

45
2ej



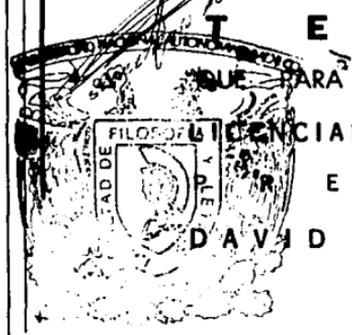
UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

"LIMITACIONES Y CONTRADICCIONES DE LAS
TECNICAS DETERMINISTAS EN DINAMICAS
DE GRUPOS".



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA



T E S I S I N A

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE

LICENCIADO EN PEDAGOGIA

PRESENTA:

DAVID SILVA CORTES



México, D. F.

1988

SECRETARIA DE
ASUNTOS ESCOLARES

Manzanillo
abril 88



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 está 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

INTRODUCCION

Pág.

1. ANALISIS DE LA CONCEPCION SOCIAL E INTENCIONALIDAD DE LA DISCIPLINA DE INVESTIGACION EN DINAMICA DE GRUPOS.	1
1.1 CONDICIONES DE SURGIMIENTO EN LOS ESTADOS UNIDOS DE LA DISCIPLINA DE INVESTIGACION EN DINAMICA DE GRUPOS.	2
1.2 SOBRE LA NO TRASLABILIDAD A MEXICO	15
1.3 ANALISIS DE CONTRADICCIONES	21
2. ANALISIS DE INVESTIGACIONES ESPECIFICAS.	31
2.1 ANALISIS DEL TRABAJO "NATURALEZA DE LA COHESION DE GRUPO".	32
2.2 ANALISIS DEL TRABAJO "DESVIACION, RECHAZO Y COMUNICACION".	37
2.3 ANALISIS DEL TRABAJO "CONDUCTA DEL LIDER Y REACCION DEL MIEMBRO EN TRES CLIMAS SOCIALES".	44
2.4 TABLA DE CARACTERIZACION DE LAS INVESTIGACIONES PRESENTADAS EN EL TEXTO DE CARTWRIGHT Y ZANDER.	52
3. ANALISIS DE LAS CARACTERISTICAS "POSITIVAS" DE LAS TECNICAS DETERMINISTAS EN DINAMICA DE GRUPOS.	59
3.1 DISCURSO CONTEXTUAL.	59

	Pág.
3.2 ANALISIS DE CARACTERISTICAS	65
4. SUPUESTO EPISTEMOLOGICO Y CONTRAPRINCIPIOS DE LAS TECNICAS DETERMINISTAS EN DINAMICA DE GRUPOS.	75
4.1 SUPUESTO EPISTEMOLOGICO	75
4.2 CONTRAPRINCIPIO DE LA DINAMIZACION APARENTE	87
4.3 CONTRAPRINCIPIO DE LA COMUNICABILIDAD INCOMUNICANTE.	90
4.4 CONTRAPRINCIPIO DE LO ECONOMIZANTE.	95
5. CONSIDERACIONES EN TORNO AL ESBOZO DE UN METODO PEGAGOGICO ALTERNATIVO.	100
5.1 HACIA UNA LECTURA PEDAGOGICA DEL PSICOANALISIS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACION.	100
5.2 ASIMETRIA Y CONOCIMIENTO.	108
CONCLUSIONES.	125
BIBLIOGRAFIA.	

INTRODUCCION

Todos los grupos en su vida interior registran una dinámica, una -- forma particular de movimiento y relación de sus integrantes. No existe -- una teoría y técnica unívoca desde la cual inducir cierto tipo de dinámica. Sin embargo, en años recientes se ha extendido un estilo o concepción que -- ha encontrado en la educación suelo propicio. Me refiero a las técnicas -- de grupos basadas en los resultados que ha obtenido la disciplina de inves -- tigación en dinámica de grupos cuyo lugar de impulso se ubica en suelo nor -- teamericano.

Las técnicas en dinámica de grupo constituyen una de las adquisicio -- nes recientes de la didáctica de nuestro país. Se les propone como aque -- llas técnicas que sirven para promover estados grupales distintos a los -- correspondientes y propios de la enseñanza tradicional expositiva en la -- que el docente concentra la actividad del proceso educativo, viéndose los -- alumnos reducidos a meros receptores de su discurso. Son consideradas co -- mo innovadoras y modernizadoras del proceso educacional. A manera de ilus -- tración mencionaré técnicas tales como:

- Teléfono descompuesto
- NASA.
- Rompimiento de hielo.
- Rejillas.

Estas técnicas han tenido su desarrollo, así como la disciplina de -- investigación en dinámica de grupos, en países como Inglaterra, Japón e --

India pero principalmente en Estados Unidos, de donde se han incorporado a nuestro país.

Los llamamos deterministas pues su estructura y función está concebida y tiene efecto en forma cerrada, es decir, se encuentran fijadas desde antes de aplicárseles. El grupo al que se le aplica una técnica específica, se sujeta a "x" o "z" movimientos y relaciones orientadas por "y" objetivos establecidos también desde su diseño.

Las técnicas deterministas en dinámica de grupos merecen un inicial estudio crítico con el cual intentar algún enriquecimiento de nuestra disciplina.

En nuestro medio educativo actual son usadas con frecuencia, así como promovido su uso por medio de cursos, existiendo así mismo diversas publicaciones que las difunden paralelamente a un conjunto de nociones e ideas sobre el proceso educativo escolar que las encuadra y sistematiza.

En cursos y textos por medio de los cuales se les promueve, no tiene lugar una suficiente consideración y estudio de la naturaleza de tales técnicas. No se somete a análisis sus condiciones sociohistóricas de surgimiento, ni las necesidades que propiciaron su nacimiento, tampoco la pertinencia efectiva de su aplicación en México. No se estudia la naturaleza de su estructura y funciones ni los fundamentos de diversa índole que la sustentan. Por otro lado no se repara en los alcances que para el aprendizaje pueden efectivamente tener. Generalmente el docente se limita a aceptar y creer en una probable mejora que dentro de sus funciones desea recibir de ellas.

Ante las mencionadas ausencias resulta conveniente avocarse a iniciar su cobertura. Pretendemos que nuestra Pedagogía se vea favorecida con una perspectiva crítica de estas técnicas, lo cual conducirá a explorar algunos aspectos de una propuesta alternativa.

En la primera parte de esta Tesis intento analizar la concepción social y la intencionalidad que subyace en la disciplina de investigación en dinámica de grupos según el entorno socioeconómico de su surgimiento, así como indicar algunas ideas en torno a la improcedencia de la incorporación de sus resultados a nuestro país. Por otro lado, busco analizar las contradicciones en que incurrirán a partir de sus supuestos fundamentales.

En la segunda parte busco efectuar un somero análisis de investigaciones específicas emprendidas por esa disciplina, procurando estructurar algunas ideas críticas relativas a aspectos metodológicos concretos vinculados a los fines de investigación de las mismas. Esta parte se concluirá con una tabla de caracterización del total de investigaciones presentadas en el texto de Cartwright y Zander, "Dinámica de Grupos. Investigación y Teoría". Tal cuadro busca ilustrar las contradicciones en que esta disciplina incurre, con lo que se busca complementar el desarrollo de la parte final del capítulo anterior del presente proyecto.

Para la tercera parte tomé como material de análisis a uno de los principales difusores de las técnicas en dinámica de grupos deterministas: ANDUEZA, María. "Dinámica de Grupos en Educación". AKUIES. 1975. México., se someten a análisis 12 características "positivas" que en el mismo se proponen. También se efectuará un análisis del contexto conceptual o ideativo-

que pedagógicamente se plantea como alternativo a la enseñanza expositiva-tradicional, pasando el grupo a cubrir un papel central y por lo tanto las técnicas deterministas en dinámica de grupos.

En la cuarta parte se buscará extraer los productos posibilitados -- por el análisis. Se iniciará con algunas consideraciones relativas al supuesto epistemológico que parecen asumir las técnicas deterministas y que es acompañado de tres principios derivados: dinamización, comunicabilidad y economía. Después se buscará extraer y desarrollar los respectivos contra principios que con mayor carga real tienen lugar: dinamización aparente, comunicabilidad incommunicante y de lo economizante.

Con esta extracción conceptual se pretende ofrecer razones que argumenten acerca de sus limitaciones y contradicciones, lo cual conducirá a la última parte del trabajo.

En la quinta parte se pretende estructurar el esbozo de un procedimiento pedagógico general que busque constituir una alternativa a estas técnicas extranjeras.

Se busca ofrecer una propuesta positiva y no sólo los elementos negativos críticos, dejando para futuros trabajos elaboración detallada y detenida.

1. ANALISIS DE LA CONCEPCION SOCIAL E INTENCIONALIDAD DE LA DISCIPLINA DE INVESTIGACION EN DINAMICA DE GRUPOS.

Diversas teorías y técnicas de origen extranjero se diseminan en el país por medio de la industria editorial, entre otras vías. El texto publicado en el país de origen es traducido a nuestro idioma generalmente sin modificaciones respecto al original; inspirado, proyectado, financiado, escrito y editado en aquel país. Estas traducciones se efectúan debido a que la corriente de pensamiento que contextúa a la obra ya está en México circulando en los espacios de actividad correspondientes, tales como Psicología, Educación, Sociología etc., siendo el caso de teorías tales como conductismo, cognoscitvismo, dinámica de grupos, taxonomía de Bloom, etc.

Su introducción inicial en el país suele originarse en traducciones privadas, cursos o estudios de compatriotas mexicanos seguidos en otro país.

Con dichas obras el profesional o técnico nacional, formado o en formación, toma contacto con los avances que en aquel país paulatinamente se van desarrollando. Las técnicas en dinámica de grupos de origen particularmente norteamericano, forman parte del conjunto de productos teóricos y técnicos hechos en los E. U. trasladados en algunos casos con adaptaciones a nuestro país.

En el medio educativo mexicano está extendido el uso de estas técnicas. Se les considera como un avance didáctico que modifica en mucho la enseñanza tradicional verbalista, enriqueciendo y modernizando la didáctica

ca en uso.

Su adopción en México no ha considerado suficientemente las circunstancias de su surgimiento y uso en los E. U. Su incorporación ha asumido - axiomáticamente el criterio secular relativo a confiar y creer que es trasladable en forma fecunda teorías y tecnologías extranjeras.

Lo que pretendo cubrir en este primer capítulo de mi trabajo es:

- 1.1 Analizar las condiciones de surgimiento e impulso de la disciplina - de investigación en dinámica de grupos y por ende de sus técnicas, - en los E. U.
- 1.2 Presentar algunos elementos que fundamenten la idea de que su importación al país no es adecuada.
- 1.3 Analizar sus bases fundamentales para señalar contradicciones en su discurso científico.

1.1 CONDICIONES DE SURGIMIENTO EN LOS ESTADOS UNIDOS DE LA DISCIPLINA DE INVESTIGACION EN DINAMICA DE GRUPOS.

Sin haber efectuado un estudio que cubriera todos los textos publicados en nuestro idioma sobre dinámica de grupos, pero basándome en el estudio de un buen número de ellos de acuerdo a su contenido, los encontré - clasificables en tres bloques:

- BLOQUE 1.- Investigaciones científicas en la disciplina de dinámica de grupos. Son obras de difusión científica de los trabajos de investigación en la disciplina. La única obra de este tipo que consideré fue:

"Dinámica de grupos. Investigación y Teoría". Dorwin Cartwright y Alvin Zander, Ed. Trillas. 1980.

