ya se acabó el tiempo de payasadas. A ver, ca da uno diga lo que pensó que su compañero le quiso decir.

Arturo.- Que me mentó la mamá.

Francisco.- No dijo nada.

Homero.- Yo casi ni hablé.

Rodrigo.- Nada.

Arturo.- Sólo gritaba.

Karla.- Estabamos viéndola y a Homero.

Claudia M.- Notan diferencia entre lo que hicimos hace se gundos y ahorita.

(Se escuchan murmullos y risas).

Claudia M.- Pues yo no noto diferencia.

Claudia C.- La verdad pues un poco, lo hizo más exagerado, pero siempre hablamos como bebés lelos.

Aumenta el volumen de risas y comentarios. Antonio le dice a Javier que dónde compró su camisa de las chivas. Esto es el inicio de un choteo que duraría cincuenta minutos. En su juego mencionaban programas de televisión como: el chavo, video éxitos, tío Gamboín.

Claudia M. guarda silencio, pero su actitud no modifica la de los niños, ellos continúan con las risas y la burla.

(Rodrigo sale del salón. Al regresar pide permiso para ir a ver si encuentra algo para ponerse en el codo que le está sangrando un poco. Claudia M. sale por algodón y agua oxigenada y lo cura.).

Los niños continúan con su juego, las niñas por un momento lo siguieron. Javier se puso al margen, estaba molesto.

Claudia M. seguía callada, imagino que como yo, necesitaba paciencia ante la situación. Al pasar aproximadamente cuarenta y cinco minutos, Karla dice: "Perdimos el tiempo en decir puras chivas". Claudia M. aprovecha este emergente para preguntarles ¿Qué sugieren?.

Javier busca qué hacer.

Claudia M.- Karla, tu prometiste ésto y también Claudia, Isabel y Javier. Qué opinan ustedes cuatro, seguimos oyéndolos o trabajamos, pues no tenemos porqué aguantarlos.

Los cuatro niños asintieron con la cabeza cuando Claudia M. les indica que si inician el trabajo.

Se trasladan a una mesa, se les incorpora rápidamente Rodrigo. Arturo, Homero, Francisco M. y Antonio no se mueven de su lugar. Arturo le dice a Claudia C. "no has oído al grupo fresas", Claudia C. no le contesta. Continúan con su choteo un buen tiempo, además se burlan de las poses de sus compañeros que se encuentran trabajando en la mesa.

Mientras tanto Claudia M. y los cinco niños analizan -- enunciados.

Francisco y Antonio se acercan a la mesa, después deciden alzar su silla e integrarse al equipo de trabajo. Lo hacen -- ruidosamente. Al poco tiempo se acerca Arturo.

Arturo, Antonio y Francisco M. quedan juntos, Homero se separa y se sienta junto a Karla, lo cual hace que se comporte mejor. A pesar de haberse integrado al trabajo, Arturo, Antonio y Francisco M. siguen con sus chistes.

(Se observa que no traían ningún material, siempre esperan que todo se les de).

Después de varias risas y comentarios, Claudia M. indica a los tres niños que en la mesa están aquellos que quieren trabajar, el que no quiera hacerlo se puede retirar. Francisco M. se empeña en molestar, Claudia le pide que se retire de la mesa, pues no tolera las faltas de respeto. Francisco M. se retira un poco y se molesta.

Se forma nuevamente el círculo al diez para las seis e -- inicia la evaluación.

Claudia M.- La primera hora tuvimos que soportar el relajamiento de sus compañeros, desgraciadamente sus ganas de trabajar fueron pocas, ¿quiero saber como se sienten?

Antonio.- La sesión pasada yo traje mi estuche de química y nadie lo peló.

Arturo.- La mamá de Francisco M. dice que aquí nada hacemos.

Rodrigo.- Hacemos mucho relajamiento.

Claudia M.- ¿Y de quién es la culpa?

(Todos afirman que de ellos).

Claudia M.- ¿Qué podemos hacer?

Javier.- Poner atención.

Arturo.- Traer algo que hacer.

Claudia junto con ellos hacen una recapitulación de las sesiones pasadas, hace notar el trabajo que se realizó en cada una de ellas.

Claudia M.- Después de mencionar los trabajos realizados ¿Qué quiere decir ésto?. Que debemos traer cosas que hacer, aquí no se viene a perder tiempo, sino a realizar un trabajo en común, de ustedes depende que obtengamos provecho, decidirán si la mamá de Francisco tiene razón, o bien demostramos - que somos capaces de trabajar.

Nota: Hemos visto que Isabel empieza a participar más a pesar de la dificultad que tiene para hacerse entender.

Debido a la falta de escucha del grupo, cuando se hacen preguntas sus contestaciones divagan.

Buscan justificaciones a su falta de organización y responsabilidad.

Como no participan trayendo propuestas de trabajo, seremos nosotras las que participaremos más activamente en este sentido.

Séptima Sesión.

18 de marzo de 1987.

Coordinadora: Lilia.

Observadora: Claudia M.

Son las 4:00 pm., entramos al salón. Primero llegan Isabel, Claudia C. y Ruth. Ruth llamó a los niños y entraron -- Antonio, Arturo, Rodrigo, Francisco M. y Homero. Es interesante ver que la mayoría llega bastante puntual.

Se sentaron de la siguiente manera:

	RUTH ○	○ CLAUDIA C.
ISABEL ○		○ LILIA
HOMERO ○		○
FRANCISCO M. ○		○ CLAUDIA M.
ANTONIO ○		○ ARTURO
RODRIGO ○		

Lilia saluda a los niños y pide que se haga un análisis de la clase anterior. Contestan que ya no van a perder el -- tiempo, que ahora si traen un proyecto de trabajo.

También es interesante observar que los niños no siempre contestan lo que se les pregunta.

Lilia.- ¿Cuál es ese proyecto?

Los niños.- Traemos un pescado y una rana y también las instrucciones para abrirlo.

Tienen mucha prisa por empezar a trabajar, corren a la mesa y sacan rápidamente un estuche de química.

Antonio dice que hay que poner la rana e indica cómo hacerlo.

Lilia dice que no se va a abrir la rana, sólo por abrirla.

Mientras tanto Isabel, Claudia y Ruth comen paletas heladas.

Ya que todos están amontonados sobre una mesa muy pequeña, Lilia pide que abran un poco más el círculo.

La rana que traen está en un frasco de formol, la sacan tirando el formol al suelo.

Se vuelve a explicar la forma de cómo hacer un experimento. Se buscó en el libro qué provoca el formol.

Francisco M. empieza con una molestia en los ojos y Antonio tiene el pantalón mojado de formol y un poco en las manos. Mandamos a Antonio a que se eche mucha agua.

Lilia explica que a veces aprender cuesta muchos problemas.

Karla llega en este momento y se sienta entre Lilia y Rodrigo.

Lilia pide que se comience la lectura correspondiente a-

los anfibios, del libro "Mi Alegría".

Karla comienza a leer y lo hace bastante bien.

Rodrigo empieza a tener molestias en los ojos y Antonio-continuamente se rasca la nariz.

Claudia C. sigue con la lectura y aunque están callados, no percibo que pongan atención.

Mientras leen, Antonio clava la rana en una tablita de corcho y saca una lupa para poder apreciar mejor las partes de la rana.

Ahora toca el turno a Ruth en la lectura, cosa que no hace muy bien.

Arturo agarra su silla haciendo mucho ruido y se va a sentar junto a Ruth. Ahora lee Arturo, que tiene mucha dificultad en esta actividad.

Antonio, que está junto a mí, me dice que ya se le secó el formol y que no siente nada de molestias.

Antonio, Francisco M. y Ruth tratan de arreglar mejor la rana.

Lilia les dice que tengan cuidado porque la pueden romper.

Arturo también tiene molestias en los ojos.

Sigue leyendo Homero.

Claudia y Ruth juegan y molestan a Isabel.

Ruth sigue jugando, cuando Homero dice la palabra "controla" cantan la canción de moda "no controles", pero luego, luego se callan.

Ruth y Claudia se siguen secreteando, Francisco sigue con la lectura. Parece que Karla es la única que escucha, ya que corrige a Francisco, a pesar de que está leyendo bastante bien.

Ahora lee Antonio.

Ruth y Claudia siguen hablando.

Lilia corrige a Antonio que está leyendo regular y luego empieza a leer Rodrigo.

Ruth juega con un gotero. Oyen la palabra "cloaca" y -- tienen curiosidad por saber qué es éso. Lilia no les contesta y yo les contesto que es un órgano donde se encuentran los huevos.

Preguntan la hora y Antonio contesta que son cuarto para las cinco.

Ruth e Isabel platican.

Lilia arregla la rana con los alfileres.

Existe un diálogo entre todos acerca de la rana: Su alimentación, su desarrollo, su constitución y reproducción. Los niños muestran conocimientos al respecto.

Empieza la operación quitando la primera membrana. Si-- guen las explicaciones sobre la respiración y circulación de la rana, todos están muy atentos.

Arturo está alejado diciendo que no se acerca porque le lloran los ojos.

Todos los niños quieren participar en la operación.

Continúan las explicaciones sobre la estructura de la rana. Lilia corta la rana con esmero y muestra sus conocimientos de Ciencias Naturales.

Isabel empieza también con molestias y se distrae.

Rodrigo le pide a Antonio un chicle.

La rana está muy bien cortada y podemos apreciar cada -- uno de sus órganos.

Isabel abre los libros que trae y los empieza a ver.

Al ver el corazón, Lilia les hace preguntas sobre el co-

razón humano y no saben las respuestas.

Rodrigo ve el libro de "Mi Alegría".

Karla dice una expresión de asco (guácala).

La Güera, perra de la escuela, quiere entrar al salón y Rodrigo le cierra la puerta, diciendo que se podía morir. Le dicen que abra, que es mejor que se muera la Güera que ellos.

Lilia le dice a Arturo que se acerque y le enseña los órganos internos de la rana.

Isabel sigue sin mostrar mucho interés. Ruth y Claudia muestran a ratos su interés.

Antonio quiere que se le abra la pierna a la rana.

Rodrigo juega con un metro y sigue molesto por el formol.

Yo le digo a Lilia que estoy admirada de los cortes que hizo, ya que no rompió ningún órgano y explica muy ampliamente.

No tuvimos tiempo para la evaluación final.

Octava Sesión.

25 de marzo de 1987.

Coordinador: Claudia M.

Observador: Lilia.

Se inicia a las 4:10 pm., el círculo quedó formado de la siguiente manera:

CLAUDIA M ₁ ○	○ ALBERTO
	○ ARTURO
LILIA ○	
	○ RODRIGO
FRANCISCO M. ○	
	○ HOMERO
ANTONIO ○	
	○ KARLA
MAGALI ○	
ISABEL ○	○ CLAUDIA C.
	○ RUTH

Claudia M.- Vamos a iniciar con un recordatorio de la se si ón anterior. ¿Qué piensan de ello?.

Rodrigo.- Estuvo bien.

Claudia M.- Quiero que se extiendan, bien porqué.

Rodrigo.- Vimos la rana y aprendimos.

Arturo.- Hubo una falla, se cayó la esa cosa. (Claudia.- Esa cosa es formol). Debemos tener cuidado cuando no sabemos lo que es, y leer las instrucciones.

Claudia M.- Sí, fue lo más importante.