BLOQUE 2.- Productos de la experiencia y labor de profesionales, universidades, colegios e institutos vinculados a actividades que involucran a grupos. Los autores, a más de su experiencia, preparación y ejercicio profesional en sus respectivos proyectos de trabajo, desarrollan en gran medida sus textos fundamentándose en las investigaciones en dinámica de grupos y por tanto aluden abundantemente a la obra de Cartwright y Zander arriba indicada. También acuden a otros autores que han trabajado sobre grupos y que han escrito obras relevantes del tema. Autores, tales como Lewin y Bales, algunas de estas obras ofrecen también técnicas en dinámica de grupos.

Ejemplo de este bloque de obras son:

- William G. Dyer. "Teoría y método moderno del adiestramiento grupal.
- George M. Beal., Joe M. Bohen y J. Neil Raudabaugh.
"Conducción y acción dinámica del grupo".
- Pio Sbandi, "Psicología de grupos".
- Rodney W. Naiper, Matti K. Gershenfeld.
"Grupos: Teoría y experiencias".

BLOQUE 3.- Obras de divulgación.- Son obras de síntesis en el sentido de concentrar contenidos conceptuales de obras del primero y segundo bloque y por tanto con escasa o nula aportación de los autores. Ocupan buena parte de su espacio en presentar técnicas en dinámica de grupo o bien consideraciones y criterios específicos sobre cómo conducir grupos.

Ejemplos:

- Andueza, María. "Dinámica de grupos en Educación".
- González Nuñez J. de Jesús, Monroy de Velasco A. Kupferman Silberstein E., "Dinámica de grupos. Técnicas y Tácticas"

En el tercer bloque de obras indicado, y en algunas obras del segundo grupo, se observa en las técnicas que ahí se ofrecen la presencia de ciertas características. Muestran con uniformidad la presencia de criterios o principios de diseño, es decir, evidencian que la estructura de cada una de las técnicas busca la inducción a la cooperación entre los miembros del grupo, promoción de un ambiente positivo y marginación de situaciones negativas o conflictivas, objetivos específicos que persiguen cada técnica -- (utilidad especializada), cuidadosas instrucciones, tiempos calculados para su aplicación, etc. Tales propiedades estructurales armonizan teórica y técnicamente con el discurso expuesto en las diversas obras del segundo bloque, las cuales en su mayoría hacen referencias de apoyo al texto de Entwright y Zander. "Dinámica de Grupos. Investigación y Teoría" Trillán 1980.

Por esta razón y debido a que esta obra compendia representativas investigaciones sobre dinámica de grupos, lo cual le ha merecido el calificativo de clásica en el tema, es que lo elegí como texto de referencia para el estudio de las bases científicas de las técnicas grupales deterministas para así intentar comprender las propiedades arriba mencionadas, entre otros aspectos de las mismas.

Con la intención de poner en manos del lector el pensamiento que los autores tienen acerca de su disciplina de investigación, de su sociedad y de la relación entre ambas, se presenta un resumen literal de su capítulo "Orígenes de la Dinámica de Grupo", intercalando por mi parte señalamientos críticos que poco a poco aumentan hasta el final de este capítulo de la tesina.

Catwright y Zander señalan que la dinámica de grupos he**chó** raíces so**bre** todo en E. U. y los países del noroeste europeo y tuvo importantes avances en Israel, Japón e India.

Describen tres condiciones que propiciaron su surgimiento:

1.- Una sociedad que les diera apoyo.

"Hacia finales de los años treinta, las condiciones culturales y económicas de los Estados Unidos eran favorables al surgimiento y crecimiento de la dinámica de grupo. Se evaluaba altamente la ciencia, la tecnología, la solución racional de problemas y el progreso. Se tenía la convicción fundamental de que, en una democracia, pueda mejorarse deliberadamente la naturaleza humana y la sociedad mediante la educación, la religión, la legislación y el trabajo duro. Se creía que la industria norteamericana había crecido con tanta rapidez no solo a causa de los abundantes productos naturales, sino especialmente por haber adquirido un "saber hacer" tecnológico y administrativo.

Desde luego, se realizaba gran parte de las investigaciones en las ciencias naturales y biológicas, en la ingeniería y la medicina. La idea de dirigir las investigaciones a fin de resolver los problemas sociales se aceptó mucho más lentamente. Sin embargo, aún en los años treinta se concedían significativos recursos a las ciencias sociales... Así cuando tras la Segunda Guerra Mundial empezó la rápida expansión de la dinámica de grupo, importantes segmentos de la sociedad norteamericana estaban preparados para dar apoyo financiero a dicha investigación. El apoyo no solo vino de Instituciones y fundaciones académicas, sino también de negociaciones, del gobierno federal y otras organizaciones preocupadas por mejorar las rela--

ciones humanas". (1)

2.- Profesiones que se desarrollaron.

"Para los años treinta un gran número de profesiones definidas habían surgido en los Estados Unidos; quizá más que en cualquier otro país. Muchas de ellas se relacionaban directamente con grupos de gente, y según se preocuparon por mejorar la calidad de su práctica, se dedicaron a codificar procedimientos y a descubrir principios generales que les sirvieran para manejar grupos. Se fue haciendo gradualmente obvio, en algunas profesiones más rápido que en otras, que el hacer generalizaciones de acuerdo con la experiencia sólo podía llegar a un punto, y que se necesitaban investigaciones sistemáticas para comprender más a fondo la vida en grupo. Así, cuando la dinámica de grupo comenzó a surgir como campo definido, los líderes de algunas profesiones estaban bien preparados para fomentar la idea de que una investigación sistemática de la vida en grupo podría contribuir en forma significativa a sus profesiones. Como resultado de ello varias profesiones ayudaron a crear una atmósfera favorable al financiamiento de las investigaciones sobre dinámica de grupo, proporcionaron de acuerdo con su experiencia acumulada una amplia concepción sistemática del funcionamiento de grupo, para que de allí se elaboraran hipótesis de investigación; dieron facilidades para realizar investigaciones y proporcionaron un principio de tecnología que creara y manipulara variables al experimentar con grupos". (2)

(1) CARTWRIGHT, Dorwin; ZANDER, Alvin. Dinámica de Grupos. Investigación y Teoría. p. 18-19

(2) Ibidem. pág. 19.

3. Trabajo con grupos sociales.

"Debe mencionarse ante todo esta profesión por ser de las primeras en reconocer explícitamente que pueden manejarse grupos para lograr cambios - deseables en sus miembros. Por ser responsables del funcionamiento de clubes, grupos recreativos, campos y equipos atléticos, los trabajadores de grupo se dieron cuenta de que sus técnicas para manejar grupos producían - importantes efectos en los procesos de grupo y en las conductas, actitudes y personalidades de quienes participaban en esos grupos". (3)

"La revolución en la educación pública norteamericana, ocurrida en el primer cuarto de siglo, fuertemente influida por los escritos de Dewey, amplió el concepto de los propósitos y los procedimientos de la educación. Preparar a los niños para vivir en la sociedad, más bien que transmitirles simplemente conocimientos, se hizo la meta educativa de las escuelas públicas. "Aprender haciendo", se volvió el tema popular, y se le complementó - con cosas tales como proyectos de grupo, actividades extracurriculum y gobierno estudiantil. Los profesores se preocuparon por instalar en sus -- alumnos las habilidades de liderazgo, la cooperación la membreca responsable y las relaciones humanas". (4)

"Entonces, el surgimiento de la dinámica de grupo, a finales de los años treinta, ocurrió en el momento mismo en que los teóricos de la administración y la organización empezaba a hacer hincapié en la importancia - de los grupos y en tener "relaciones humanas" en la administración. En los

(3) Ibidem. pág. 19

(4) Ibidem. pág. 20

años subsiguientes se fueron incorporando cada vez más los hallazgos hechos en las investigaciones de dinámica de grupo a los tratamientos sistemáticos de la administración y un creciente número de administradores ha dado apoyo en varias formas a las investigaciones de la dinámica de grupo". (5)

"Es importante reconocer que la investigación de la dinámica de grupo no se ha asociado exclusivamente a alguna de las disciplinas científicas sociales. Desde luego, los sociólogos han dedicado mucha energía a estudiar los grupos, según o ejemplifican las investigaciones sobre la familia, las pandillas, los grupos de trabajo, las unidades militares y las asociaciones voluntarias. Los psicólogos han dirigido su atención a muchos grupos del mismo tipo, concentrándose principalmente en la forma en que los grupos influyen sobre la conducta, las actitudes y las personalidades de los individuos y los efectos de las características individuales sobre el funcionamiento del grupo. Los antropólogos dedicados a la cultura, aunque investigan muchos temas de los sociólogos y psicólogos, han contribuido con datos sobre grupos que viven en circunstancias muy diferentes a las de la sociedad industrial moderna. Quienes estudian la política han ampliado su interés tradicional por las instituciones mayores, para incluir estudios sobre el funcionamiento de grupos legislativos, grupos de presión y cómo afecta a la votación el pertenecer a un grupo. Los economistas reúnen cada vez más datos sobre cómo se toman decisiones en la familia para gastar o ahorrar dinero, cómo afectan las necesidades y relaciones de la familia el grado de la fuerza de labor, cómo las metas de los sindicatos afectan la política de los negocios y como en negocios de varios tipos se-

(5) Ibidem. pág. 21.

toman decisiones de consecuencias económicas. Como varias disciplinas -- científicas sociales comparten el interés por los grupos, es obvio que -- cualquier conocimiento general sobre la dinámica de grupo es de importan-- cia general en todas las ciencias sociales".(6)

"Antes de abandonar esta exposición sobre el papel de las profesio-- nes en el origen y crecimiento de la dinámica de grupo, debe indicarse que los desarrollos aquí dados tienen contrapartes de distinto grado en otras zonas de la práctica social, muchas de las cuales no estaban muy profesio-- nalizadas. Debe hacerse mención especial del apoyo que ofrecieron quienes se preocupaban por dar una base científica al trabajo con relaciones inter grupo, salud pública, lo militar, la educación religiosa, la organización comunitaria y el habla" (7)

3.- Ciencia social desarrollada.

La expresión dinámica de grupo se hizo popular a partir de la segun-- da guerra mundial. Desde finales de la década de 1930 empezó a surgir co-- mo campo identificable, usando desde sus inicios métodos de investigación-- propios de una ciencia empírica. Ello fué posible gracias a que desde la-- segunda década del siglo XX se inició principalmente en los E. U., una re-- belión empírica en las ciencias sociales de manera predominante en socio-- logía y psicología. Lo cual permitió a la naciente disciplina la experimen-- tación. Para entonces se habían desarrollado técnicas de observación para-- registrar y clasificar la conducta en distintos grupos: se demostró que se

(6) Ibidem. pág. 16-17

(7) Ibidem. pág. 21-22.

podían crear fenómenos de grupo en laboratorio y realizar experimentos genuinos en grupos naturales. (8)

"En este desarrollo general pueden indicarse tres triunfos metodológicos, que contribuyeron específicamente al surgimiento de la dinámica de grupo:"(9)

- a.- Experimentos con la conducta individual en grupo
- b.- Observación controlada de la interacción social
- c.- Sociometría

Otro factor que intervino para su surgimiento fue el reconocimiento de que "Técnicas como estas podrían proporcionar hallazgos confiables sobre problemas sociales críticos".(10)

El sistema social que envuelve a la investigación dinámica de grupos es la sociedad norteamericana la cual influye de manera inevitable como -- Cartwright y Zander lo reconocen:

"Los especialistas en dinámica de grupo, no pueden formular problemas de investigación en un vacío social; los aspectos escogidos para estudiar dependen en gran medida de la sociedad en que el investigador trabaja".