Antonio.- Hay que tener calma pues se caen las cosas, -- además, no conocía un cuerpo verdadero como lo vi en la rana.

Ruth.- Me gustó en parte sí y en parte no. Estuvimos -- agusto, pero todavía no tenemos respeto.

Claudia M.- Por qué no nos esforzamos por cumplir las co sa s. Por ejemplo el "respeto", se habla de él, pero no lo te ne mos. Por qué no pensar en algo que sí hicieramos.

Antonio.- ¿Vamos a estar en la junta?

(Parece como si no escuchara a Claudia, o bien no quiere comprometerse, ya que evade el tema y pregunta algo fuera de la idea central).

Claudia M.- No, pero no hay secretos, no se trata de que ustedes no sepan. Es necesario la presencia de sus papás, -- así como ellos no están aquí ahora, ustedes no estarán en la plática con ellos.

Claudia M.- ¿Traen una propuesta?

Todos.- Matemáticas.

Rodrigo.- La división.

Claudia M.- Bueno, después de matemáticas.

Rodrigo.- Español.

Antonio.- No, en español vamos más o menos bien.

(Francisco P. llega a las 4:20 pm.)

Claudia M.- ¿Quién trae lápiz?

Rápidamente se levantan para ir por lo necesario al salón de clases.

Claudia da las instrucciones generales: poner el nombre - en una hoja, ella dictará las cuatro operaciones básicas.

Para trabajar, se separan niños y niñas.

Claudia inicia el dictado de la primera mecanización, la cual repite dos veces, aún así Antonio tuvo que copiarle a Rodrigo.

Ruth termina rápidamente y después de ella, siete niños - tuvieron bien la operación.

Se muestran inquietos, sobre todo Homero y Antonio que molestan continuamente a sus compañeros. Francisco P. y Francisco M. trabajan concentradamente. Rodrigo juega pero logra terminar el trabajo. Mientras hacen las operaciones cantan canciones de Rigo Tovar.

Las niñas están más quietas y se interesan por el trabajo. Ruth termina rápidamente y tiene aún tiempo para jugar y molestar a sus compañeros.

Como tuvieron problemas con la multiplicación, Claudia M. decide explicarla en el pizarrón. Todos los niños colocan su silla frente al pizarrón, no prestan atención, Claudia tiene problemas para hacerse escuchar.

En esta sesión un tanto de corte académico, los niños -- adoptan un papel burlón del modelo tradicional, cantando y repitiendo lo que Claudia M. decía, pero sin llegar a la burla de la coordinadora.

Se termina el tiempo y forman de nuevo el círculo para la evaluación que empieza a las 5:30 pm.

Claudia M. les indica que se tienen que apresurar, ya que las mamás están esperando entrar.

Claudia M.- Se tardaron una hora y treinta minutos en hacer cinco operaciones.

Magali.- No las supimos hacer bien.

Francisco M.- Mi falla estuvo en el punto decimal.

Arturo.- Yo estuve un poco bien.

Rodrigo.- Hicimos mucho relajo y po pudimos avanzar.

Antonio.- Sí, hicimos relajo y aparte me retrasé por jugar.

Karla.- Lo hice más o menos bien.

Claudia C.- Escuché mal los números.

Ruth.- Estuve un poco correteada.

Francisco P.- Por echar relajo no me salían bien.

Alberto.- No ponían atención.

Homero.- Echamos relajo, se habló del respeto y nadie se respetó.

Claudia M.- Parece que estamos cayendo en un círculo vicioso cuando hablamos de respeto. Nos vemos la próxima sesión. Traigan material.

Reunión con los padres:

Llegan a tiempo la mamá de Ruth y Magali, posteriormente la mamá de Claudia C., Antonio, Francisco M., Rodrigo y Arturo.

Iniciamos con una explicación de nuestro trabajo: qué -- buscamos y qué pretendemos alcanzar.

Algunas mamás se encontraban por primera vez con nosotras.

En pocas palabras se les comunicó que se pretendía formar un grupo que buscara diferentes alternativas para lograr un mejor aprovechamiento. Se les mencionó que en este grupo no existían los castigos, los premios ni las calificaciones; que de alguna manera queríamos ayudarlos a desarrollar la actividad y la imaginación.

La mamá de Francisco M., en forma un tanto agresiva, preguntó por qué se había elegido quinto grado.

La mamá de Claudia C. señaló que de eso ya se había hablado en la sesión anterior.

Le recordamos que cuando hay interés nos comunicamos con las personas que sí asistieron.

Se les explicó que quinto grado era un grupo pequeño, -- con problemas de conducta y por tanto de aprovechamiento. Recalcando que no queríamos un grupo fácil, sino tratar de reforzar un grupo que con el modelo tradicional no había alcanzado un buen rendimiento y una disciplina institucional.

Posteriormente se hizo una recapitulación del trabajo -- realizado hasta la fecha, señalando como nota importante que los niños empezaban a llevar propuestas de trabajo.

Se inicia un diálogo libre entre las madres de familia.

La mamá de Antonio, Magali y Rodrigo piensan que sus hijos tienen una actitud más positiva y diferente. Tienen deseos de asistir e interés por cooperar con el grupo.

Las mamás de Claudia C. y Ruth, se encuentran positivas, pero poco comunicativas.

La mamá de Arturo se siente confundida, preguntándose -- a sí misma en qué momento falló en la educación de su hijo.

Le recordamos que en el discurso somos de una forma y en la práctica de otra, desorientando al niño en la conducta a seguir.

La mamá de Francisco M. se mostró llorosa y enojada contra todos. Tratamos de tranquilizarla, mencionando que nuestra intención era ayudar y no molestar.

Dimos por terminada la sesión diciendo que nos veríamos el próximo mes.

Novena Sesión.

1° de abril de 1987.

Coordinador: Lilia.

Observador: Claudia.

	RUTH ○	○ ISABEL
		○ LILIA
CLAUDIA C. ○		○ ALBERTO
KARLA ○		○ ARTURO
HOMERO ○		○ RODRIGO
FRANCISCO P. ○		○ ANTONIO
FRANCISCO M. ○	○ CLAUDIA M.	

Inicia Lilia saludando y preguntándoles sobre la sesión pasada sin lograr la atención del grupo. Observamos que los niños traen tres películas y la atención se centra en ellas. Discuten entre ellos, Lilia les hace notar que todavía no aprenden a escuchar.

Ruth menciona que la sesión pasada tuvo problemas con la resta, nadie más hace comentarios por lo que Lilia pregunta: ¿Cuál es la propuesta de trabajo?.

Todos.- Traemos películas.

Lilia.- ¿Cuáles?

Todos.- "Mad-Max", "Sólo contra el mundo" y "Al filo del tiempo".

Empiezan a discutir sobre cuál película verían. No se ponen de acuerdo, Lilia sugiere que se realice una votación.

(Claudia C. y Antonio tratan de influenciar a sus compañeros para que vean la película que ellos desean, la cual por supuesto no es la misma).

"Al filo del tiempo" recibe seis votos, "Mad-Max" cinco votos y "Sólo contra el mundo" ninguno.

Continúa el desorden, todos hablan al mismo tiempo, especialmente Antonio que no puede callarse.

Rápidamente corren a sentarse frente a la video y Rodrigo toma la iniciativa de colocar la cinta.

La película "Al filo del tiempo" resulta un fracaso ya que no se observa bien. Por votos la película que seguía era "Mad-Max".

Es una película sangrienta donde la moda "punk" es preponderante, la lucha estriba en obtener gasolina cometiendo crímenes inimaginables, la música es rock pesado. El volumen en el televisor es moderado, a los niños no les satisface aumentándolo.

Aunque el alboroto entre los niños disminuye, surge de vez en vez en el transcurso de la película. Al ver escenas de la primera guerra mundial o de amor, los niños se ríen. Cuando la violencia llega a su clímax los niños prestan toda su atención.

Ruth se muestra disgustada preguntándole a Claudia C. -- que si le gusta la película.

Al transcurrir la película se muestran cada vez más inte

resados, Arturo se adelanta a los hechos, Ruth le pide que no la cuente.

Claudia C., Francisco P. y Alberto se muestran más impresionados que los demás.

Al salir un hombre desnudo Arturo menciona que se les ven las "pompas".

Las burlas a Isabel continúan aprovechando algunas escenas de la película y que ella iba a caerse.

Cuando ven una pareja que se abraza, Arturo y Francisco-M. también lo hacen con actitud burlesca.

Homero no ha dejado de hablar como bebé desde que llegamos.

Ruth y Claudia C. juegan con un suéter y tratan de imitar los peinados que salen en la película. Además continúan secreteándose.

Hay una escena de un hombre y una mujer haciendo el amor, los niños se alborotan. Antonio le dice a Karla si vio "éso".

Las niñas mencionan que se apague la televisión, los niños se burlan de ellas dando a entender que quieren ver películas para bobos.

La película no termina, faltó tiempo por lo que se dejó pendiente para la siguiente sesión, que será entrando de vacaciones escolares.

Décima Sesión.

22 de abril de 1987.

Coordinador: Claudia.

Observador: Lilia.

Inicia la sesión a las 4:20 p.m. La entrada es ruidosa, juegan con las sillas, forman el círculo pero continuamente cambian de lugar. Antonio llega tarde, cuando elige lugar en

el círculo, todos vuelven a cambiar de lugar, quedando por --
fin como sigue:

```

          CLAUDIA M. ○
MAGALI ○           ○ ARTURO
                   ○ ANTONIO
RUTH ○
                   ○ RODRIGO
KARLA ○
                   ○ FRANCISCO M.
          LILIA ○
          ○ HOMERO ○ ALBERTO
  
```

Faltaron Claudia C., Francisco P. e Isabel.

Colocamos la video para terminar de ver la película "Mad-
Max", para lo cual arrimamos un escritorio. Ninguno de los -
niños ayudó hasta que Claudia M. se los pidió.

Claudia M.- ¿Por qué nadie trató de ayudar?. Nosotras -
no somos las únicas responsables del grupo, sino todos.

Todos hablan al mismo tiempo, comentan entre otras cosas
que desean ver otra película. El ruido no deja oír la voz de
Claudia M. Ante esta situación, decide colocar su silla dan-
do la espalda al grupo.

Claudia M.- ¿Así está bien?

Todos.- No.

Claudia M.- La sesión es con el fin de analizar la pelí-
cula. ¿Qué recuerdan de ella?

Ruth.- Antonio la puso por molestar, pues no la entendió.
(Discuten los dos).

Antonio.- La puse porque me quedé picado y para que la -

vieran mis amigos.

Claudia M.- Antonio, ¿qué te gustó de la película?

Antonio.- La pistola del jefe de los malos.

Claudia M.- ¿Por qué piensan que eran buenos o malos?

Hablan al mismo tiempo, no se puede escuchar.

- ¿Por qué no hacemos un esfuerzo por escuchar?

Pregunta a cada uno si están de acuerdo en que hoy debemos escucharnos.

- ¿Qué podemos hacer el día de hoy si una persona no nos deja escuchar?.

Arturo.- Sacarlo.

Antonio.- Regañarlo.

Francisco M.- No hacerle caso.

Deciden no hacerle caso a la persona que no sepa escuchar y hable desordenadamente.

Claudia M.- Homero, ¿Por qué piensan que "Mad-Max" era - bueno?

Homero no contesta.

Claudia M.- ¿Qué opinan?