Desde el prólogo los autores indican la intención por la cual concibió la disciplina: cuidar la salud de la sociedad democrática de su país. Al respecto exponen lo siguiente:

(8) C.F.R. CARTWRIGHT y ZANDER: Dinámica de Grupos. p.22

(9) Ibidem. pág. 24-25

(10) Ibidem. pág. 5

"Usar tales métodos para proporcionar una base de conocimientos confiables sobre grupos es técnica que se ha desarrollado en años recientes. Tal vez la razón más importante de este desarrollo sea la aceptación simultánea de dos proposiciones: que la salud de una sociedad democrática depende de lo efectivo de sus grupos componentes, y que pueden usar los métodos científicos en la tarea de mejorar la vida en grupo".(11)

Son claros desde el inicio del libro al señalar que esta disciplina dispone de una inspiración sociopolítica a la que abiertamente buscará servir e impulsar, estableciendo una relación orgánica entre disciplina y sociedad.

"Muchos factores influyen sobre como elige el investigador un problema de investigación y la manera en que lo formula....debe reconocerse que realiza su investigación en una sociedad. Así por ejemplo crea en ciertos valores y es poco probable que planea un proyecto de investigación cuyo propósito central sea comprender mejor cómo minar esos valores. Y como investigar cuesta dinero, depende de las opiniones de quienes cuidan de las finanzas de la sociedad respecto a qué problemas merecen apoyo".(12)

Como se deja ver en las referencias anteriormente citadas, el reconocimiento explícito de la vinculación de la disciplina en dinámica de grupos respecto a los valores democráticos de su sociedad, entraña la subordinación de la disciplina a la dimensión política.

Los valores democráticos que su disciplina busca afianzar corresponden a una democracia cuya naturaleza es diferente a la mexicana. Aquella -

(11) Ibidem. pág. 51

(12) Ibidem. pág. 50-51.

sociedad democrática involucra ciudadanos cuya existencia está vinculada a un poder económico y político del que ha dispuesto particularmente a partir de la segunda guerra mundial.

Sociedad democrática que en la enmarañada red del manejo del poder económico y político subordina al ciudadano común a los intereses consustanciales de los grupos de poder y de la comunidad internacional económica. Tal ciudadano y eventual receptor o promotor de las dinámicas de grupos, vive en su cotidianeidad procesos democráticos muy diferentes a los de la democracia mexicana.

Un abigarrado juego de contrafuerzas en el que su democracia observa modalidades particulares, traduce, a manera de conflictos individuales y de grupo, la necesidad de resolverlos acudiendo al fortalecimiento de sus valores sociopolíticos.

Mas esa subordinación de la disciplina a lo político no hace más que corresponder a propiedades sociopolíticas nacionales. Representa la adecuación de una disciplina de nuevo cuño, apta o en vías de serlo, para contribuir a refuncionalizarla. Bien para aquella sociedad, pero no para la nuestra.

Desde sus orígenes el pueblo norteamericano pudo expresar y desarrollar sus potencialidades. Construyó una sociedad que en el siglo XX llegó a ser la más poderosa del mundo. Atrás de lo cual sus valores democráticos, con vigencia aparejada al despojo de territorios y al aprovechamiento ventajoso de recursos naturales de otras naciones, han funcionado permanentemente.

El impulso que dan a la disciplina diversas organizaciones civiles y oficiales, como el ejército, testifica su subordinación a lo político y con ello se evidencia de uno de sus rasgos culturales; aquel que vé con naturalidad la simbiosis entre ciencia y extraciencia, muy a pesar de sus planteamientos de no ingerencia de lo segundo sobre lo primero; sus principios de objetividad y sujeción empírica. Sin embargo esa radicalidad o pureza metodológica enfrentada a los hechos empíricos de sus grupos, hace de su ciencia social (para el caso la dinámica de grupos) una subordinada a la instancia política. Todo lo cual, a los ojos de su modelo científico social, no desdice su científicidad.

Ahora bien esa científicidad guarda relación funcional con la estructura económica y cultural que ese país tiene dentro y fuera el mismo. Destaca el carácter intencionalmente práctico y solucionante de problemas de la disciplina en dinámica de grupos como adecuada a aquel país, pero poco a otros que, como el nuestro, enfrenta necesidades distintas; con problemas sociales distintos y con una cultura también distinta.

Algunos textos como el de Beal y Coautores(13), argumentan profusamente razones democráticas en la propuesta de su trabajo. Y resulta claro, a lo largo de este, que las instituciones en las que cotidianamente vive el ciudadano y original destinatario norteamericano del texto, tales como clubes, asociaciones, grupos sociales, no están presentes en el contexto cotidiano del ciudadano mexicano rural o urbano.

(13) CFR. BEAL, George M., BOHLEN, Joe M., RAUDABAUGH, J. Neil. Conducción y Acción Dinámica del Grupo. pág. 17.

Esta sociedad norteamericana experimenta en su seno una cadena de problemas que toman forma visible en conflictos sociales, por ser los grupos - el medio de realización y movilización de lo social, es en éstos donde se verifican los problemas, " ... se considera cada vez más el buen o mal funcionamiento de los grupos como uno de los principales problemas de la sociedad. Existe gran interés en los negocios, el gobierno y el ejército por mejorar la productividad de los grupos. Muchos pensadores se alarman ante el aparente debilitamiento y la aparente desintegración de la familia. Los -- educadores han llegado a creer que no podrán realizar a fondo sus responsabilidades de no entender mejor como funciona el salón de clases como grupo-social. Quienes se preocupan del bienestar social, están buscando diligentemente formas de reducir los conflictos intergrupo entre obreros y administradores y entre grupos religiosos y étnicos. El funcionamiento de pandillas juveniles es un obstáculo difícilísimo de superar en los intentos de -- prevenir el crimen. Cada vez queda más claro que muchas enfermedades mentales se derivan, de algún modo, de las relaciones del individuo con los distintos grupos y que pueden usarse con efectividad los grupos en la psicoterapia"(14)

Esta sociedad demanda resolver tales problemas ya que una característica importante de ella es el mal funcionamiento de sus grupos y por lo tanto el fracaso de su sentido o finalidad.

El proceso social democrático norteamericano evidencia, a nivel de -- grupos clave, una manifiesta problematización. El grado alcanzado es tal - que diversos organismos públicos y privadas asignan presupuestos y reconocen valor y utilidad a la investigación en dinámica de grupos. Determinar -

(14) CARTWRIGHT, O. y ZANDER, A. Op. Cit. pág. 14.

qué tan grave es su situación no es la intención de este trabajo. Pero resulta claro que se les reconoce relevancia y generan preocupación. Los problemas grupales familiares, de pandilla, laborales, escolares, etc. son anteriores a la disciplina pero a partir de ella se les reconoce la suficiente relevancia que obliga a investigarlos. Esa sociedad democrática no funciona bien y amerita la creación de una disciplina para explicar y resolver los problemas grupales de ayer y hoy.

1.2 SOBRE LA NO TRASLABILIDAD A MEXICO

Cabe comparar las fechas de elaboración de las investigaciones en dinámica de grupos en los E. U. con respecto a la fecha de su publicación en México, para distinguir, por esta sencilla y rápida comparación, el desfase entre ambos contextos sociohistóricos en el momento del traslado de esta disciplina a nuestro país. Tomando como referencia la 1a. edición en español (1971) nuestro país recibió el informe de investigaciones entre 25 a 30 años después.

Aún cuando ambos países siguieran una dirección y ritmo de transformación sociohistórica similar, el solo desfase cronológico hace dudosamente trasladable a nuestro país el contenido publicado, mayor fuerza de duda habrá si consideramos que la dirección y ritmo de transformación son disímbolos y que el pasado histórico de uno y otro país también lo es.

La investigación en dinámica de grupo se muestra como un producto propiamente norteamericano resultante de un proceso sociocultural histórico propio y por tanto original para aquel país, conducido por preocupaciones científicas positivistas y utilitarias. Cabe destacar la imbricación entre el intento de fortalecimiento democrático basado en hallazgos confiables -

por medio de un método científico, con el pragmatismo característico de la cultura norteamericana.

Entre los E. U. A. y nuestro país existen similitudes y diferencias pero sobre todo diferencias económicas y culturales. Existen problemas similares en cuanto a que ambos países se rigen por fórmulas, estados y procesos occidental-capitalistas. Sin embargo, en virtud de su diferente trayectoria sociohistórica, la estructura social que soporta sus respectivos problemas es diferente. La similitud se presenta sólo en lo relativo al lugar social de los grupos o estratos involucrados en los problemas: la familia, las empresas, las padillas, la educación escolar, etc. pero en uno y otro país la problemática concreta en esos espacios sociales son bien diferentes.

Para los E.U.A. tiene sentido y razón de ser la construcción de esta nueva disciplina por la vía de la maduración empírico - pragmática pues -- parte de necesidades y problemas sociales detectados, se impulsa por agencias privadas y públicas y desliza su actividad investigadora incorporando una gran variedad de disciplinas y profesiones así como el interés por la utilización de los resultados de investigación, procesos todos que forman parte orgánica de aquel país.

Para el nuestro no tienen sentido, al menos no como lo tiene para ellos pues aquella producción de conocimientos sobre grupos no es un esfuerzo que marche orgánico al desenvolvimiento de nuestro país comenzando por el hecho de que los grupos sujetos a investigación no son ciudadanos mexicanos, sino norteamericanos.

ral la economía de mercado parecen ser creación del Estado constituido como entidad nacional.

Sin duda, la verdad es que, como en todos los países subdesarrollados, el Estado se convierte a partir de un -- cierto momento en el principal promotor, si no es que en el único, del desarrollo social, debido, sobre todo, a la enorme dispersión de los factores productivos y a la debilidad de las relaciones económicas modernas. No es -- extraño, por lo mismo, que en México un desarrollo a escala nacional comience cuando se da por primera vez, con los gobiernos de Juárez, de Lerdo y fundamentalmente de Díaz, un poder también nacional, que se impone soberano sobre los elementos tradicionales que tenderían hacia la disgregación.

El periodo comprendido en los dos primeros tercios del -- siglo XIX, llamado por los ideólogos porfiristas, con -- sobra de razón (si bien con fines de apología respecto -- de su propia sociedad) como el "periodo de la anarquía", contempla un Estado nacional que lo es sólo de nombre, -- sin control efectivo sobre la población y el territorio, sin autoridad y contenido por una miriada de poderes lo -- cales cuya autonomía era el signo indudable de la debili -- dad de los poderes centrales. Por otra parte, es tam -- bién indudable que los dos grandes campos ideológicos, -- que sólo por convención se ha dado en llamar "partidos",

el conservador y el liberal, buscaban, cada uno con soluciones políticas radicalmente opuestas, el remedio a los males del país en la unificación del mismo mediante la creación de un verdadero Estado nacional.

Si se admite, como ya nadie parece poner en duda, que -- los gobiernos de Juárez y de Díaz, así como el régimen emanado de la revolución, se caracterizan ante todo por una extraordinaria concentración de poder (debido al fortalecimiento del Ejecutivo), podría afirmarse que la causa fundamental de que en buena parte del siglo XIX privara la anarquía en las actividades productivas y en las relaciones políticas residió en la falta de un poder político suficientemente fuerte como para imponerse en todos los niveles de la vida social, dentro de una economía como la nuestra en la que, por su falta de desarrollo, estaban ausentes todos los elementos que dieran al país otra unificación nacional que no fuera, en primer lugar, la unificación política. Todo esto nos recuerda que el proceso de desarrollo de nuestro país, como en casi todos los países subdesarrollados, es esencialmente inverso al que se observa en la Europa occidental, en donde la función unificadora la desarrolla un mercado nacional que se organiza al margen del Estado, también nacional e incluso, obrando sobre este último como motor determinante. Es verdad que, en gran medida y por definición, la economía mexicana es una economía mercantil: lo

es ya desde los primeros tiempos en la Colonia; pero hay evidencias suficientes para demostrar que, mientras no se dió un mercado nacional en amplia escala, la economía de México, insuficientemente desarrollada, impuso al país - una particular división económica y política, que la ligó, fraccionada de esa manera, a distintas economías extranjeras".