Arturo.- Está bien.

Rodrigo.- Tiene mucha acción.

Antonio.- Me gustó las armas, el bumerang, la pistola - de Mad-Max, el cuchillo del jefe y el choche de Mad-Max.

Claudia M.- Y a las niñas ¿por qué no les gustó?

Ruth.- No me gustan esas películas, no me llaman la atención y me aburren.

Karla.- Es pura matanza, matan a todo mundo.

Claudia M.- Antonio, ¿a tí te gustaría vivir en un lugar así?

Antonio.- En fantasía me divierte, no en la realidad.

Claudia M.- Arturo, ¿qué piensas?

Arturo.- En parte Karla tiene razón, además si no les -- gusta hay que respetar.

(A pesar de la dirección de Claudia, continúan hablando todos a la vez, no logro escuchar claramente).

Claudia M. insiste en la escucha.

Claudia M.- No han podido lograr hablar uno a la vez y - escuchar a otro, a pesar del acuerdo tomado de no hacer caso al que hablara desordenadamente.

Rodrigo.- Me gusta en fantasía, no cuando lo estoy viendo en la realidad.

Ruth.- A mi la única película de violencia que me ha gustado es "Reformatorio" se trató de pandillas, droga, competencia y los meten a la cárcel.

Claudia M.- ¿Qué piensan de la moda? Yo he visto gente así.

Antonio.- No me gusta, se ven mal.

Claudia M.- ¿A quien le gusta?

Arturo alza la mano.

Claudia M.- ¿Cuántas veces he repetido que debemos escuchar?

- Si no les gustara la violencia, ¿se sentirían tiernos?

Antonio.- No me gustaría ser tierno.

Alberto.- A mi me gusta la violencia.

Claudia M.- Se han puesto a pensar qué pasaría si en México empezara una guerra que matara a su familia. Hoy oí en las noticias que unos rufianes entraron a una casa, piden el dinero al dueño, llega su hija, le arrancan la ropa y matan - al papá. A lo mejor a esas personas les gusta la violencia.

Karla.- Hubo un presidente que le gustó la violencia, -- Hitler.

Rodrigo.- Escuché que ponía un círculo para que cuando - escurriera la sangre no manchara el piso.

Homero.- Sí, en los campos de concentración.

Claudia M.- ¿Qué es un campo de concentración?

Homero (en tono de bebé).- que es un campote.

Claudia M.- ¿Qué piensan de Homero cuando habla así?

Arturo.- Parece estúpido.

Antonio.- Se ve tonto.

Karla.- Un tonto y loco hablando sólo.

Claudia M. (dirigiéndose a Homero).- ¿Qué tratas de enseñarnos al hablar así?

Homero no contesta.

(No pudimos ver el final de la película por falta de energía eléctrica).

Claudia M.- No ha llegado la luz ¿qué podemos hacer?

Karla.- Platificar.

Claudia M.- ¿Como qué?

Ruth.- Jugar.

Antonio.- Sí, a la mano caliente.

Claudia M.- Veo que la película no les agradó. No es -- sólo verla, sino entenderla y analizarla, si no no tiene caso.

Claudia forma dos equipos y le dicta algunas preguntas.- Los equipos quedan en la siguiente manera:

1. Ruth, Karla, Francisco M. y Homero.
2. Antonio, Rodrigo, Alberto, Magali y Arturo.

Claudia M.- Estén atentos, si no no saben contestar, es-

la última vez que vemos una película.

El equipo de Ruth no comenta, más bien tiende a hacerlo individualmente. Cuando Claudia les indica que deben comentar, Ruth contesta que ella piensa diferente. Claudia insiste argumentando que precisamente se trata de dar diferentes puntos de vista.

El equipo de Antonio se comunica más, a excepción de Magali.

Respuestas a las preguntas:

1.- ¿Qué personaje te gustaría ser y por qué?

Ruth y Karla.- Nadie, no nos gustó. Ni a Claudia C.

Francisco y Homero.- Mad-Max.

2.- ¿Por qué era la lucha?

Equipo 2.- Por la gasolina y el petróleo, los malos la querían.

3.- ¿Qué te gustó de la película?

Ruth y Karla.- No nos gustó.

Francisco M. y Homero.- Las armas, los coches y los efectos especiales.

4.- ¿Qué piensan del niño?

Antonio y Rodrigo.- No sabía hablar, manejaba bien el bumerang y era atrevido.

Arturo.- Parecía prehistórico.

5.- ¿Por qué les causa risa las escenas de guerra y amor?

Ruth y Karla.- No nos dio risa, no estábamos concentradas porque no estábamos de acuerdo.

Le hacen la pregunta directa a Antonio.

Antonio.- Me dio risa cuando el niño le corta los dedos con el bumerang.

Ruth.- Te reíste cuando violaron a la muchacha y cuando-
quitan la manta y estaban haciendo el amor.

Antonio no quiere recordarlo.

Claudia M.- ¿Creen que esas escenas son de amor?

Rodrigo.- No, son morbosas.

6.- ¿Qué piensan de la destrucción de coches y camiones?

Ruth.- Que no dejan nada bueno las escenas de violencia.

Francisco y Homero.- Es divertida la acción, pero se gas-
tan miles de dólares y no es útil.

(Regresa la luz y vemos sólo el final de la película).

Queda poco tiempo e inicia la evaluación formándose de -
nuevo el círculo.

Claudia M.- Es importante atender a la tarea. Ruth y --
Karla no estaban de acuerdo, no querían ver la película, pero
lo importante es verla y tener argumentos para decir porque -
no nos gusta.

- ¿Quién creen que ganó?

Todos.- Los buenos siempre ganan.

Claudia M.- ¿Quiénes eran los buenos?

Antonio y Homero.- Mad-Max pues el defendía.

Claudia M.- Realmente los buenos ¿son buenos?. Yo pien-
so que nadie ganó y que la historia se vuelve a repetir.

Se terminó el tiempo y Claudia, para finalizar, pregun--
ta:

- ¿Cómo nos portamos?

Todos.- Bien.

Undécima Sesión.

20 de mayo de 1987.

Coordinadora: Claudia M.

Observadora: Lilia.

Inicia la sesión a las 4:35 pm., Rodrigo tiene un brazo enyesado, le preguntamos la razón. Nos dice que fue jugando.

El círculo quedó formado de la siguiente forma:

	HOMERO ©	©RODRIGO
		©ANTONIO
CLAUDIA M. ©		
		©ARTURO
LILIA ©		
		©ISABEL
CLAUDIA C. ©		
		©RUTH

Faltaron Francisco P., Magali, Alberto, Karla y Francisco M.

Claudia M.- Quiero decir que sólo nos queda una reunión. Además quiero saber qué han pensado de la escuela, de qué se va a vender. Es algo que está entre nosotros, qué comentan, qué piensan que va a pasar.

Rodrigo.- Yo me voy al Copán, hice examen y me quedé.

Claudia M.- Me da mucho gusto que hayas pasado bien. -- Pienso que lo que hagamos en este tiempo sea verdaderamente trabajar y no dejar de hablar de algo que está presente como es lo de la venta de la escuela.

Homero.- Me voy a Programación y Presupuesto, es una escuela que está en Obrero Mundial y Pestalozzi, es buena, es sólo primaria.

Claudia M.- ¿Cómo le vas a hacer para transportarte?

Homero.- Bajar caminando al Periférico, después hay combis al Metro Chapultepec, me voy a Sevilla y de ahí a Viaducto.

Claudia M.- Yo me iría al Metro Toreo, de ahí a San Antonio y tomar combi, ya está muy cerca de ahí.

- Y tú Antonio?

Antonio.- No se, mis papás.

Arturo.- Yo me quedo.

Isabel.- Me voy a la Escuela José María Morelos y Pavón, apenas voy a hacer examen.

Ruth.- Al Kipling, pues estoy más o menos. Casi nadie - de aquí se va a ir para allá, pero están las primas de Rodrigo.

Claudia C.- No se todavía, van a hablar con el profesor Arévalo.

Claudia M.- ¿Qué piensan de que nos vamos a separar? -- Pienso que hay que aprovechar el tiempo que nos queda. Nos vamos a separar. Hay que prepararnos para el cambio.

Homero.- Hemos estado desde pequeños juntos.

Claudia M.- Eso es muy importante, nos hemos visto durante nueve años, viéndonos todos los días y conviviendo juntos. Podríamos seguir viéndonos, pero necesitamos pensar de qué manera para que la convivencia sea mejor.

- ¿Qué piensas Claudia?

Claudia C.- No se, en otras escuelas nos vamos a sentir sólo, a nadie conocemos, aquí había confianza.

Antonio, Homero y Rodrigo, no atienden a sus compañeros.

Claudia M.- No voy a permitir faltas de respeto, quien quiera salir, puede hacerlo.

- Ruth, ¿qué piensas?

Ruth.- No se, no tengo ganas de irme de la escuela.

Claudia M.- ¿Qué piensan de que se va a vender la escuela?

Ruth.- Que tienen sus razones, no la van a vender nada más porque sí.

Arturo.- Pienso que no da mucho dinero. Si se ganara -- los millones, no se vendería.

Claudia M.- Tiene razón Arturo, pero no es la única razón. Pienso que no se puede hablar sin preguntar por qué se hacen las cosas.

- ¿Qué tienen preparado para hoy?

La propuesta es una película: "Viernes 13".

Claudia les hace notar que tienen problemas con matemáticas, y les pregunta las fórmulas de los volúmenes. Los niños no contestan acertivamente. Claudia M. decide ponerles 5 problemas de volúmenes. Los niños se niegan a trabajar.

Debido al estado de ánimo en el que nos encontramos todos, a causa de la venta de la escuela, nuestras actitudes -- fueron precipitadas.

Los niños se comportaron agresivamente: aventaron piedras a los carros que pasaban, molestaron a los mozos, se aventaron unos a otros lodo, se burlaron de toda propuesta de trabajo abiertamente, desconectaron la cisterna.

Nosotras no quisimos seguir trabajando con el grupo y decidimos que era la última sesión.

Nota: Hemos pensado que debimos haber tomado una determinación diferente, pero ya no había cooperación, ni respuesta, -- tampoco de los padres de familia.

La venta de la escuela significó romper todo tipo de relación existente, aún en contra de los mismos niños, ya que -- nosotras sí estábamos dispuestas a continuar con el grupo, -- debido a un interés profesional y afectivo.

4.d) Rectificación y Ratificación de la Práctica.

No es nuestra idea dar datos cuantificables sobre nuestra práctica grupal, ya que lo que intentamos es manejar categorías cualitativas, que se encuentran latentes en todo grupo y utilizarlas como emergentes en prácticas futuras.

En grupo operativo todo es importante, se toman en cuenta hasta aquellas actitudes que parecen insignificantes. Con la ayuda de la observación, se facilita el análisis grupal. - Se detectan aspectos como emergentes, vínculos, roles, desarrollo del aprendizaje y obstáculos.

Haremos un intento por analizar, de acuerdo a la práctica, las categorías que nos parecieron relevantes.

A diferencia de la escuela tradicional, los niños tienen la libertad de escoger el lugar que ocupan en el espacio de la tarea. De esta manera nos podemos dar cuenta de la inclinación que tienen hacia determinados compañeros, si prefieren estar junto al docente o si se aíslan del grupo. También pelean por el espacio, al que poco a poco consideran que les pertenece.