Lo que me interesa de esta cita es extraer lo siguiente:

La extrema debilidad del estado mexicano anterior al porfiriato - conlleva la inexistencia de componentes democráticos al interior de las - diversas regiones del país. Los poderes locales que se oponían y anulaban la pretendida autoridad del estado, se basaban en el control de diversos - órdenes por parte del cacique o del hacendado; poder que tenía como manifestación el aplastamiento de voluntades y el control de vidas.

Ese poder emanaba de mecanismos no democráticos caracterizados por la imposición, el acaparamiento de tierra, la ignorancia ancestral de la - fuerza de trabajo, mercado no desarrollado, y limitación casi total de la - iniciativa individual, así como a la vigencia de una concepción de hombre - religiosa cristiana de la peor especie, castrante del impulso individual y de los propios derechos.

El que el estado, a partir de Don Benito Juárez haya tenido que desempeñar, en tanto concentrador de poder, la función unificadora y la dirección del desarrollo del país, se debieron a la peculiar y no europea o norteamericana forma de asentarse el capitalismo en México. Resáltase el -

hecho de la ya anterior ligazón de la economía del país a distintas economías extranjeras renovada a partir de la vida independiente.

Las características socioeconómico-políticas de aquel tiempo descartaron la posibilidad de constituir un proceso generativo que para el siglo - XX hubieran permitido una sociedad democrática típica occidental, con una economía armónica a la misma.

En tanto que no se cubrieron tales condiciones, el modelo social mexicano no puede menos que recibir con desfase los productos científicos - que en otros países se desprenden de su proceso histórico y que son impulsados por razones e intenciones convenientes a aquellos.

Es así, que la trasladabilidad de productos de investigación social, - que es el caso de la dinámica de grupos, es infecunda. Y que si bien se - usan, resulta relativo y dudoso hablar de efectos favorables. Su uso, con todas las expectativas y confianza que inspiran señala un episodio más de la creencia de que lo creado en otros países, por ser lo más avanzado, puede servirnos.

1.3 ANALISIS DE CONTRADICCIONES

Los especialistas en dinámica de grupo reconocen la inexistencia de un enfoque coherente del hombre y establecen como condición de aquel el poder disponer de respuestas confiables a preguntas sobre:

"¿Cómo funcionan los grupos?, ¿cómo se relacionan los individuos con los grupos? y ¿ cómo los grupos se relacionan con sociedades mayores?" (16)

(16) Ibidem. pág. 14

Consideran que se necesitan responder a esas preguntas:

"Antes de confiar en poder planear una sociedad óptima y hacerla -- funcionar" (17)

Reconocen que su sociedad no es óptima ni funciona como tal, pero - confían en que pueda llegar a serlo y están convencidos que la dinámica de grupos puede colaborar en forma fundamental a este fin por medio de "La - aplicabilidad potencial de sus hallazgos a los esfuerzos de mejorar al funcionamiento de los grupos y sus consecuencias sobre los individuos y la - sociedad" (18).

La dinámica de grupos es una disciplina que en su contexto de origen responde a una demanda social de prolongado alcance y gradual desarrollo que la proyecta como un movimiento no circunstancial y pasajero, sino - por lo contrario, con perspectivas de consolidación e influencia:

"Dada la juventud del campo y sus orígenes heterogéneos, es necesario prepararse para encontrar en él un amplio conjunto de valores, orientaciones teóricas, suposiciones fundamentales, conceptos y métodos. En cierto sentido, la dinámica de grupo está en su adolescencia y, como muchos adolescentes, prueba sus capacidades, práctica las habilidades recientemente adquiridas y, ante todo busca un sentido coherente de autoidentificación" (19).

Los autores exponen que la disciplina en dinámica de grupo se preocupa por aclarar problemas que han inquietado al hombre tocantes a la rela

(17) Ibidem. Pág. 14

(18) Ibidem. pág. 17

(19) Ibidem. pág. 34,35

ción del hombre con la sociedad.

Plantean que persistan dos puntos de vista opuestos. En uno, el individuo es imperfecto y hasta maligno y la sociedad controla sus tendencias agresivas y egoistas. En el otro, el individuo es naturalmente bueno y la sociedad lo inhibe y corrompe haciéndolo depender del grupo y su organización.

Reconocen que en las discusiones actuales sobre la sociedad participan esos dos puntos de vista y que lo esencial de la tarea de los investigadores es determinar empíricamente cuales son los valores que se ganarán o perderán como resultado de cualquier tipo de actividad de grupo.

Indican que en el trabajo con grupos existe una diferencia importante entre los especialistas en dinámica de grupos dedicados a la investigación quienes rehusan iniciar sus investigaciones presumiendo que conocen las respuestas de los efectos del trabajo en grupos pues lo que buscan es descubrir la verdadera naturaleza de la vida en grupo. En cambio las personas responsables de trabajar en grupo tienen algunos principios de trabajo respecto a lo que se pierde o gana como resultado del trabajo en grupo.

Con lo anterior, a la dinámica de grupo la proponen pertrechada en su estatus científico, al margen de discusiones filosóficas sobre la maldad o bondad natural del hombre. La disciplina declara buscar sujetar empíricamente la dinámica de los grupos y descubrir su verdadera naturaleza. Confían en descubrir leyes generales que sirvan para grupos aparentemente tan diferentes como pandillas, juntas directivas, asociaciones, o equipos de mantenimiento.

La disciplina en dinámica de grupos no se pronuncia por ninguna pre-concepción sobre grupos. Sólo reconoce ciertas bases fundamentales que justifican y orientan su existencia.

Efectuaré un análisis de esas bases fundamentales a fin de explorar sus alcances científicos y extracientíficos.

Gran parte de los especialistas en dinámica de grupos coinciden en apoyar cuatro bases fundamentales de esta disciplina:

"1.- Los grupos son inevitables y ubicuos.

Ello no quiere decir que los grupos deban mantener las propiedades que manifiestan en cualquier momento determinado en una sociedad determinada ni que todo grupo hoy en existencia deba perpetuarse a sí mismo; pero casi no puede pensarse en un conjunto de seres humanos que vivan en proximidad geográfica, en condiciones tales que sería correcto suponer que no existen grupos y que no hay cosa parecida a la membrecía de grupo. Incluso los individualistas más extremos, como los beatniks, forman grupos que tienen lenguaje, héroes, lugares de estancia y vestidos distintivos propios. De hecho, para los científicos sociales es obvio que la conformidad es tan extrema entre tales grupos de no conformistas como en cualquier otro nivel social.

2.- Los grupos movilizan fuerzas poderosas que producen efectos de mayor importancia para los individuos.

El sentido mismo de identidad de una persona está formado por los grupos que le son importantes: su familia, su iglesia, su profesión u ocupación. Más aún, la posición de una persona en que un grupo pueda afectar

la forma en que otros se conducen hacia ella y hacia cualidades personales como su nivel de aspiración y su autoestima. La membrecía en sí puede ser una posesión preciada o una carga opresiva; han ocurrido tragedias de proporciones importantes por excluir individuos de grupos y por forzar la membrecía en otros.

3.- Los grupos pueden producir consecuencias buenas y malas.

Pensar que los grupos son por completo buenos o por completo malos se basa en pruebas convicentes. La única falla está en considerar el aspecto de un solo lado. Un enfoque exclusivo de las patologías o de los aspectos constructivos conduce a un panorama de la realidad seriamente distorsionado.

4.- Un correcto entendimiento de la dinámica de grupo (obtenible mediante investigación) posibilita el aumentar deliberadamente las consecuencias deseables en los grupos.

Conociendo la dinámica de grupo puede hacerse que los grupos sirvan a mejores fines, pues el conocimiento da poder para modificar la conducta humana y las instituciones sociales".(20)

Estas cuatro bases fundamentales están apegadas a lo real; son ciertas. Lo significativo de su realismo surge cuando se hace interactuar la tercera con la cuarta base fundamental.

La cuarta contradice a la tercera, con lo cual antes de buscar la verdadera naturaleza de la vida en grupo persiguen fomentar una forma de vida en grupos.

(20) Ibidem. págs. 35-36.

La aceptación y reconocimiento de lo negativo como uno de los signos que pueden tener los grupos y el señalamiento de que es un error considerar un solo lado, sea de las patologías o de los aspectos constructivos, queda anulado con la cuarta propuesta fundamental, la cual indica que el conocimiento de la dinámica de grupo posibilita aumentar deliberadamente las consecuencias deseables o positivas.

El buscar que la investigación pretenda mejorar los grupos es correcto. La contradicción dentro de la disciplina aparece cuando hace precisamente lo opuesto a lo rechazado en la tercera base fundamental y que es enfocar exclusivamente un solo aspecto de las probables consecuencias en los grupos:

"En lugar de concentrarse exclusivamente en los rasgos restrictivos e inhibidores de los grupos, los especialistas en dinámica de grupo abogan por un estudio científico de los grupos y de las relaciones del individuo con los grupos, pues creen que el entender mejor la naturaleza de estos - últimos posibilitará el planear grupos y procedimiento que puedan lograr - mejor los fines legítimos de los grupos, aumentar los mejores valores de - la sociedad y enriquecer los recursos personales de los individuos".(21)

Se erige una instancia social, la disciplina en dinámica de grupos, animada por criterios extracientíficos para derivar de los resultados de - investigación las consecuencias deseables en los grupos.

La propia disciplina en dinámica de grupos determinista coloca una - constante inyección de presión que violenta a la teoría orillándola a cons

(21) Ibidem. pág. 36

truirse con vfas a servir al propósito expuesto en la cuarta base fundamen-
tal.

Los especialistas proponen el estudio de grupos e individuos y gru-
pos para así diseñar procedimientos que mejoren al grupo con lo cual se -
eximen del estudio de los razgos restrictivos e inhibidores de los grupos.

Las bases fundamentales 1, 2, 3, representan propiedades grupales de
hecho, mientras que la 4, representa una declaración de intención. Esta -
rige la actividad de la disciplina. Lo que son los grupos es perfilado ha-
cia la intención de la disciplina.

El fin o intención por tener como ingrediente central por ejemplo: la coo-
peración, descarta al estudio de la no cooperación.

Planteado en forma dicotómica introduce la vfa de la opción que al -
llevarse a efecto se acompaña de la exclusión de la opción no tomada. Al
proceso grupal o más precisamente, a los grupos en su dinámica real no se-
les aborda en su estado dinámico orgánico, sino a partir de manifestacio-
nes aisladas, o cuando mucho referida a una o a la otra como opuestos sepa-
rados o alternativas, según el criterio dual bueno-malo. Resulta claro que
tal dualidad simplificante tiene origen en la manera en que entienden la -
solución a la problemática social que es la siguiente de manera esquemática:
si se descubren cuales son las variables responsables del buen funcio-
namiento de los grupos se pueden evitar los malos y fomentar los buenos.

¿ Qué sucede con la no cooperación ?

¿ Qué con lo restrictivo e inhibidor en los grupos ?

¿ Qué con lo negativo reconocido existente en la proposición tres en
los términos malo y patología ?

En el libro de Carwright y Zander no se explicita cual es su concepto acerca de lo negativo, simplemente lo califica como indeseable y propone que es preferible fomentar su opuesto en los grupos.