Grupo Operativo crea el ambiente propicio para que los integrantes manifiesten o reproduzcan los vínculos familiares. La forma de relacionarse de cada uno, nos ayuda a entender la problemática que viven. Varios autores coinciden que la dinámica familiar influye positiva o negativamente en el aprendizaje de los estudiantes. 52/

Como pudimos observar, la figura del docente se va interiorizando en el alumno, es un ejemplo para rechazar o aceptar.

Una forma común de vincularse es buscar la aceptación no sólo de papá y mamá, sino de maestros y compañeros. Quieren-

agradar, aunque para ello tengan que actuar de forma negativa. El rechazo de los padres por uno de sus hijos provoca que el niño vea deterioradas sus relaciones en el grupo de trabajo, debido a la inseguridad que siente de aceptación y reconocimiento.

Recordemos que el vínculo, no sólo se da con las personas, sino que se establece con los objetos. La escuela, que sentían suya la veían en peligro de perder. Reconocieron que ahí ya había confianza, esta confianza es el vínculo que se establece con lo conocido. Otro objeto vincular es el aprendizaje, el conectar el conocimiento con la práctica y la propia vida.

El vínculo es una experiencia grupal. El alumno sabe y se da cuenta cuando los lazos vinculares no son maduros y analiza su situación dentro del grupo y busca la transformación de la serialidad a grupo. Los alumnos luchan por tener un espacio y pertenecer. Nos pudimos dar cuenta que los niños, en teoría, manejaban muy bien el concepto de grupo, pero en la práctica, caían en las faltas de respeto y el rechazo a la ta rca.

Desde su verticalidad, los niños, a través de los emergentes, buscan formar un ECRO Grupal. La horizontalidad se va conformando con la interacción de la comunicación. Surgen conceptos que les hacen darse cuenta, que para formar un grupo no es suficiente estar reunidos; es necesario responsabilizarse de aspectos como la puntualidad y la asistencia. Los niños tienen en mente a los ausentes, que también son parte del mismo proceso, están presentes con su historia personal y las ideas que han expuesto cuando han sido portavoz del grupo. Con las ausencias manifiestan problemáticas, que son puntos de análisis para el docente.

La libertad de poder expresarse abre un espacio al docen

te, que le sirve para conocer situaciones que obstaculizan o avanzan el aprendizaje. Un alumno con inquietudes alejadas de la tarea educativa tiene serios problemas de rendir académicamente.

La elasticidad con la que el grupo era manejado permitía a cada alumno tomar su tiempo para decidirse por el trabajo: tarde o temprano todos trabajan. A pesar del "aparente desorden" 53/, fuimos testigos del aprendizaje que se daba entre los niños: comprendían los conceptos y se apropiaban del conocimiento, haciendo analogías con su propia historia. La información, que se había dado en la clase tradicional, no se interiorizaba hasta el momento en que podían vincular la idea con su ECRO.

Los alumnos, cuando se les permite, muestran su incomformidad de diferentes maneras: el desorden, los gritos, formas de hablar imitando a bebés, artistas o adultos, etc. Esto no hay que verlo como agresión al docente, sino como una necesidad de cambio a las actitudes de padres y maestros. Los niños son mucho más tolerantes que los docentes y tienen la capacidad de darse cuenta de su complicidad para evadir la tarea.

El vínculo tradicional que se da entre el niño y el espacio de trabajo es reducido a menos de un metro cuadrado por alumno. Se vuelven seres "amuegalgamados". Es fácil detectar este problema en nuestra sociedad, visitando cualquier lugar de asistencia popular: hay lugares sobrepoblados y otros completamente vacíos. Los niños, a pesar de tener un espacio de 60 m², que equivalía a 5 m² por niño, más una área de 2500 m² de jardín, ocupaban un espacio muy reducido. No se aprendió a utilizar todos los medios al alcance. Fue necesario hacerles ver el desperdicio del espacio que no aprovechábamos. Es importante mencionar que el salón que ocupaban por la mañana medía 12.25 m².

En cuanto a la teoría de los roles es necesario entender que es una teoría basada en el vínculo. El maestro requiere de conocimientos que le permitan percibir el rol que juegan sus alumnos; teniendo cuidado de no etiquetarlos o estereotiparlos. Hemos visto que el rol para que sea funcional debe tener movilidad. Comúnmente se etiqueta a los alumnos como líderes, flojos, hiperactivos, disléxicos, tímidos, aplicados, etc. De esta manera el maestro reafirma el comportamiento con el rol que al alumno se le adjudica, negándole la posibilidad de cambio. Estos títulos, inclusive son heredados por los mismos maestros a grados posteriores.

En la sociedad mexicana, los roles que deben jugar las mujeres y los hombres se encuentran delimitados a una división estricta de funciones, que últimamente se viene cuestionando. Los alumnos copian el modelo que caracteriza al hombre o a la mujer. Se niegan a establecer contactos de trabajo mixtos. Los forzamos a trabajar unidos y se dan cuenta que el trabajo se vuelve más productivo. La competencia entre sexos se vuelve un problema muy difícil de solucionar. A pesar de que muchas escuelas son aparentemente mixtas, la separación por sexos predomina en actividades como la gimnasia, las filas, artísticas, tecnológicas, equipos de trabajo, etc.

Los niños debaten aspectos de sexo, lo que pueden o no pueden hacer las mujeres. Los niños imitan el modo machista siendo prepotentes, inclinándose por el gusto a la violencia, a las armas, a los vehículos motorizados y al dinero. Tienen miedo a perder su masculinidad si son tiernos o muestran sus emociones. Las niñas luchan por obtener un lugar y hacer valer su palabra y sus derechos.

Los doce alumnos tenían muy definidos los roles; Ruth operaba junto con Antonio el liderazgo del grupo: Ruth manejaba a las mujeres y Antonio a los hombres. Estos roles fueron aceptados y asumidos por ellos, a pesar de que había caracte-

rísticas de liderazgo en la mayoría. Cuando se lograba el trabajo mixto por equipos, surgían otros líderes espontáneos, logrando organizarse y ganarse el respeto de los demás. Este fue el caso de Karla, Arturo, Homero y Claudia, que cuando no estaban con Ruth o Antonio, se permitían la oportunidad de ser líderes ante el grupo.

Los roles de los chivos emisarios estaban muy definidos. La adjudicación fue asumida por Magali e Isabel, quienes cargaban con todos los defectos del grupo. A pesar de que en ocasiones, los niños imitaban actitudes de Magali e Isabel, el rol de chivo permanecía depositado en estas dos niñas. El haberlas etiquetado no permitía al grupo darse cuenta de sus propios defectos, impidiendo su avance. Este fenómeno, también sucedía cuando Magali e Isabel aportaban ideas importantes. No eran escuchadas: la voz del chivo a nadie le importa.

Otra categoría que maneja Grupo Operativo son las situaciones que surgen, como el motor que pone al grupo en movimiento. Los emergentes nos indican el momento grupal, y manifiestan de forma inconsciente el nivel de aprendizaje. Los emergentes fueron portavoz de las necesidades del grupo y fueron indicadores de nuestros errores. Es importante señalar que el rol de emergente fue asumido por todos en diferentes oportunidades. Cuando surge el portavoz o emergente, podemos decir que el grupo se abre al aprendizaje y se apropia del conocimiento.

Por medio de los emergentes nos dimos cuenta de nuestros aciertos, errores, de situaciones que había que cambiar, de cuándo el material era insuficiente, de cuándo el tema era de poco interés para los alumnos, etc. Cuando observábamos que los alumnos insistían en ver sus relojes, entendíamos que lo más atractivo no estaba en el salón de clases, era nuestro deseo buscar la forma para que el principal interés residiera en la tarea. El internarnos en el pensamiento del niño nos permiti

te la flexibilidad para cambiar la dinámica, en un momento en que se hace necesaria.

Otra situación que pudimos percibir es que los niños tienen la capacidad para realizar dos actividades a la vez: una puede ser jugar y otra estudiar para un examen. Y; ésto lo pudimos comprobar con los resultados de los exámenes que fueron satisfactorios. Nosotras eramos las que deseabamos un grupo "ordenado".

La escuela tradicional y la familia tratan de evitar problemas a los hijos y alumnos, negándoles el derecho a resolver problemas cotidianos. Un refrán nos dice que "nadie experimenta en cabeza ajena", a veces resulta doloroso aprender. Los errores nos cuestan, pero es importante cometerlos para darnos cuenta de sus efectos. Un ejemplo claro es cuando los niños tiraron formol provocando una irritación de los ojos y la piel; las conclusiones a las que llegaron, los pueden prevenir contra futuros accidentes. No queremos dar a entender que hay que exponer al niño al peligro, sino ayudarlo a que él resuelva sus problemas, como enfrentar la responsabilidad de la pérdida de útiles, las consecuencias por la falta de tarea y la convivencia con todo tipo de maestros y compañeros.

La dinámica de Grupo Operativo nos brinda la libertad de expresión. Por medio del lenguaje podemos percibir el vocabulario que el alumno maneja, la estructura, el lenguaje familiar, el de los coetáneos y el de los medios masivos de comunicación. Es labor nuestra darles los instrumentos para ampliar y mejorar el lenguaje. Otro aspecto positivo de dejar hablar al alumno es que el docente se de cuenta si el alumno captó o entendió los conceptos. Cuando el alumno pierde el miedo a expresar su pensamiento, que es la manifestación más amplia del conocimiento, el maestro puede aprovechar recursos impensables para orientar la tarea educativa: Al término de las sesiones, cuando evaluábamos el trabajo del día, analiza-

ban su actuación utilizando un lenguaje estereotipado. Hablaban, a través de ellos los adultos. Pensamos que por eso no unían su teoría a la práctica. Eran pensamientos ajenos a su manera de ser. Es necesario que los alumnos se apropien de su personalidad y actúen de acuerdo a su propia experiencia.- Podemos ampliar esta idea recordando la actividad que desarrollamos con la rana. Ellos planearon la práctica, trajeron -- los materiales necesarios para su desarrollo, se organizaron de forma espontánea, no perdieron el interés en ningún momento, manifestaron su creatividad, aprendieron que los errores tienen un precio y apreciaron el valor de la vida humana.

En cuanto al campo de la comunicación, confirmamos que uno de los problemas más serios entre las relaciones humanas es la poca disposición que tenemos para escuchar. No pensamos haber logrado avanzar en este punto, pero sí hubo concientización de que no sabemos escuchar. Cerramos los oídos ante las propuestas de los demás. El oír implica aceptación o rechazo y optamos por la evasión. Aventurarnos a reconocer al otro es enfrentarse a lo desconocido, a lo difícil y problemático. Se obstaculiza el aprendizaje y se le niega la entrada. El sabotaje es el rol que jugamos para evadir la tarea. El juego del saboteador consiste en dejar las preguntas sin respuesta. El pensamiento del saboteador se basa en la interrogante: ¿Para qué queremos cambiar si así estamos bien?.

Cuando un grupo ha sido dañado como el de la práctica, - sirve a la docencia como emergente, indicador o termómetro para que revisemos y analicemos la didáctica anterior. Este tipo de grupo ha sido saboteador de cualquier intento de trabajo. No sólo se necesita voluntad y paciencia, sino un conocimiento que nos permita comprender la conducta y buscar alternativas para lograr la integración y el desarrollo grupal.

Otro factor que no podemos dejar a un lado es el tiempo. Si este grupo lleva cinco años negándose a trabajar es de justo

ticia pensar que el cambio no va a ser inmediato. No hay que olvidar que la dinámica familiar era el exponente guiador de esta conducta, que sabotaba la enseñanza. Por eso pensamos que era importante ayudar a los padres a participar en la labor educativa. Juntos nos apoyaríamos.

Verificamos en la práctica que el manejo de roles estáticos o fijos nos limitan a calificar de "bueno" o "malo". Ni el "bueno" es bueno para todo, ni el "malo" es malo en todo. Si no estereotipamos la "manera de ser" se brinda la oportunidad a todos de demostrar lo "bueno" y "malo" de sus aptitudes y actitudes. Un ejemplo nos ilustra como un emergente se vale de sus capacidades para que no lo saquen del grupo: Homero es expulsado del equipo por sus compañeros debido a su "mala" conducta, él cuestiona su expulsión preguntándoles que si él se va, quién dibujará el águila. Su comportamiento no era el esperado, pero su facilidad para el dibujo lo hacía necesario.

La tarea es el factor determinante para la reunión de -- personas en un espacio determinado para el aprendizaje. Abordar la tarea es lo más importante. No es fácil llegar a este punto. Hay que solucionar muchos conflictos; tanto desde el ECRO individual, como de la interacción de las historias personales. En un grupo que está en pretarea, no se le puede dejar la responsabilidad del aprendizaje. Al ver que los niños se encontraban en dificultades para el logro de la tarea, nos vimos en la necesidad de programar las reuniones de trabajo -- para ayudarles a aprovechar mejor el tiempo. La verdad es -- que nuestras aportaciones no eran bien recibidas; por lo cual pensamos que es mejor que se tomen el tiempo necesario, sin -- dejar de dirigir ni ayudar a que se cumpliera el objetivo -- principal: desarrollar una tarea en común.

Otra idea fue que desde un principio programáramos la materia a impartir. Aclaramos que nuestro objetivo principal -- era la integración grupal por medio del trabajo.

Cuando la propuesta de trabajo emanaba del grupo se logra ba alcanzar el momento de tarea con mayor facilidad, que en -- las sesiones donde nosotras la proponíamos.

Recordemos que la metodología de Grupo Operativo pasa por tres momentos que son: pretarea, tarea y proyecto. Al alcan-- zar el proyecto no significa que se ha alcanzado la culminación; en otro trabajo se regresa al primer momento. También hay que señalar que no siempre se logra el proyecto, pero que cada vez que empezamos de nuevo lo hacemos cargados de la experiencia - anterior, que nos sirve de aprendizaje para prácticas futuras.

La forma tradicional de trabajo ha inhibido la imagina-- ción y la creatividad. No se les ocurren propuestas, no aprovechan los materiales, no eran muchos y variados y además exis-- tía el elemento humano que estaba en la posibilidad de ayudar-- en la tarea (los padres de familia).

No podemos dejar a un lado la influencia que ejerce la televisión, es trascendental en la educación y pesa en toda la - sociedad como un eje movilizador de las masas con fines de ena-- jenación y confusión. Los niños imitan el lenguaje y copian - las actitudes sin cuestionar que los fines, que supuestamente-- persiguen los programas no se alcanzan ya sea que lo enajenan-- te es lo que se copia y no el "supuesto mensaje", que se quie-- re dar. Los alumnos consumen los productos que la televisión-- introduce, como son la moda y las canciones. Otra problemáti-- ca es que van perdiendo un poco más la capacidad de escucha y-- se vuelven sordos física y psíquicamente.

Otra problemática que se presente en las instituciones escolares, es que trabajan a puertas cerradas. Los padres de fa-- milia tienen poca o ninguna ingerencia en las actividades esco-- lares. Sirven para dos cosas: pagar los gastos y recibir que-- jas. Nosotras nos interesamos por abrir un diálogo entre los-- padres y la institución. De esta manera pudimos comprender me

por las actitudes de los niños.

Nos hubiera gustado que los padres se mostraran más interesados. Notamos que tenían cosas más importantes que hacer, que participar en las actividades de sus hijos. Vimos que -- los hijos, cuando sienten que sus papás no los valorizan como esperan, poco o nada se preocupan por las actividades escolares. Observamos que los alumnos disculpan la conducta de sus papás, buscando pretextos para justificar sus faltas. Esto es el reflejo de un modelo estereotipado, el cual idealiza la figura del adulto. Una alternativa para el cambio de actitud es modificar el modelo que el padre transmite a sus hijos, -- aceptando que él también puede equivocarse y que no lo sabe -- ni lo puede todo.

Cuando dialogamos con los padres, detectamos que la opinión generalizada es que la escuela debe ser más estricta, al decir ésto, no cuestionan la actuación que la familia y la escuela han tenido hasta entonces. Ellos han sido estrictos y la escuela también ha sido rígida. La pregunta es: ¿Por qué, entonces, el niño no se adapta al ambiente familiar y escolar?

Otra situación es que el niño carece de apoyo de parte de sus padres, negándose a adaptarse activamente a las necesidades afectivas, escolares y sociales.

Los padres argumentan que cumplen, porque cubren las necesidades económicas, pero no realizan que el niño carece de otro tipo de necesidades como el afecto, comunicación, apoyo, compañía, etc.

Al permitir que los padres intervengan en la tarea educativa, nos revelaron que también ellos presentan las mismas características de sus hijos. No queremos ser dogmáticas en -- ésto, pero vimos que las mamás de Ruth y Claudia se sentaban siempre juntas, que la mamá de Antonio era muy agresiva, que-

que la madre de Isabel está muy poco preparada, otras fallaban en la puntualidad y la asistencia, a la hora de las sesiones - hablaban todas al unísono y en las actividades carecían de iniciativa e imaginación.

Nos hemos convencido, a través de nuestra práctica docente, que si el cambio no viene de la familia, el alumno difícilmente mostrará interés académico. A pesar de ello, algunos padres mencionaron que habían visto cambios positivos en el comportamiento de sus hijos. Esta es la razón por la cual quisimos estar en contacto con los padres. Quisimos que fueran -- creando conciencia de su función educativa y de la influencia que ejercen sobre sus hijos en el ámbito escolar.

La manera de relacionarse que se ha establecido entre -- maestro-alumno es muy parecida a la de padre-hijo. Este vínculo ha enseñado al niño a ver en el adulto, la autoridad. Esta manera de ser la ha interiorizado y la reproduce. Un ejemplo: es cuando los alumnos se vieron en la responsabilidad de decidir por sus compañeros, sugerían las mismas medidas, que los - adultos emplean. No se ha aprendido a ponerse en el lugar del otro. Grupo Operativo nos da la posibilidad para entender que el que se manifiesta de forma negativa o agresiva busca apoyo, comprensión y atención.

Durante años la escuela ha permanecido rígida, autoritaria y disciplinaria, nosotras buscamos establecer un vínculo horizontal que abriera canales de comunicación, que nos permitiera encontrar alternativas basadas en los emergentes grupales. El análisis de estos emergentes nos orientaron en la conducción del grupo. La retroalimentación continua del observador es el apoyo para que el grupo de coordinación no se pierda en supuestos, sino en necesidades que provienen de la historia del mismo grupo.

Pudimos darnos cuenta que nos faltó creatividad, que nos-

encerrábamos en un círculo vicioso de la escuela tradicional, repitiendo patrones anteriores. Nos angustiábamos ante las exigencias institucionales, queríamos que los alumnos mejoraran en la escuela y porqué no decirlo, sentirnos satisfechas de que mejoraran en sus calificaciones.

Pensamos que si hubieramos tenido actividades como salir al campo y aprovechar lo que la naturaleza nos brindaba, los niños hubieran olvidado un poco la presión escolar, encontrando una forma distinta de vincularse con el objeto de estudio.

Fue difícil para nosotras lograr que un grupo acostumbrado a trabajar por obtener un premio o por el miedo al castigo, trabajara por el sólo placer de aprender. Sin embargo el grupo maduraba como grupo, dejándonos fuera de su proceso.

Es difícil aceptar que no nos necesitan todo el tiempo, ni para todo. Al entrar a la adolescencia son capaces de tomar muchas decisiones, tener responsabilidades y darse cuenta de sus errores y de los de los adultos que los rodean.

Durante las evaluaciones surgieron las ideas, el análisis, las inquietudes, las angustias, y las reflexiones: mirar hacia adentro y ver como eramos y que hacíamos por aprender y por los demás. Nos dimos cuenta que podíamos organizarnos, -- ayudar a los otros, que los grupos mixtos funcionan mejor, -- que echábamos mucho relajo, que a veces no eramos grupo, que no nos respetábamos. Era el momento para los buenos propósitos, pero pasaba la semana y con ella se desvanecían y se olvidaban. Regresaban la siguiente semana a la pretarea y era volver a empezar, pero ahora en otro nivel.

No hay que pensar que todo tiene un final feliz. Este trabajo fue un principio de un darnos cuenta que en educación no se aprende lo suficiente, sino que la búsqueda debe continuar a pesar de las desiluciones, sorpresas, fracasos, aciertos y logros.

V NUESTRA EXPERIENCIA

Una de nuestras preocupaciones, es el lugar del pedagogo dentro de la sociedad: Se ocupa del mejoramiento del hombre.- La pregunta es: ¿Cómo lograrlo?.

Hacer un análisis concienzudo de sí mismo y buscar de -- forma continua la superación personal. Se ha visto en la práctica que la experiencia no es suficiente, así como sólo ser -- un teórico absoluto tampoco lo es.

Para que un pedagogo pueda ayudar a otros hombres a superarse, él debe estar haciendo lo mismo. Las alternativas que se presentan son tantas y tan variadas que en un momento dado crean una serie de confusiones y subjetivismos internos, que nos hacen perdernos en un maremágnum de ideas: algunas insertables, otras inutilizables, debido al sistema estructural de la sociedad; otras demasiado confusas y muy pocas, concretas.

Después de pensar mucho en ésto, creemos que no es posible llegar a conclusiones. Nuestro trabajo consiste en la -- búsqueda incansable de formas para lograr que el proceso enseñanza-aprendizaje lleve al hombre al conocimiento de sí mismo y del mundo que lo rodea.

No pensemos en soluciones mágicas o que sea suficiente -- con la buena voluntad. Tampoco vemos la solución agregando -- materias didácticas, sin haberlas sometido antes a un profundo debate y análisis.

Se han visto y experimentado cambios y reformas a los -- programas, pero la esencia del proceso sigue siendo el mismo. No existe un cambio dialéctico en el que se analicen las necesidades a nivel país, se valoren los recursos humanos y se estudie la utilidad de los programas. La falta de continuidad -- en la educación, la escasa relación que existe entre las fuerzas

tes de trabajo y lo aprendido en la universidad es un hecho concreto, digno de tomarse en cuenta dentro de la lucha pedagógica.

El pedagogo debe convertirse en un crítico incansable, debe aprender a estar alerta a cualquier cambio económico y social, a investigar teóricamente, leyendo entre líneas, debe definirse en lo que espera del hombre y ayudarle a encontrar su camino.

No hay nadie que no viva la experiencia educativa, por lo tanto todos tenemos derecho a buscar alternativas para cambiar algo de lo que hemos vivido en un sistema educativo lleno de carencias, oportunidades y de enajenamiento inconsciente.