Aceptando su existencia hacen ausente toda consideración que conceptualice su papel en lo grupal, la que de existir, serfa el equivalente de las consideraciones en relación a lo positivo,

Cabe adelantar que en base a un análisis individualizado de las investigaciones que se presentan en el texto de Catwright y Zander, la mayoría se - avoca al estudio de los aspectos positivos de la vida grupal.

Lo negativo, lo malo, cumple en los grupos funciones cuyo lugar está muy lejos de explicarse con el sólo calificativo de indeseable. Los autores califican, pero no explican. En la realidad de los grupos lo negativo es parte de su dinámica, tan natural como los grupos mismos e igualmente - que lo positivo o bueno.

El lugar que a lo negativo le asignan les permite hacerlo referir in directamente, contraponiéndolo a lo positivo que, ese sí, buscan explicarlo científicamente, empíricamente.

Es suficiente, parecen querer decirse, conocer cómo funciona bien un grupo, para hacer innecesario conocer cómo funciona mal el mismo. Evaden - así la cuestión de en qué se manifiesta lo negativo y fundamentalmente a - qué se debe.

Según sus planteamientos, a lo negativo de los grupos se le combate - por medio de la utilización práctica de los resultados de investigación -

acerca de las condiciones de existencia de lo positivo.

El conocimiento de las condiciones de existencia de lo negativo, por razones no aclaradas se le considera innecesario como medio de eliminación de ese mismo negativo; pues tal conocimiento pondría en evidencia que lo negativo tiene su razón de ser y también su derecho.

Lo negativo y lo positivo son estados terminales relativos dentro de un proceso grupal. Estados alternados que pueden dominar parcial o totalmente.

Tal como lo propone la dinámica de grupo determinista, lo negativo es un estado terminal sobre el mal, inhibitorio y restrictivo; sólo su valencia se discierne: paralizado momento del proceso grupal a manera lineal.

¿Pero, es lineal lo que sucede en un grupo, analógicamente hablando? No. Es total, integral, pluridimensional. La linealidad es una idea generada por la temporalidad en que se acomodan los eventos grupales.

Toda determinación implica una negación, toda acción implica una abstención de su opuesta. Si una persona descansa plácidamente en su sillón preferido, se abstiene de moverse, trabajar, etc. si trabaja, se abstiene de descansar. Visto como proceso este ejemplo, sus determinaciones se alternan cubriéndose ambas en su respectivo momento.

En el caso de las investigaciones en dinámica de grupo, lo negativo y positivo no es abordado en sus determinaciones alternas. Centran su atención en una sola determinación. Investigar empíricamente lo positivo implica abstenerse de hacerlo en lo negativo; sin realizar lo inverso. El fenómeno real, en su naturaleza real se estudia parcialmente.

Ven lo negativo como diacronfa, no como sincronfa, por ello lo visualizan como estado terminal, en muchos casos irreversible, como por ejemplo en el rechazo de un miembro o en la falla de la locomoción grupal. Con ello detienen la comprensión en uno de los momentos y lo proyectan como estado final estático.

Hacen "aislable" lo que los grupos en su dinámica viven en cierto punto de su proceso e intentan detectar momentos "aislados" precisamente por su carácter positivo.

2. ANALISIS DE INVESTIGACIONES ESPECIFICAS.

En esta parte se busca efectuar un somero análisis de investigaciones emprendidas por la disciplina de dinámica de grupos, procurando estructurar algunas ideas críticas relativas a aspectos metodológicos concretos vinculados a los fines de investigación de las mismas.

Se concluye con una tabla de caracterización del total de investigaciones comprendidas en el texto de Dorwin Cartwright y Alvin Zander, "Dinámica de grupos. Investigación y teoría". Ed. Trillas. El cuadro busca ilustrar y complementar los planteamientos del capítulo anterior y del presente.

Las investigaciones aquí analizadas fueron seleccionadas en virtud de que, al igual que las restantes investigaciones compendiadas por Cartwright y Zander, fundamentan el diseño y concepto de uso educativo de las técnicas deterministas en dinámica de grupos.

Si bien sería idóneo desarrollar un análisis crítico de todas las investigaciones del compendio, solo se analizarán tres, abarcando elementos o ideas críticas que no llegan a ser sistemáticas y exhaustivas.

La primera de las investigaciones analizadas se escogió porque aborda el proceso que dá pie al planteamiento característico de las técnicas deterministas que concibe al grupo como conjunto de individuos que en su actuación idónea y probable marchan unidos a partir de la conexión de un fin común.

La segunda se seleccionó porque en ella se aborda el problema de -

interacción de miembros de un grupo a partir de lo cual buscan extraer criterios de conservación e intensificación de lazos entre ellos, con lo que se intenta, al igual que con la anterior investigación, fundamentar caminos de realización del "grupo idóneo".

La tercera se escogió en virtud de que en ella se estudia lo referente a qué "clima grupal" propicia mayor rendimiento grupal, ya que es el "clima grupal" democrático quien resulta ser el mejor, se refuerza la idea del grupo idóneo a partir o en relación a una coordinación grupal democrática.

2.1 ANALISIS DEL TRABAJO "NATURALEZA DE LA COHESION DE GRUPO".

El primer trabajo que consideramos lleva por título "Naturaleza de la cohesión de Grupo". En éste trabajo Dorwin Cartwright intenta una formulación general sobre la Cohesión de Grupo, para lo cual se basa en investigaciones previas efectuadas por otros investigadores.

Expone Cartwright que en éste trabajo "Discute problemas implicados en la medición de la cohesividad de grupo y en el refinamiento de su significación teórica. Enumera varios rasgos de los grupos que, se ha demostrado, afectan la atracción hacia la membresía e informa de hallazgos de investigación sobre las consecuencias de la cohesividad de grupo". (22)

Señala que: "Aunque teóricos diferentes atribuyen propiedades conceptuales un tanto distintas al término, la mayoría está de acuerdo con que la cohesión de grupo se refiere al grado en que los miembros de un grupo -

(22) Ibidem. pág. 75

desean permanecer en él".(23)

Considera cinco enfoques sobre cómo medir la cohesión de grupo: atracción interpersonal entre los miembros, evaluación del grupo como un todo, cercanía o identificación con un grupo, deseo expresado de permanecer en el grupo e índices compuestos. Después explora los determinantes de la atracción por un grupo, plantea la pregunta: ¿Qué determina el grado en que una persona se sentirá atraída por un grupo particular?, a la cual responden: "En los términos más generales, se supone que un individuo se sentirá atraído hacia un grupo de acuerdo a su evaluación de las consecuencias deseables e indeseables que surgirán de pertenecer a él".(24)

Las propiedades de incentivo de los grupos son: (variables, independientes de la cohesión) similitud entre miembros, metas de grupo y toma de decisiones, propiedades estructurales, atmósfera de grupo, tipos de interdependencia, actividades de grupo, tamaño de grupo. Todas las cuales, entre más consecuencias favorables determinan en el individuo, mayor cohesión tendrá el grupo.

Las variables dependientes de la cohesión (consecuencias de la cohesión de grupo) son: mantenimiento de la membresía, poder del grupo sobre los miembros, participación y lealtad, consecuencias personales, todas las cuales a mayor cohesión, mayor nivel de las consecuencias.

Termina el artículo considerando "Algunos problemas no resueltos: La definición de cohesión de grupo como resultante de todas las fuerzas que actúan sobre los miembros para que permanezcan en el grupo, ayudó conside-

(23) Ibidem. pág. 108

(24) Ibidem. pág. 113

rablemente a aglutinar en un esquema conceptual significativo muchos hallazgos distintos, surgidos en las investigaciones. Sin embargo, aún hay ambigüedades en esta formulación teórica".(25) Los problemas no resueltos son: cómo se combinan varias fuentes de atracción; importancia de la fuente de atracción; combinación de varias calificaciones individuales de atracción para formar un solo valor de cohesión el caso especial de la membresía involuntaria y necesidad de un modelo de causación circular.

Como puede observarse, en los problemas no resueltos no se incluye alguno que explore las causas de la no cohesión, con excepción del cuarto problema.

La concepción Teórico Metodológica en la investigación de la cohesión de grupo se concreta desde dos puntos de vista: "como variable dependiente y como variable independiente. Los estudios del primer tipo han intentado determinar las condiciones que causan los distintos niveles de cohesión, mientras que los del segundo tipo han investigado los efectos que diferentes niveles de cohesión ejercen sobre el grupo y los miembros".(26)

Podemos ver que este enfoque de investigación deja de lado el problema de la cohesión de los grupos en su aspecto negativo, es decir, no se aboca a investigar las causas de la no cohesión.

Veamos este planteamiento mediante un esquema:

(25) Ibidem, pág. 123

(26) Ibidem, pág. 108

Variable Independiente

Variable Dependiente

Similitud entre miembros ----- nivel de cohesión

Pero no se plantean a qué se debe el mayor o menor nivel de las variables independientes. Ello equivaldría a indagar las causas que a su vez le subyacen:

Variables Independientes:

Variables Dependientes:

----- Similitud entre miembros, etc.

Lo único que hacen es invertir:

Variable Independiente

Variables Dependientes

Nivel de cohesión ----- Similitud entre miembros

En esa forma se concierne e inmoviliza la concatenación de los fenómenos estudiados reteniendo aquellos segmentos que considere apropiado abordar. Lo cual no implica indagar los procesos mediante los cuales se conforman - en el individuo los niveles de cada variable (similitud entre miembros, - etc.); procesos que, desde la perspectiva de su constitución individual, - involucran la interacción entre el individuo y los grupos como estructura social, según su naturaleza política, económica y axiológica. Su estudio implicaría indagar el proceso individual y social que desemboca en formas no funcionales, lo cual llevaría inevitablemente a señalar que algo de la sociedad es responsable de que la vida en los grupos presente inconveniencias alarmantes.

Las investigaciones a las que alude Cartwright enfocan con rigurosidad y criterio económico el análisis de los resultados y, en conjunto, los diseños de investigación. Tal vez ello conduce a que tales investigacio--

nes ubiquen a las variables o factores como eventos cuya posibilidad de indagación no rebasa su expresión conectiva de variables, es decir, no penetran, ni se proponen hacerlo, en el espacio y contenido causal de ellas. Simplemente descubren o confirman correlaciones. Por ejemplo: "una organización estudiantil originalmente dedicada a combatir la política de la administración escolar, si logra efectuar un cambio, puede perder de súbito su atractivo para los miembros con necesidad dominante de rebelarse a la autoridad". (27)

En este caso, habrá acción cohesionante por parte de los miembros con necesidad de rebelarse ante la autoridad en tanto en el mismo grupo exista el combate a la política de administración escolar. No la habrá cuando el grupo deje de manifestarse rebelde. Son conclusiones que resultan interesantes y hasta útiles, pero que sin embargo paralizan la investigación. El lado negativo o conflictivo no es continuado a investigar. Preguntas tales como: ¿qué factores intervienen en la configuración de la rebeldía dentro de la institución educativa como un asunto individual y de grupo? ¿qué factores intervienen fuera de la institución?. Preguntas que apuntarían a revelar la naturaleza de la rebeldía en tanto variable que funge como agente cohesionante o no cohesionante. Preguntas que involucran a los miembros del grupo más allá de la rebeldía como mero rasgo o dato relacionado con la cohesión grupal.

El no ahondar la investigación conduce a colocar a la rebeldía como un evento cuya génesis y función resulta indiferente o irrelevante; causalidad sorda o ensordecida en nombre de la metodología.