El sistema educativo escolar ha estado unido a nuestras existencias, desde que iniciamos nuestra educación pre-escolar, y hemos estado inmersas en él, desde entonces.

Nos ha servido para vivir diferentes corrientes, modelos, docentes, alumnos, aulas e instituciones; pero siempre ha existido un común denominador: el maestro que sabe y el alumno que aprende.

Nos hemos cuestionado muchas veces, si ésto es lo único, si puede haber cambios y cómo podrían lograrse.

A pesar de darnos cuenta que un cambio en la educación escolar es necesario, también nosotras hemos repetido los mismos modelos de enseñanza.

Cualquier cambio representa aceptar que los métodos no son los más adecuados; ésto crea la resistencia al cambio: -- Nosotros estamos bien, los que tienen que cambiar son los demás.

Sin tener mucho conocimiento sobre la técnica operativa,

percibimos en la actividad profesional, como bebés, niños, jóvenes y adultos, que son los educandos los que deben dar los elementos para la mejor adquisición del aprendizaje.

Cuando se le permite al alumno ser emergente, nos da las pautas para crear diferentes estrategias y así cumplir los objetivos de enseñanza, modificando el vínculo de verticalidad entre docente y alumno.

Sin saber exactamente que significaba "Seminario de Grupo Operativo", nos inscribimos en esa materia. Vivimos muchas experiencias y pudimos darnos cuenta que era un espacio, donde podíamos cuestionar nuestras actitudes y aptitudes. Donde el otro ocupa un lugar y que ese lugar es valioso, que saber no es lo que da poder, sino implica un acto de humildad y que la relación humana es lo relevante dentro del aprendizaje.

Nos enfrentamos con nosotras mismas y vimos lo necesario de seguir cambiando las aptitudes y modificando las actitudes. En ningún momento nos resultó fácil y lo tomamos como un reto para continuar con "Grupo Operativo".

Ingresamos al "Taller de Aprendizaje e Investigación de Grupo Operativo" para continuar con esta experiencia. Poco a poco nos fuimos dando cuenta que para saber de Grupo Operativo, hay que experimentarlo, vivirlo, estudiarlo, leerlo y -- cuestionarlo, mínimo durante cuatro años. Nosotras ya habíamos empezado a trabajar con nuestro grupo de práctica. Este compromiso y la necesidad de cumplir bien con él, nos hizo -- adentrarnos lo más que pudimos en la teoría y experiencia.

Los niños fueron los emergentes más valiosos para darnos cuenta de nuestros errores y aciertos.

Grupo Operativo -si lo ha hecho-, no existe literatura que haya aplicado sus métodos con alumnos de la edad del grupo de práctica; convirtiendo nuestra experiencia en una doble

tarea, conocer y aplicar las técnicas de Grupo Operativo y -- probar un modelo distinto de enseñanza-aprendizaje dentro de la educación básica.

Esto implicó un análisis constante de por qué, cómo y para qué aprendemos. La vida cotidiana conforma y educa a los individuos. El aprendizaje, para que sea válido, debe ser -- aplicable a la solución de problemas de vida diaria.

Cuando formamos un Grupo Operativo llegamos con ciertos niveles de conceptualización, adquiridos por otras prácticas, que vemos confrontados a otro tipo de modelo de trabajo, en donde lo importante es la interacción de nuestros ECROS.

Al iniciarse el grupo, el ECRO se modifica a través del vínculo, que tiene que ver con la socialización de conocimientos; dentro de un encuadre institucional que permite y fomenta la comunicación entre los individuos.

Un elemento valioso de la técnica operativa es la observación, gracias a ella pudimos reconocer nuestras limitaciones.

Durante la elaboración de esta tesis, nosotras también -- fuimos conformando un ECRO Común: tuvimos discusiones, diferencias, acercamientos y alejamientos, confrontaciones y realizaciones.

El vínculo que fuimos estableciendo, se fue basando en -- la comunicación y el respeto. Aquí hemos plasmado la unión -- de nuestros ECROS y la del grupo de práctica.

Una de las alternativas se nos presenta como un medio -- para obtener un cambio y una modificación al sistema. Tenemos la vivencia de Grupo Operativo que ha ayudado a transformar nuestra existencia y abrir un espacio en la tarea pedagógica.

El ambiente que conforma Grupo Operativo promueve la posibilidad de descubrir el conocimiento. Cada quien trae su experiencia social, económica, afectiva, psíquica, física y religiosa. Todos estos elementos se ponen en juego, cada -- quien aporta lo que tiene y a cada quien se le respeta su tiempo. Con todo ésto, el grupo descubre algo que tal vez no sea nuevo, pero que es nuevo para el grupo y que el grupo lo ha -- descubierto. Este es el momento en que se une la teoría y la práctica; donde el sujeto y el objeto se unen en un vínculo -- que no sólo reconoce el pensamiento, sino que acepta el afecto.

Grupo Operativo nos enseñó a través de un proceso, a lograr la comunicación. Saber escuchar, interesarse en el discurso del otro, tener los elementos para poder transmitir el propio pensamiento, tal y como se quiere que llegue a los demás.

Este proceso Pichón lo define en tres momentos: la pre-tarea, cuando nos negamos a reconocer que no sabemos todo, -- que puedo cambiar muchas cosas y que otras debo luchar por -- conservar; la tarea, es el momento en que el grupo acepta que el otro existe, le da la importancia y el lugar que le corresponde, es cuando se comparte lo que se sabe. Aquí se juegan todos los elementos que proporciona Grupo Operativo, se ponen de manifiesto los polos opuestos y se manejan las contradicciones. Existe el emergente, la voz del grupo que orienta el proceso grupal, pero también está el obstáculo, el que impide que el grupo avance. El obstáculo se debe entender como otro elemento que da alternativas para la solución del problema y que todo grupo es capaz de salvar.

La fragmentación, el romper las ideas dará la oportunidad de integrar el nuevo conocimiento que, como digimos anteriormente, puede que de nuevo nada tenga, pero que es nuevo -- porque el grupo lo ha descubierto. Cuando se fragmentan los-

conceptos hay divergencia en las opiniones y esto mismo llevará al grupo a lograr la convergencia para un fin común. En este proceso el grupo sufrirá regresiones, volverá a la pre-tarea, cuestionará y analizará, logrando avanzar; el proyecto es el clímax, es donde se logra apropiarse del conocimiento, cuando se unen la teoría y la práctica. Es el momento de -- creación y recreación del grupo.

La didáctica empleada en Grupo Operativo surge del grupo, no es exterior ni ajena. En Grupo Operativo el profesor no puede ser un repetidor de la didáctica tradicional. Aquí se convierte en un investigador y estudioso de los emergentes -- del grupo. El maestro crea una didáctica que no puede ser es tática, que irá cambiando de acuerdo a los emergentes. Esta didáctica pertenece sólo al grupo de donde surgió y aunque -- puede ser aprovechada como experiencia en otros grupos, otros grupos tendrán diferentes emergentes y la dinámica grupal variará.

La didáctica de emergentes considera la historia individual de cada integrante, lo que Pichón llama ECRO. Analiza -- los roles que se juegan en el grupo, mismos que varían de -- acuerdo al momento grupal. Grupo Operativo no etiqueta a un integrante, sino que le da la posibilidad del cambio. Esta -- modificación permite renovar los vínculos.

El interjuego de los roles, a través del vínculo, promue ve la comunicación, a través de ella intervienen numerosos -- factores: Mensaje, codificar y decodificar, receptor y emisor, todo unido en un proceso que da como resultado un lenguaje -- que todo grupo comprende, formando el ECRO Grupal. Se confor ma el espacio en donde el grupo se apropia del conocimiento, -- aprende a pensar, percibe su realidad y la de los demás, originando una modificación de la conducta. Es capaz del análi-

sis, rectificando y ratificando el proceso de su propio ECRO, del grupo: Se adapta activamente a una relación dialéctica -- mutuamente modificante y enriquecedora entre sujeto y medio: - ahora podemos decir que se ha dado el aprendizaje.

SINTESIS

No quisimos dar el nombre de "conclusión" a este último capítulo, porque romperíamos un principio operativo: Un fin no es más que un principio en la espiral del cono invertido, que conduce a una continua investigación del proceso de aprender a ser y a estar. Sin embargo, a partir del inciso "Rectificación y Ratificación de la Práctica", iniciamos el cierre de nuestra experiencia teórica-práctica ya que desde ese momento se puede hablar de una conclusión de nuestra tesis.

En el primer capítulo quisimos exponer los conceptos que abarcan la teoría de Grupos Operativos. Llegamos a comprender que el proceso educativo y sus implicaciones son un tema en continuo debate. Lo que no se puede discutir es que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe tener como objetivo la realización del hombre. Es un proceso dialéctico que permite que el hombre sea dueño de su propio ambiente.

Pichón Riviere plantea una técnica operativa que se propone, primeramente, acercar al individuo al conocimiento de sí mismo, y continuar abriendo un vínculo de comunicación entre el sujeto y su medio. El aprender es un acto social y son los grupos los que transforman la realidad social prevaleciente.

Una aportación importante al trabajo docente es el ECRO, entendido este como la historia personal de cada integrante del grupo. Es uno de los muchos elementos que pudimos aprovechar para modificar la conducta observable de los alumnos con los cuales trabajamos. Estamos de acuerdo que es a través de la modificación del ECRO Individual de los participantes en el Grupo Operativo, como se logra el aprendizaje.

El ECRO Individual de los integrantes de los grupos va conformando el ECRO Grupal, alcanzando así una horizontalidad

tal, que la experiencia de un miembro del grupo es compartida por los demás. El grupo analiza e investiga conceptos para obtener nuevos conocimientos.

El concepto eje de la teoría pichoniana es la didáctica de emergentes. Se presenta como una didáctica interdisciplinaria ya que la misma heterogeneidad del grupo puede lograr una máxima homogeneidad en la tarea. La didáctica se vuelve acumulativa cuando se indaga e investiga en una continua experiencia de aprendizaje en espiral, donde a través de la interacción maestro y alumno o grupo, todos aprenden y enseñan. Con esta didáctica se sorprenden maestros y alumnos, de como pueden convertirse en creadores de nuevos métodos y técnicas.

El aprendizaje es brindar la posibilidad de asumir nuevos roles, mejorando todo tipo de vínculo afectivo y de trabajo. La tarea en Grupo Operativo, es su razón de ser. Es cuando se logran los cambios en el ECRO, que se desarrollan técnicas de elaboración de la tarea, se ofrece la posibilidad de asumir roles y eliminar las estereotipias o roles inadecuados. A través del desarrollo de la tarea, los individuos aprenden a aprender.

En el segundo capítulo, pudimos concluir que por medio del interjuego de los roles, se puede llegar a eliminar conductas repetitivas que limitan al educando la posibilidad de descubrir todas sus capacidades.

En el Grupo Operativo, el rol que desempeña un participante, complementa a otro. De esta manera se logra un encaje entre un rol asumido y otro adjudicado. En algún momento del grupo, cualquier integrante puede cambiar su rol para asumir otro que el grupo requiere que desempeñe en ese momento, para que se alcance la tarea.

La oportunidad de asumir roles diferentes en distintos

momentos, amplía la experiencia grupal y ayuda a tener una visión del futuro para planificarlo a través de un proyecto. - Cuando hablamos de proyecto nos referimos a la actividad de plasmar gráficamente el pensamiento grupal para hacer factible su ejecución.

El cono invertido del cual hablamos, también en este segundo capítulo, es la guía teórica para el mejor análisis y evaluación del grupo así como del desempeño del grupo de coordinación.

En el tercer capítulo vimos que es posible un cambio en la relación maestro-alumno. Dentro del grupo se desarrollan vínculos que entorpecen la labor educativa, mismos que tienen la cualidad de ser modificados a través de un proceso de análisis, autocrítica y reflexión. De esta manera maestro y alumno adquieren la voluntad de transformar actitudes y desarrollar aptitudes.

Si tomamos la responsabilidad de formar seres capaces de comprometerse con su realidad social, será a través de acciones concretas, con el apoyo de una metodología científica y de una teoría práctica como la que presenta Pichón Riviere. - La didáctica propuesta por la teoría operativa da la oportunidad al individuo de aprender a pensar, crear y recrear conceptos no acabados.

En el capítulo cuarto, reunimos los conocimientos teóricos y los aplicamos a una realidad concreta, nuestro grupo de práctica. Esto nos llevó a una revisión constante de la realidad de nuestro sistema escolar. La reflexión sobre nuestra experiencia con el grupo, nos llevó a concluir que la conducción de un grupo no es una labor sencilla, ya que la lucha -- del poder y el cambio de roles genera conflictos y resistencias dentro de las instituciones. El ambiente escolar está creado por intereses políticos y económicos que generalmente-

se encuentran ajenos a la práctica cotidiana e impide que los intereses de maestros y alumnos sean atendidos. A pesar de - que los mecanismos de poder no pueden ser controlados por el docente, no deja de existir la posibilidad de que dentro del quehacer cotidiano se abran espacios para acciones transformadoras de la práctica docente.

En este mismo capítulo mencionamos el análisis de evaluación basándonos en el modelo del cono invertido. El grupo de práctica presentaba "un mal comportamiento", eran rechazados por los maestros, así como ellos rechazaban todo tipo de autoridad. Sin embargo, los alumnos se negaban a aceptar cualquier tipo de modificación a la didáctica, debido a que no sabían más que responder ante lo conocido, lo que podían predecir y controlar. Es decir, era un grupo que rechazaba la -- práctica tradicional del docente, apoyándose en una anarquía. Aquí se palpaba la conflictiva del grupo, esa anarquía le impedía aceptar o proponer un cambio productivo.

Nuestra labor fue, primeramente, mostrar que existen -- otras formas de impartir una clase y de aprender. Posteriormente, intentamos abrir una comunicación, cambiar vínculos y modificar roles por medio de temáticas académicas, o bien con actividades como el dibujo, experimentos, ver películas, etc.

El grupo de coordinación, a través de la didáctica de -- emergentes, confrontó al mismo grupo con las conductas estereotipadas que presentaba. Por medio del "aprender a pensar" (mayéutica), llevamos al grupo al análisis de la conflictiva entre ellos y los maestros. Con el fin de que propusieran, - organizaran y ejecutaran una tarea en común, de tal forma que experimentaran la necesidad de la existencia de un respeto y un acuerdo entre los miembros del grupo que permitiera avanzar en el aprendizaje. Este trabajo de análisis se logró especialmente al inicio y al cierre de cada sesión.

Uno de los principales objetivos de nuestra coordinación, fue modificar el rol del docente. Se entiende por docente al portador de conocimientos formales reconocidos por el sistema. En el enfoque del Grupo Operativo, el papel del docente es el de ser un continuo investigador del proceso educativo y no limitarse a la simple transmisión de conceptos.

El grupo de práctica, al pasar por un proceso doloroso y difícil, aprendió que es posible relacionarse con "el que no es mi amigo" logrando una tarea que los una. Reconocieron que al cambiar los vínculos los resultados de la tarea pueden ser muy positivos.

Los alumnos que participaron en esta experiencia, pasaron por un proceso de interacción grupal que los ayudó a conscientizarse de la existencia del otro. Lograron sentir al -- grupo suyo y cooperar en las actividades de una manera cons-- tructiva. No se consiguió la completa pertinencia del grupo, debido a que continuó presentándose (aunque en menor grado) -- la resistencia al cambio. Consideramos que el tiempo fue uno de los principales obstáculos para el completo logro de los -- objetivos. Aprender a trabajar en grupo en un medio que educa en forma personalizada, requiere un largo proceso. La capacidad individual suele ser inferior a la capacidad de un -- grupo que se orienta hacia una misma dirección y persigue un -- objetivo común. Se hizo evidente que la transformación de lo que nos rodea sólo puede ser logrado a través del grupo.

Nuestra práctica de campo no fue una labor fácil, sino -- que tuvo aciertos, errores, alegrías, desilusiones, logros y, sobre todo, una gran inquietud y deseos por iniciar sólidamen -- te acciones transformadoras que permitan a los educandos mos -- trar todas sus actitudes y aptitudes, no tan sólo las negati -- vas sino destacar y recalcar las positivas.

Nuestro éxito fue percatarnos a través de los padres de-

familia, maestros y alumnos, que se había formado un ambiente de confianza donde hubiera libertad para manifestar alegría, enojo, gustos y disgustos, y por un momento dejar a un lado el miedo al fracaso y al castigo. Afirmamos lo anterior, por que observamos y analizamos los vínculos que se dieron entre los que vivimos esta experiencia, así como los roles asumidos y adjudicados, los cuales se volvieron flexibles durante las sesiones de trabajo. De ser un grupo conspirador para -- unirse a sabotear el trabajo del docente, pasaron a ser un -- grupo que inició una comunicación clara y directa entre sus -- miembros, obtuvieron experiencias importantes como el que los líderes cedieran su rol, ayudando a conseguir una responsabilidad compartida. Los "chivos" pudieron expresarse, de tal -- forma que todos asumieron la responsabilidad del error, y sobre todo que todos fueron emergentes que estimularon el desarrollo y el avance grupal.

C I T A S

- 1.- Olmsted, M.S.
El pequeño Grupo; Editorial Paidós Studio. México, 1986.
p. 10.
- 2.- "Los Estados Unidos de América, tierra de origen en la dinámica de los grupos son un país en el que florecen -- las asociaciones de todas clases, Tocqueville, en su célebre obra "La Democracia en América" escribía ya en -- 1864: "He encontrado en América unas clases de asociaciones, cuya existencia me era totalmente desconocida. Los americanos se asocian sea cual fuere su edad, su condición y su mentalidad. No solamente tienen asociaciones-comerciales e industriales en las que todos toman parte, sino que tienen de mil clases más: religiosas, morales,- graves, comunes, generales o particulares, inmensas y -- muy pequeñas".
Mucchielli, Rogers.
Historia de la Dinámica de los Grupos.
- 3.- Muñoz Izquierdo, Carlos.
Calidad de la Educación y Capacidad del Magisterio. Re-
vista Nexos 84, México, p. 22.
- 4.- Nota: La SEP instituyó en los últimos años dentro de la escuela primaria lo que denominó "Grupos Integrados", en el se agrupan aquellos niños que poseen un problema académico (reprobación del primer grado), psicológico, fisiológico o de conducta, con el fin de que con una metodología recuperatoria puedan integrarse un año posterior a un salón de grado normal.
- 5.- Bauleo, Armando.
Ideología, Grupo y Familia.
Editorial Folios, México 1982, p. 43.

- 6.- Nota: Para Pichón "los secretos familiares" son datos importantes en la investigación y vida de los grupos. Dentro de su vida familiar existe un secreto trascendental en su formación: Su padre estaba casado con una señora - que después de haber tenido varios hijos se muere. El padre se vuelve a casar con la hermana de su ex-mujer. - De este segundo matrimonio Pichón es hijo único.
- 7.- Nota: En un libro que se llama "Conversaciones con Pichón Riviere", él establece el prejuicio de la marginación, - como la experiencia del enfermo mental que también es un marginado.
- 8.- Fenoménico: Lo que se da y es explicable en la forma peculiar de hacer frente al fenómeno, califica el manifestarse del objeto en su esencia; la indagación de lo que hace posible este manifestarse.
Abbagnano, Nicola.
Diccionario de Filosofía. Editorial Fondo de Cultura Económica, p. 525.
- 9.- Documento de Taller de Aprendizaje e Investigación de -- Grupo Operativo. (Taigo).
- 10.- Riviere, Pichón E.
El Proceso Grupal, del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ediciones Nueva Visión, Argentina 1981, p. 108.
- 11.- Zarzar Charur, Carlos.
Diseño de Estrategias para el Aprendizaje Grupal. Perfiles Educativos N° 1, p. 348.
- 12.- Nota: Es un método que une en una totalidad los aspectos socioafectivo, cognoscitivo y psicomotriz de los alumnos.
- 13.- Ratificación: reafirma la validez y la eficacia de un acto, convalida un acto. La ratificación ha de ser voluntaria.
Enciclopedia Salvat. Tomo 11, Salvat Editores, p. 2829.

- 14.- Rectificación: Reducir una cosa a la exactitud que debe tener.
Ob. cit., p. 2843.
- 15.- Pichón Riviere, Enrique.
Teoría del Vínculo, Ediciones Nueva Visión, Argentina 1986, p. 99.
- 16.- Pichón Riviere, ob. cit., p. 107.
- 17.- Ibid., p. 107.
- 18.- Ibid., p. 104.
- 19.- Barco, S.
Crisis en Didáctica, Editorial Axis, Buenos Aires, p. 96.
- 20.- Díaz Barriga, Angel.
Enseñanza-Aprendizaje o Problemas de la Didáctica, Revista Educien, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- 21.- Alves de Mattos, L.
Compendio de Didáctica General, Editorial Kapelusz, p. 27.
- 22.- Mayéutica: El arte de la partera, al cual Sócrates en: -- Teeteto Platónico, compara su enseñanza, ya que consiste en sacar a la luz los conocimientos que se forman en la mente de sus discípulos.
Abbagnano, Nicola, ob. cit., pp. 768.
Siguiendo las enseñanzas socráticas, el maestro adopta -- una posición humilde del desconocimiento del mundo.
- 23.- Freire, Paulo.
La Educación como Práctica de la Libertad, Editorial Siglo XXI, México 1982, p. 17.
Nota: Aunque Riviere no menciona a Freire, encontramos si similitudes.

- 24.- Verticalidad: La designa Pichón como la historia, experiencia y circunstancias personales de cada individuo.
- 25.- Horizontalidad: Es lo que constituye el común denominador de la situación, lo compartido consciente o inconscientemente por todos.
- 26.- Pichón Riviere, Enrique.
El Concepto de Portavoz, Revista Temas de Psicología Social N° 2, p. 7.
- 27.- Nota: Augusto Comte tituló así su obra filosófica en la segunda mitad del Siglo XIX. La característica del Positivismo es la romantización de la ciencia, su exaltación como única guía de la vida particular y asociada del hombre; estimula el nacimiento y la afirmación de la organización técnico-industrial de la sociedad moderna. Nacido de la existencia de hacer de la ciencia - el fundamento de un nuevo orden social y religioso.
- 28.- Pacheco Méndez, Teresa.
La interpretación Social de la Problemática Educativa en México, Revista Perfiles Educativos N° 14, pp. 5 y 6.
- 29.- Fromm, Erich.
Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea, Editorial -- Fondo de Cultura Económica, p. 71.
- 30.- Parsons, Talcott.
Some Considerations on the Theory of Social Change, Tomado de Amitai Etzioni, Los Cambios Sociales, México 1974, Fondo de Cultura Económica, p. 84.
- 31.- Salamón, Magdalena.
Panorama de las Principales Corrientes de Interpretación de la Educación como Fenómeno Social, Revista Perfiles Educativos, p. 9.