(27) Ibidem, pág. 114

2.2 ANALISIS DEL TRABAJO "DESVIACION, RECHAZO Y COMUNICACION".

El segundo trabajo que consideramos lleva por título "Desviación, rechazo y comunicación". Es un artículo incluido en la tercera parte del libro de Cartwright y Zander que reporta lo relativo a una investigación experimental en el que se estudia las consecuencias que tiene lugar cuando un integrante se desvía del estándar de grupo. Para mayor claridad transcribiré partes descriptivas importantes e inmediatamente después se expondrán algunas consideraciones críticas.

"Se realizó el experimento en la primera reunión de un club. Se dispusieron cuatro tipos de clubes, cada uno de los cuales representaba un grado diferente y una diferente combinación de cohesión y relevancia. En cada grupo, participantes pagados se desviaban del estándar de grupo experimentalmente creado y se conformaban a él. Se observó sistemáticamente la discusión habida en cada club... Los cuatro tipos de clubes usados fueron: club para estudiar un caso, club editorial, de cine y de radio. Al terminar cada reunión, se nombraban miembros para los comités y se llenaban cuestionarios sociométricos, que sirvieran como medida de rechazo. Cada club tenfa de cinco a siete miembros y tres participantes pagados, a quienes se crefa miembros del club...

En una reunión típica, tras las presentaciones preliminares, cada miembro del club lefa una corta versión del caso "Johnny Rocco", la historia de un delincuente juvenil, que terminaba con Johnny esperando sentencia por un delito menor. Se presentaba el caso como el de una persona real. El líder del Club, siempre como experimentador pedfa a los miembros

discutir y decidir el problema: ¿"Qué hacer con ese muchacho"? se guiaba la discusión mediante una escala de siete puntos, constituida de sugerencias - alternativas ordenadas en una dimensión amor-castigo. El punto uno ofrecía el enfoque "amor total"; el punto siete el enfoque "castigo total". Entre esos extremos se graduaban variaciones de ambos puntos de vista. Se usó - tal escala para indicar las diferencias de opinión existentes en el grupo. Se la introdujo a los miembros del club como un método conveniente para saber la posición de cada persona y de canalizar la discusión.

Tras de leerse el caso, cada miembro del club anunciaba la posición - elegida en la escala. Entonces los tres participantes pagados anunciaban - sus posiciones. Un participante pagado, el "desviado", escogía como posi- ción la desviación extrema y la mantenía durante toda la discusión. El se- gundo, el "común", adoptaba y mantenía la posición del grupo, y el tercero, el "cambiante", escogía una posición de desviación extrema, pero permitía - que gradualmente se le influyera de modo que al terminar la discusión soste- nía la posición del grupo". (28)

"En resumen, hubo cuatro tipos de clubes. Cada uno de ellos reproducía una combinación diferente de las variables experimentales del modo si- guiente:

1. Cohesividad elevada.- tema relevante (Co El At): club para estudiar un caso.
2. Cohesividad baja.- tema relevante (Co Ba At): club editorial

3. Cohesividad elevada.- tema irrelevante (Co El No At): club de cine.

4. Cohesividad baja.- tema irrelevante (Co Ba No At): club de radio".¹ (29)

"Un observador, presentado como amigo interesado en saber qué hacía el club y a quien podía usarse para tomar notas, apuntó los siguientes aspectos del proceso de grupo: a) quién hablaba con quién; b) cuánto duraba la comunicación; c) si el que hablaba apoyaba o atacaba la posición de la persona a quien hablaba; d) si la comunicación, incluso no dirigida a una persona en una posición implica aprobación o desaprobación de esa posición, y e) si el que hablaba lo hacía de experiencias propias o de la vida personal de amigos". (30)

"Se considerará la comunicación, el proceso de una persona que habla con otra, como el mecanismo de inducción; es decir, los medios para ejercer la influencia. Desde luego, existen otras razones para que la gente se comunique, pero dentro de los confines del presente experimento y de la teoría expuesta, nos limitaremos en gran medida a la comunicación como influencia" (31)

Los resultados sobre las predicciones del rechazo fueron:

"1. Las personas en el papel común y de cambiante serán menos rechazadas (de rechazarse) que las desviadas. No hubo pruebas de que se rechazaran al común o cambiante ni en las medidas sociométricas ni -

(29) Ibidem. pág. 189

(30) Ibidem. pág. 191

(31) Ibidem. pág. 197.

en las de nombramiento. Por otra parte, se rechazó al desviado en - en todas las condiciones, excepto en Co Ba No At.

"2. Si la cohesión es constante, el rechazo será mayor en los grupos relevantes que en los irrelevantes"

"3. De ser constante la relevancia, el rechazo será mayor en los grupos de cohesividad alta que en los de cohesividad baja".

Los resultados sobre las predicciones de patrones de comunicación fueron:

"1. En Co El At, el grado de comunicación dirigido al no desviado-- por los no rechazadores debe aumentar continuamente durante la reunión. Los rechazadores extremos deben alcanzar la cima de comunicación durante la reunión, para después declinar en forma continua, y los rechazadores moderados deben alcanzar su cima poco después para declinar en seguida".

"2. En todas las otras condiciones experimentales, la comunicación de los no rechazadores, rechazadores extremos y rechazadores moderados con el desviado debe aumentar continuamente durante la reunión".

"3. En todas las condiciones experimentales, debe haber relativamente pocas comunicaciones dirigidas a personas en papel común, y ningún aumento de comunicación durante la reunión".

"4. En todas las condiciones, las comunicaciones con el conducto cambiante deben aumentar durante la reunión según cambie el cambiante de una posición desviada a una común". (32)

El análisis de ésta investigación lo desarrollaré desde la perspectiva de lo que puede suceder en un grupo en el que aplique determinado profesor los resultados de este trabajo.

Las consecuencias probables al utilizarlos pueden partir de una -- consideración así:

Yo, profesor de... pretendo utilizar estos hallazgos. Reconociendo su confiabilidad, es decir, su referencia empírica controlada y consistente en torno a determinadas variables, en el momento en que en mi trabajo - en un grupo de alta cohesión y relevancia surja un desviado respecto de la opinión compartida por el grupo, debo decidir pugnar por mantener la cohesión y relevancia presionando al desviado, intentándolo convencer o bien - aislándolo al impedir su confrontación con el grupo respaldando su derecho a disentir y cerrando el asunto; o bien, puedo estimular la confrontación entre desviado y el resto del grupo. Si el desviado dispone de razones plausibles para basar su postura, qué mejor, pues el grupo podría considerarlas y aceptarlas modificando su anterior postura, si no las tiene, entonces el grupo podría hacerle ver sus errores e integrarlo cohesivamente.

Sin embargo debo también considerar que tal confrontación puede desembocar en la pérdida de la cohesión, por ejemplo, debido a que, de ser viable la postura del desviado, se fracture el grupo en dos o tres subgrupos al variar los miembros total o parcialmente sus ideas, también puede desembocar en la total eliminación o aislamiento del desviado debida a la solidificación del resto del grupo, que podría llevarse a cabo en forma de rechazo agresivo.

Todo lo que considere como alternativas utilitarias de los resultados de la investigación, no rebaza, como puede verse, a dichos resultados: es decir, si rebazo las posibilidades de uso de sus resultados, haría verlos fallibles si logro que en un grupo de cohesión y relevancia elevada, al desviado se le llegara a integrar cohesivamente manteniendo su postura de desviado.

Por ello, lo que puedo hacer es utilizar esos resultados para mantener los rasgos positivos de la dinámica de ese grupo; su cohesión y relevancia a condición de conducirlo según los rumbos empíricamente fundados - que la investigación señale: que esto se logra eliminando al desviado, vale decir, impidiendo la confrontación y su desenlace probablemente antiohensivo, y que la única forma de eliminarlo es que éste modifique su esquema referencial y coincida con el resto, lo cual, realmente no puede ser.

Otras investigaciones pueden, con sus resultados, auxiliar a incidir en el incremento de la cohesión cuando sea baja, por ejemplo, utilizando el poder de líder formal o el de otros líderes que pueden inducir a actuar en este sentido.

Esto para el caso de un grupo cuya dinámica presentará un estado similar al experimento en cuestión. Mas para un grupo con alta cohesión y relevancia que no presentara por lo menos un desviado, de acuerdo a estos resultados sería recomendable prevenir tal eventualidad detectando y controlando a tiempo al miembro desviado. Utilizando la autoridad de líder formal, influiría sus opiniones y táscitamente desalentaría su postura apoyándome en su necesidad de aceptación del grupo así como de la fuerza de mis argumentos para desestabilizar su opinión. Incluso podría desviar --

para otro momento la potencial perturbación que contuviera.

Estas y otras medidas estarían destinadas a impedir que la cohesión disminuyera, el desviado fortaleciera su rol. Salvo que las medidas elegidas presentaran consecuencias indeseadas, cualquiera sería viable a condición de considerar la particularidad de las condiciones del momento dinámico grupal.

Más lo que distinguiría a cualquier medida aplicada en este sentido, sería que las diferencias entre los integrantes se controlarían dentro de ciertos límites, tanto los que el mismo grupo fijara, como los que el -- coordinador pudiera moldear. Y podría tomar como prototipo de control de diferencias el modelo que sugiere el experimento en consideración.

En el experimento, el grupo evoluciona desembocando en el rechazo -- del desviado. En un grupo real esto se intentaría evitar aún más cuanto - el número de desviados puede ser superior a uno. Para el caso del experimento y para los fines de formulación de las medidas factibles, en un grupo natural, es suficiente considerar a ese único desviado.

El bloqueo relativo del desarrollo completo de las diferentes posturas ante un mismo hecho, equivale a evitar el desenlace natural de las confrontaciones, donde dependiendo del número de desviados, el tipo de su desviación, los subgrupos en concordancia, etc., el grupo podría desintegrarse.

Expresando en términos de las variables del experimento se podría -- formular un criterio utilitario: para propiciar y fortalecer la cohesión - resulta útil el papel cambiante e inútil el papel desviado, por lo que los

que cubran un papel desviado se les debe inducir a un rol cambiante o bien común.

A nivel individual el costo de esta medida "modelo" se localiza como - trueque de las razones propias del desviado, o bien la renuncia a la misma en una modalidad del "como sí", por la comodidad y gratificación de la inclusión en el papel común, en la opinión del grupo y en el grupo cohesionado.

Armonizar la aceptación en un grupo con la opinión propia implica - sintonizar dos eventos de naturaleza diversa: al primero lo distingue su capacidad de presionar al inconforme, al segundo lo distingue su necesidad de convencer y convencerse de su razón, que se determina por criterios propios, es decir, independientes de la necesidad de pertenencia. Así, las - diferencias entre los integrantes del grupo que surjan en su interacción - se permitirán hasta un límite en que peligre la cohesión y la secuencia - programáticas, en el caso escolar.

2.3 ANALISIS DEL TRABAJO CONDUCTA DEL LIDER Y REACCION DEL MIEMBRO EN "TRES CLIMAS SOCIALES".

Se investiga la conducta del líder y la reacción de los miembros de un grupo de niños en tres "climas sociales": democrático, laissez faire y autocrático. Busca comparar los efectos en la conducta individual y de grupo de estos tres climas. El primero se caracterizó por que el líder vertió decisión sobre los asuntos, orientó las tareas y alabó o criticó basándose en los hechos. El segundo por que el líder dió libertad completa al grupo para decidir, proporcionó información (por el coordinador) cuando se le pidió y

comentó poco las actividades. El tercero, por que el líder ejerció una di
rección autoritaria. Los tres grupos de chicos experimentaron rotativamen
te los tres climas.

La investigación se realizó en dos partes: experimento I: se desa--
rrollaron técnicas para crear "atmósfera social". Experimento II: se anali
zó los efectos que sobre la conducta individual ejercieron tres variacio--
nes de "atmósfera social" (democrático, autoritario y laissez faire).

De ésta investigación se obtuvieron las "siguientes generalizacio--
nes descriptivas".

1. El "laissez faire" no fue igual a la democracia.
 - a) Se hizo en él menos trabajo y de peor calidad.
 - b) Se caracterizó más por jugar.
 - c) En las entrevistas, los muchachos expresaron preferencia -
por su líder democrático.

2. La democracia puede ser eficiente.
 - a) La cantidad de trabajo realizada fue un tanto mayor en la
autocracia.
 - b) La motivación de trabajo fue mayor en la democracia, como
se ve, por ejemplo cuando el líder abandonaba el local.
 - c) Hubo más originalidad en la democracia.

3. La autocracia puede crear mucha hostilidad y agresión, inclu-
yendo la agresión contra chivos expiatorios.
 - a) En el experimento I, el grupo autocrático manifestó mayor
ascendencia dominante, mucha mayor hostilidad (en propor-
ción 30 a 1), mayores exigencias de atención, mayor -
destrucción de su propiedad y mayor conducta escapista.
 - b) En el experimento II, uno de los cuatro clubes manifestó
una reacción semejante.

4. La autocracia puede crear descontento que no se manifieste en la superficie.

- a) Cuatro muchachos renunciaron, y todos ellos lo hicieron durante los periodos del club autocrático, cuando se presentó la rebelión franca.
 - b) 19 de cada 20 muchachos prefirieron líderes democráticos.
 - c) Se expresó mayor descontento en la autocracia -aunque la reacción general fue de sumisión- que en la democracia.
 - d) La conducta de "liberación" en el día de transición a una atmósfera más libre sugirió la presencia de anteriores frustraciones.
5. En la autocracia hubo más dependencia y menos individualidad.
- a) Hubo más conducta de "sumisión" o "dependiente".
 - b) Fueron menos variadas las conversaciones; más confinadas a la situación inmediata.
 - c) En la reacción sumisa a la autocracia, hubo una absoluta reducción (aunque no relativa) en las medidas estadísticas de las diferencias individuales.
 - d) La impresión del observador fue que en la autocracia existe cierta pérdida de individualismo.
6. En la democracia hubo más atención hacia el grupo y más amistad.
- a) En el experimento 1 el pronombre "yo" se usó con relativamente menos frecuencia en el grupo democrático.

- b) Fueron más grandes los subgrupos espontáneos.
- c) En el experimento II., las observaciones centradas en el grupo fueron mucho más frecuentes
- d) Fueron ligeramente más frecuentes las observaciones amistosas.
- e) En el experimento I., fue más frecuente el elogio mutuo en el grupo democrático.
- f) En el experimento II., el jugueteo amistoso fue más frecuente en la democracia.
- g) En el experimento I., el grupo democrático manifestó mayor disposición a compartir la propiedad de grupo". (33)

La veracidad empírica del experimento demuestra incontestablemente que el clima democrático es mejor que los otros dos.

La consecuencia práctica deducible salta a la vista: el clima democrático es factible, recomendable e idóneo en virtud de su alta productividad y nivel de integración grupal que puede propiciar.

Sin embargo la generalización aplicable, dadas las condiciones del experimento, hacen a tal formulación utilitaria bastante dudosa, con lo que como más adelante argumentaré, se proyecta una imagen artificial y con muchas lagunas sobre la excelencia del clima democrático; no porque la conducción que aquí llaman democrática carezca de atributos, pues eso no lo negamos, sino por implicaciones ocultas.

(33) Ibidem, pág. 367.

En primer lugar en el experimento se controlan una serie de variables que hacen a los grupos inmiscuidos, grupos "especiales", o sea, grupos no naturales-reales. Los participantes son niños que comulgan en las siguientes variables:

- a) Nivel socioeconómico
- b) Nivel de interés por la actividad de los grupos
- c) Nivel intelectual

Por otro lado la cooperación entre los integrantes no es un factor crítico o determinante respecto de la productividad o tareas a lograr. Pues en los grupos cada niño elabora sus productos; para cada producto no se requiere que los demás sincronicen en alguna forma sus operaciones. Desarrollaron operaciones en común, pero independientes. Solo se compartió la herramienta, material, etc.

Las variables a), b), c), al ser comunes no introducen en forma amplia la posibilidad de desviaciones individuales que pudieran provocar el rechazo de los demás.

La cooperación reducida disminuye la probabilidad de fricciones y conflictos que hicieron peligrar la estabilidad del grupo.

El experimento excluye variables obstaculizantes generadoras de conflictos en la dinámica grupal; estructura condiciones que prueban la eficiencia de cierto estado dinámico grupal, el clima democrático.

La dinámica grupal como objeto de investigación la dividen en condiciones eficientes e ineficientes. Investigan básicamente a las primeras, -

Lo cual conduce a colocar a la tarea grupal en términos de meta que se alcanza o no, y en base a este criterio se evalúan los resultados y se plantean los problemas y por lo tanto, se inducen las aplicaciones. El lado obscuro o conflictivo de la dinámica grupal no se aborda más allá de lo estrictamente necesario.

Por lo anterior, el éxito del clima democrático se conecta con la homogeneidad de los integrantes del experimento.

En un grupo real-natural, los integrantes no son homogéneos. Las diferencias pueden ser marcadas dentro de las variables a), b), c), así como en su capacidad de cooperación u otras.

Tales grupos, independientemente de la conducción democrática verían actuar en su dinámica las fricciones y desgarramientos que muestran por ejemplo el experimento titulado: "Desviación, rechazo y comunicación" en donde un desviado que desarmoniza el pensar y actuar mayoritario, fue aislado y prácticamente excluido. Seguramente, como la investigación lo demuestra, aún así, la productividad sería mayor comparada con la de los otros dos climas, amén de la permanencia de integrantes y de la mayor integración grupal. Pero ello reflejaría precisamente que el clima democrático no es por sí mismo el factor garantía de esa elevada productividad; productividad que, dependiendo de la gravedad de los conflictos podría ser pagada con la salida de algunos miembros o con la periódica caída en empujadas crisis dinámicas. El punto es que tales posibles estados no se sugieren como probables componentes del clima democrático.

Se prueba que la conducción democrática es la mejor de las tres, pe-

ro no que siga siéndolo en un grupo entre cuyos integrantes haya conflictos y — obstaculicen la locomoción. Por ejemplo no se sugiere o comenta el interés que tendría el intentar probar la excelencia del clima democrático enfrentando a un grupo cuyas variables hicieron oposición a la locomoción y donde el clima democrático mostrara su capacidad para superarlas.

Por ello, rechaza tácitamente a cualquier otra dinámica grupal, con clima democrático o no, con baja locomoción e integración que sin embargo logre parcialmente cuando menos las metas del grupo, no las logre o bien logre otras distintas pero con determinado contenido de valor para los integrantes.

Esta investigación aparenta ser una prueba empírica de que es factible una dinámica grupal exenta de ruido que interfiera el proceso del grupo hacia la meta.

Nuestra crítica no cuestiona la conducción democrática sino las ideas implícitas que se le enciman en el sentido de proyectarla exenta de conflictos; la armonía entre los integrantes, dinámica casi perfecta, grupo en locomoción fluida.

Tanto en el clima democrático como en el *laissez faire* existen propiedades democráticas en el sentido de hacer depositario al grupo de la posibilidad de participar en la dirección del mismo autodirigiéndose y auto-coordinándose. La diferencia estriba en que en el primero el coordinador guía al grupo, es el punto de referencia y ordenación cuando así se lo solicita el grupo, o bien cuando el propio coordinador lo considera pertinente pero sin desempeñarse autocráticamente. En este sentido, se caracteriza

por ser directiva. En el *laissez faire*, la facultad grupal de autodirigirse a la meta no se ejerce, tampoco por el coordinador que se mantiene pasivo y aislado.

Ambos climas, haciendo referencia a sus propiedades democráticas compartidas podrían nombrarse respectivamente clima democrático con coordinación directa y clima democrático con coordinación no directiva o pasiva.

Cuando el coordinador *laissez faire* no ejerce roles de dirección y - ello provoca diferentes resultados grupales respecto del clima democrático en el que sí se ejerce, se revela el hecho de que la propiedad democrática de autocoordinación grupal no es suficiente, en cuanto democrática, para - que alcance su integración y locomoción por lo que la coordinación democrática como variable interviniente en la creación de un proceso productivo, muestra que no es el grupo quien hace uso de lo democrático, sino el coordinador. Más en este punto, tampoco hubo locomoción o clima democrático - entendido como uso activo e independiente de la capacidad de autodirigirse y autoorganizarse, como propiedad desarrollada en el grupo, por el grupo - y para el grupo.

En ningún momento del análisis de resultados del experimento, se problematiza en el sentido de preguntar e interesarse sobre el fracaso del - clima *laissez faire*, que bien se podría efectuar en virtud de la similitud de propiedades con el clima democrático.

El *laissez faire* disponiendo de la posibilidad de autocoordinación - se paraliza debido a roles inconvenientes de los participantes; más no se plantean preguntas acerca de qué fue lo que lo impidió. Esto se deberá -

acaso a que tal omisión implica el reconocimiento de probables ventajas de un clima distinto al denominado "democrática".

2.4 TABLA DE CARACTERIZACION DE INVESTIGACIONES EN DINAMICA DE GRUPOS.

Para identificar por medio de una caracterización, cualitativa y cuantitativa, el interés de investigación con que la disciplina de dinámica de grupos orienta sus investigaciones, presentaré en este apartado una clasificación de las investigaciones compendiadas en el texto de Cartwright, y Zander, basada en la siguiente guía de catalogación.

A.- Integración del grupo.

- 1.- Del individuo al grupo: ¿Cómo integrarse mejor al grupo?
- 2.- Del grupo al grupo: ¿Cómo integrarse mejor el grupo?
- 3.- Del grupo al individuo: ¿Cómo el grupo integra mejor al individuo?

B.- Desintegración del grupo.

- 1.- Del individuo al grupo: ¿Cómo desintegra el individuo al grupo?
- 2.- Del grupo al individuo: ¿Cómo desintegra el grupo al individuo?
- 3.- Del grupo al individuo: ¿Cómo desintegra el grupo al individuo?

Las investigaciones del Tipo A.-, buscan aclarar el comportamiento o dinámica grupal positiva, es decir, los procesos que dan vida a una dinámica grupal que proporciona respuestas a la pregunta general de ¿en qué consiste una dinámica grupal eficiente? y ¿qué variables intervienen?.

Las de Tipo B.-, buscan aclarar algunos aspectos negativos de los grupos, es decir, estados dinámicos con variables definidas que desintegran al grupo o bien que lo integran a la vez.

La clasificación se presenta por medio de un cuadro cuya columna de la izquierda registra el problema específico en forma de pregunta. La segunda columna registra la respuesta encontrada en cada investigación. La siguiente columna registra el sentido aclaratorio en lo grupal de la respuesta. La antepenúltima columna registra el tipo de investigación según la guía de catalogación presentada más arriba. La penúltima columna preñta el tipo de grupo en que se verificó cada investigación. La última indica el tipo de método empleado.