- 32.- Skinner, B.F.
Crítica a los Conceptos de Libertad, Dignidad y Castigo,
Ediciones Cuervo, Buenos Aires, p.
- 33.- Nota: Dentro de la concepción molecular se estudia la --
conducta como una unidad completa en sí misma, aislada -
de todo su contexto.
- 34.- Nota: Podemos ver que cada uno de estos autores, desde -
sus disciplinas como son la psicología, pedagogía, socio-
logía, política, enriquecen por medio de la interdisci-
plinariadad la teoría de Grupo Operativo como un concep-
to no acabado.
- 35.- Santoyo, Rafael.
Algunas Reflexiones sobre la Coordinación en los Grupos-
de Aprendizaje, Revista Perfiles Educativos, p. 5.
- 36.- Nota: Con este término "que es la transcripción de la pa-
labra griega que significa acción", se designa al mundo-
de la historia tal y como es interpretado por el materia-
lismo dialéctico. Teoría y práctica se integran en una-
fuerza operativa, instrumento de transformación del hom-
bre y el medio. La noción de praxis y la categoría de -
totalización, permiten vincular, desde dentro del grupo-
su relación con el afuera, desde una perspectiva históri-
ca e integrativa que recupere el nivel de conjunto con -
el que es menester trabajar para lograr los propósitos -
del mismo.
- 37.- Pichón Riviere, Enrique.
El Proceso Grupal, ob. cit., p. 209.
- 38.- Santoyo. Rafael.
Ob. cit., p. 5.
- 39.- Hoyos Medina, C. A.

La Noción de Grupo en el Aprendizaje, Su Operatividad, -
Revista Perfiles Educativos N° 7, p. 26.

- 40.- Bauleo, Armando.
Ob. cit., p. 17.
- 41.- Ibid., p. 19.
- 42.- Pichón Riviere, Enrique.
El Proceso Grupal, ob. cit., p. 129.
- 43.- Engels, Federico.
Introducción a la Dialéctica de la Naturaleza, Fondo de
Cultura Económica, México, p. 59.
- 44.- Nota: Contradicciones: La dialéctica es la identidad de los opuestos, de tal manera la contradicción es la raíz de la dialéctica (del movimiento y de la vida). Si la contradicción es la raíz de la dialéctica no es toda la dialéctica, que más bien procede conciliando y resolviendo continuamente las contradicciones, estableciendo fuera de ellas lo que Hegel mismo denomina identidad o unidad.
- 45.- Bauleo, Armando.
Contrainstitución y Grupos, Editorial Alianza, México -- 1983, p. 14.
- 46.- Freud, Sigmund.
Psicología de las Masas, Editorial Alianza, México 1984, p. 39.
- 47.- Nota: Estos conceptos se encuentran explicados en el capítulo II, inciso b, (Cono Invertido).
- 48.- Nota: Hegemonía: Para Gramsci es un proceso de constitución de lo "popular nacional", a partir de una dirección ético-rural de la capacidad para constituir una "volun--

tad colectiva" que demuestre una clase fundamental. El proceso mismo de constitución implica una relación pedagógica capaz de integrar a los individuos en un nuevo -- "conformismo", pero esa relación es dialéctica: en ella el educador debe ser educado.

49.- Freire, Paulo.
Ob. cit., p. 13.

50.- Pichón Riviere, Enrique.
Teoría del Vínculo, ob. cit., p. 11.

51.- Nota: No contamos con los comprobantes debido a que la escuela cambió de propietario y no se nos permitió obtener las pruebas psicopedagógicas que se les había aplicado a los niños.

52.- Nota: En el libro de Emilio Mira y López, El niño que no aprende, nos dice: Que puede no estar aprendiendo por un resentimiento creado en la vida familiar inconscientemente, por un hermano, por una persona mayor; algo que ha dejado al sujeto prendido a una experiencia vital. Tal como si a nosotros, andando, el vestido se nos enganchara y quedáramos detenidos ahí. p. 50.

En el libro El fracaso escolar y el desinterés escolar, de Liliana Lurcat, expresa: Hay niños que están --- constantemente sometidos a un bombardeo emocional que -- termina por minimizarlos en sus posibilidades reales, en frentados a tareas cuya finalidad desconocen, su fracaso suele ser la manifestación de su inseguridad con respecto a lo que se espera de ellos y automatizan un tipo de reacción. Algunos niños tienen una fama que les precede y les persigue y que a veces se remonta a hermanos mayores. p. 18.

En el libro Cómo ayudar a los niños a aceptarse a sí mismos y a aceptar a los demás, de Helen Gillham, dice:--

El hogar con sus miembros significativos, es la fuente - primera para que se desarrollen las imágenes en su mente. Estas imágenes, con sus recuerdos, pueden dar al niño la fe necesaria para recurrir a los otros o pueden contribuir a que desconfíe de los demás, que ponga en duda su propio valor. Si bien puede desarrollar compensaciones que sean socialmente aceptables, en su interior puede estar marcado con cicatrices indelebles. p. 24.

Paul Bodin, en su libro La adaptación del niño al medio escolar, cita a Locke cuando dice: "y no dudo, que una de las grandes razones de por qué la mayor parte de los niños se abandonan a vanas diversiones y emplean todo su tiempo en bagatelas, es porque han visto que se -- despreciaba su curiosidad, y que no se hacía caso alguno de sus preguntas". pp. 14 y 15.

53.- Nota: Posiblemente nuestra estereotipia de lo que es -- "buen grupo", no nos permitía ver que su comportamiento de aparente relajo es la normal a su edad y que no podemos exigir si queremos cambiar las características tradicionales, un "nuevo orden".

Para apoyar este concepto citaremos a Paul Bodin, -- Ibid., p. 26: "El niño se convierte en el homólogo de un tipo de buen alumno. Debe esencialmente, por cualquier medio, adquirir cierta suma de conocimientos y demostrar su posesión el día del examen. No se le pide ninguna -- originalidad. Su mejor título de gloria es ser un alumno disciplinado y trabajador. Este es el punto de vista del maestro.

Desde el punto de vista del niño adaptarse representa sufrir menos intensamente el yugo del complicado aparato que lo domina, es escapar a las consecuencias desagradables, ante su maestro y su familia, de un divorcio entre él y la escuela, es emplear la inteligencia para dar la impresión de haber comprendido los deberes impuestos, cosa que no le preocupa, es gozar favorecido por una buena situación escolar.

BIBLIOGRAFIA

- 1) Abbagnano, Nicola,
Diccionario de Filosofía,
Editorial Fondo de Cultura Económica,
México.
- 2) Alves de Mattos, L.,
Compendio de Didáctica General,
Editorial Kapelusz,
Buenos Aires, Argentina.
- 3) Barco, S.,
Crisis en la Didáctica,
Editorial Axis,
Buenos Aires, Argentina.
- 4) Bauleo, Armando,
Contrainstitución y Grupos,
Editorial Nuevo Mar,
México, 1983.
- 5) Bauleo, Armando,
Ideología, Grupo y Familia,
Editorial Folios,
México, 1982.
- 6) Baremlitt, et. al.,
Lo Grupal,
Ediciones Búsqueda,
Buenos Aires, Argentina, 1983.
- 7) Bodin, Paul,
La Adaptación del Niño al Medio Escolar,
Editorial Kapelusz,
Buenos Aires, Argentina, 1967.

- 8) Broccoli, Angelo,
Antonio Gramsci y la Educación como Hegemonía,
Editorial Nueva Imagen,
México, 1984.
- 9) Díaz Barriga, Angel,
Enseñanza-Aprendizaje o Problemas de la Didáctica,
Revista Educien, Universidad Autónoma de Tamaulipas.
- 10) Engels, Federico,
Introducción a la Dialéctica de la Naturaleza,
Editorial Fondo de Cultura Económica,
México.
- 11) Etzioni, Amitai,
Los Cambios Sociales,
Editorial Fondo de Cultura Económica,
México, 1974.
- 12) Fernández Calderón, Julieta, et. al.,
El Grupo Operativo, Teoría y Práctica,
Editorial Extemporáneos,
México, 1973.
- 13) Freire, Paulo,
La Educación como Práctica de la Libertad,
Editorial Siglo XXI,
México, 1982.
- 14) Freud, Sigmund,
Psicología de las Masas,
Editorial Alianza,
México, 1984.
- 15) Fromm, Erich,
Psicoanálisis de la Sociedad Contemporánea,
Editorial Fondo de Cultura Económica,
México.

- 16) Gillham, Helen,
Cómo Ayudar a los Niños a Aceptarse a Sí Mismos y a Aceptar a los Demás,
Editorial Paidós,
España, 1982.
- 17) Hoyos Medina, C. A.,
La Noción de Grupo en el Aprendizaje, Su Operatividad,
Perfiles Educativos N° 7.
- 18) Lurcat, Liliane,
El Fracaso y El Desinterés Escolar,
Editorial Gedisa,
México, 1983.
- 19) Mira y López, Emilio,
El Niño que no Aprende,
Editorial Kapelusz,
Buenos Aires, Argentina, 1959.
- 20) Molina, Alicia,
Diálogo e Interacción en el Proceso Pedagógico,
Ediciones El Caballito,
México, 1985.
- 21) Mucchielli, Rogers,
Historia de la Dinámica de Grupos,
Copias fotostáticas del Seminario de Grupo Operativo.
- 22) Muñoz Izquierdo, Carlos,
Calidad de la Educación y Capacidad del Magisterio,
Revista Nexos 84,
México.
- 23) Olmsted, M. S.,
El Pequeño Grupo,
Editorial Paidós Studio,
México, 1986.

- 24) Pacheco Méndez, Teresa,
La Interpretación de la Problemática Educativa en México,
Revista Perfiles Educativos N° 14.
- 25) Pichón Riviere, Enrique,
Teoría del Vínculo,
Ediciones Nueva Visión,
Argentina, 1986.
- 26) Pichón Riviere, Enrique,
El Concepto de Portavoz,
Revista Temas de Psicología Social N° 2.
- 27) Pichón Riviere, Enrique,
El Proceso Grupal del Psicoanálisis a la Psicología So-
cial,
Ediciones Nueva Visión,
Argentina, 1981.
- 28) Salamón, Magdalena,
Panorama de las Principales Corrientes de Interpretación
de la Educación como Fenómeno Social,
Revista Perfiles Educativos,
Copias fotostáticas de la Materia: Teoría Pedagógica II.
- 29) Santoyo, Rafael,
Algunas Reflexiones sobre la Coordinación en los Grupos-
de Aprendizaje,
Perfiles Educativos,
Copias fotostáticas de la Materia: Seminario de Grupo --
Operativo.
- 30) Skinner, B. F.,
Crítica de los Conceptos de Libertad, Dignidad y Castigo,
Ediciones Cuervo,
Buenos Aires, 1977.

- 31) Zarzar Charur, Carlos,
Diseño de Estrategias para el Aprendizaje Grupal,
Revista Perfiles Educativos N° 1.