CAPITULO	PROBLEMA	RESPUESTA	TIPO DE INVESTIGACION	TIPO DE GRUPO	METODO EMPLEADO
1, 2, 3.	Introducciones.				
4	¿La presencia de otros afecta el desempeño individual?	Si, lo afecta facilitándolo.	A.3	Revisión de investigaciones	Varios
5	¿El grupo puede cambiar, las actitudes de los nuevos integrantes?	Si, en función de las nuevas normas del grupo.	A.3	Residentes universitarios	Experimento de campo
6	¿Qué le sucede a un grupo en situación de peligro?	el individuo se identifica con el grupo ante situaciones de peligro.	A.3	Revisión de problemas teóricos	Varios
7	¿Cuál es la naturaleza de la cohesión de grupo?. Determinantes y consecuencias.	Los miembros permanecen en el grupo como resultado de lo atractivo del mismo y en relación a lo atractivo de otras membrías.	A.3	Cohesividad: discusión sobre medición y teoría. Teoría e investigación.	Varios
8	¿La autoevaluación es influida por el grupo?.	El individuo valida sus creencias en el grupo: depende de este.	A.3	Grupo de discusión	Grupo natural en el laboratorio
9	¿Cuándo una membría se obtiene por medio de una iniciación difícil o desagradable, se incrementa el atractivo por el grupo?.	Si, quien fue iniciado con severidad vé al grupo más atractivo que aquellos que fueron iniciados moderadamente o no tuvieron iniciación.		Estudiantes universitarios en grupos de discusión.	Grupo artificial en el laboratorio
10	¿Cómo se reduce la disonancia en un grupo?.	Se reduce por medio de la interacción.	A.3	Integración teórica y de investigación.	Varios
11	Introducción				
12	¿Cómo influyen las actitudes en la cohesión?.	Los miembros que presentan actitudes similares hacen amistad y son rechazados los miembros con actitudes diferentes.	B, 2, 3	Condominios	Estudio de Campo
13	¿Qué sucede con el que se desvía del estándar?.	Es aislado o marginado.	B.3	Grupos de discusión.	Grupo natural en el laboratorio.

CAPITULO	PROBLEMA	RESPUESTA	TIPO DE INVESTIGACION	TIPO DE GRUPO	METODO EMPLEADO
14	¿A qué se debe que el grupo puede uniformar?	A mayor cohesión, mayor poder de uniformidad.	A, 2, 3	Avances teóricos en una investigación sobre comunicación social informal.	Varios
15	¿La cohesión afecta la productividad?	Sí. Para aumentarla o disminuirla. Covarianza proporcional e inversamente proporcional.	A.2	Grupo experimental de trabajo manual	Grupo artificial en laboratorio
16	¿Qué factores intervienen en la influencia de grupo en los votantes nacionales?	Cohesión, nivel educativo-standard político.	A.2	Votantes en elecciones políticas	Estudio de campo.
17	Introducción				
18	¿Cuál es la base de la capacidad para inducir a imitación a los demás en un grupo de adolescentes?	El uso del poder atribuido por otras a uno o más de los miembros de un grupo; también poder auto-atribuido.	A.1	Grupos adolescentes de campo de verano.	Estudio de campo
19	En un salón de clases, quién dispone de ciertos atributos psicosociales, le reconocen poder?	Los poseedores de propiedades apreciadas, son -- consideradas por otros niños como poseedores de poder en el grupo.	A.1	Niños de Kinder a 6º grado de primaria.	Experimento de campo
20	¿Qué tipos de poder social hay y qué caracteriza su uso?	Poder: de experto, de recompensa, coercitivo y -- legítimo.	A, 1, 3	Formulación teórica	Varios
21	¿Qué método de entrenamiento es mejor: -- aumento o reducción?	El de aumento	A.2	Estudiantes universitarios de psicología.	Grupo artificial en laboratorio
22	¿Qué condición es la responsable del deseo de congraciarse ante un evaluador?	Que el evaluador crea poder influir en el evaluador.	A.1	Estudiantes universitarios.	Grupo artificial en laboratorio
23	¿En un grupo cuyos integrantes no disponen del mismo poder, de qué manera esto -- afecta su interacción?	Los de menor poder participan menos, se dirigen a los de mayor poder y distorcionan las conductas de estos para reducir su amenaza.	B, 1, 2	Encuentro de especialistas en higiene mental.	Grupo natural en el laboratorio
24	Introducción.				

CAPITULO	PROBLEMA	RESPUESTA	TIPO DE INVESTIGACION	TIPO DE GRUPO	METODO EMPLEADO
25	¿Diferente patrón de liderazgo propicia diferente participación de los integrantes de un mismo grupo?	Si. El autocrático, reduce la productividad, la interacción y membresía. En el laissez-faire predominó el juego, el trabajo fue de peor calidad y menor cantidad. El democrático todo lo contrario a los dos anteriores.	B.1 A.1	Grupo infantil elaborando trabajos manuales.	Experimento de campo.
26	Cuales son las reacciones de trabajadores a distintas oportunidades de participar para decidir cambios en procedimientos de trabajo.	La productividad y cohesión aumenta si se comunica la necesidad de los cambios y se estimula a participar en la planeación de los cambios.	A.1	Trabajadores industriales.	Experimento de campo.
27	¿Qué condiciones permiten el liderazgo autoritario y cuáles el democrático?	La importancia de las metas individuales y de grupo y la ambigüedad o no ambigüedad para alcanzarlas.	A. 1, 2	Revisión de investigaciones sobre liderazgo.	Varios
28	¿Qué relación existe entre personalidad y posición social del líder en el grupo y afectividad de grupo?	Es relevante lo apropiado del estilo del líder a la afectividad del grupo.	A.1	Equipos de baloncesto tripulaciones militares.	Varios
29	¿Qué caracteriza a un líder?	Analiza la situación e inicia la acción exigida por la situación.	A.1	Grupos de razonamiento, ensamblaje y discusión.	Grupo natural en laboratorio
30	¿Cuáles son las rasas y funciones del grupo sin líder en la solución de un problema?	Orientación, Valoración y Control.	A.2	Grupos en solución de problemas.	Experimento de campo.
30	Introducción.				
32	¿Cuáles son los orígenes de las aspiraciones de grupo?	El que sus miembros se interesen por el éxito del propio grupo.	A.2	Resume hallazgos hechos en una serie de estudios.	Varios
33	¿Qué tipo de alternativas elegidas conlleva más riesgos: la elegida por consenso o la elegida por los miembros aisladamente?	Las elegidas por consenso e influyen a las individuales tomadas antes de la decisión grupal.	A.2	Toma de decisiones en grupo mediante discusiones posterior a la toma de decisiones individuales sobre los mismos problemas.	Grupo natural en el laboratorio

CAPITULO	PROBLEMA	RESPUESTA	TIPO DE INVESTIGACION	TIPO DE GRUPO	METODO EMPLEADO
34	¿Pueden aplicarse en los grupos los conceptos motivacionales individuales?	Si se pueden aplicar. Surge tensión entre metas individuales y grupales.	A.2	Grupo que resuelve un rompecabezas.	Grupo artificial en el laboratorio
35	¿Cuáles son algunas de las condiciones de la interdependencia motivacional entre miembros de un grupo?	En situación de cooperación aumenta; en competencia disminuye.	A.2	Grupo en un curso de introducción a la psicología.	Experimento de campo.
36	Introducción				
37	¿Cuáles son los efectos de ciertos patrones de comunicación, sobre la productividad de un grupo?	Liderazgo reconocido. Probabilidad de errores, en la ejecución. Satisfacción de los miembros.	A.2	Varios	Grupos artificiales en el laboratorio.
38	¿Cuáles son los roles que influyen favorablemente sobre la velocidad y seguridad al resolver un problema?	Cuando se: "ensamblan" las actividades diferencian roles especifica la tarea disponen los miembros de mayor capacidad intelectual.	A.2	Grupos de estudiantes de ingeniería.	Grupo natural en laboratorio.
39	¿Se puede modificar la estructura sociométrica de un grupo para modificar la acción de los miembros?	Si, si se refuerza a un miembro no relevante - natural puede modificar su rol.	A.2	Grupo en discusión	Grupo artificial en laboratorio
40	¿Cómo reaccionan los miembros de un grupo - ante integrantes de distinto status cuya conducta es perjudicial para el grupo?	Son más negativas hacia personas de status alto que ante las de bajo status. El status alto se logra acertando más en la tarea.	B. 1, 2	Grupos de estudiantes de psicología y sociología.	Grupo artificial en laboratorio.
41	¿Se puede modificar la atracción interpersonal de los miembros de un grupo?	Si, para mantener en equilibrio los valores personales a través de la valorización mutua.	A.2	Estudiantes que viven en una pasión	Experimento de campo.

CAPITULO	PROBLEMA	RESPUESTA	TIPO DE INVESTIGACION	TIPO DE GRUPO	METODO EMPLEADO
42	¿Se puede explicar el proceso de influencia en los grupos mediante patrones de relaciones interpersonales?	Sí: atracción interpersonal, legitimidad de poder da individual dentro del grupo, vigor de inducción para cambiar de opinión a otro miembro discrepante etc.	A.1	Revisión de experimentos para proponer parcialmente una teoría.	Varios

Considerando los 42 capítulos de que consta la obra, 34 de ellos se refieren a reportes de investigaciones. De acuerdo con la guía de catalogación que se presenta en la página y también de acuerdo con el sentido interrogativo y de respuesta de las columnas dos y tres de la tabla, se concluye que 30 de las investigaciones se ubican en el tipo de investigación A, en sus modalidades 1,2,3. Y solo cuatro corresponden al tipo B.

Esto muestra que los problemas investigados y el sentido en que se hizo, vale decir, el sentido de su preguntar y responder investigativo, atiende -- predominantemente lo relativo a aclarar el cómo y porqué de lo armonioso o positivo de la vida grupal. En cambio, sólo 4 investigaciones se ocuparon de la parte conflictiva de la vida grupal y de sus condiciones.

Ello confirma las líneas ideativas relativas a la intencionalidad de investigación de esta disciplina (ver capítulo I de esta tesis). También confirma a las consideraciones críticas presentadas por mí en el punto 1.3 de este trabajo, así como en el 21, 22 y 23.

Por otro lado, si consideramos los métodos empleados con referencia a los tipos de grupos (ver tabla de caracterización de investigaciones en dinámica de grupos), obtenemos que* tres investigaciones fueron estudios de campo, siete experimentos de campo, 6 con grupos naturales en laboratorio y 8 con grupos artificiales en laboratorio (experimentos propiamente).

Podemos señalar de esta cuantificación que entre más artificial en el tipo de grupo y método empleado, mayor es el número de investigaciones. Ello traduce que el interés no consiste en que los grupos "hablen" o muestren su problemática tal como naturalmente ocurre en los estudios de campo, para poco a poco ir profundizando y ampliándolos, sino por lo contrario, abordan aspectos y los seleccionan en función de una razón externa a los grupos mismos.

* Nótese que se ordena de lo natural (estudios de campo) a lo artificial (grupos artificiales en laboratorio).

Al artificializar las investigaciones, si bien se controla, mide y -
aclaran ciertas relaciones de lo grupal, se abstraen los procesos grupales
de su contexto natural, obteniendo una rigurosa pureza de relaciones y ex-
plicaciones utilizables, dentro de una razón instrumental, que al aplicarse
vía las técnicas deterministas en los grupos reales, conducen a la idea de
que estos son espacios manejables en el sentido del "hágalo fácilmente" -
muy norteamericano. Probablemente se encuentre en la realidad de esos gru-
pos que no es tan fácil.

3. ANALISIS DE LAS CARACTERISTICAS "POSITIVAS" DE LAS TECNICAS DETERMINISTAS EN DINAMICA DE GRUPOS.

3.1 DISCURSO CONTEXTUAL.

De entre los manuales sobre técnicas en dinámica de grupos deterministas, he seleccionado el texto de María Andueza "Dinámica de grupos en Educación", porque presenta en forma sencilla y breve los elementos teóricos y técnicos propios de estas técnicas. Editado por la ANUIES y dirigido a profesores y alumnos se constituye en diseminador de la propuesta determinista en dinámica de grupos.

Presentaré algunos fragmentos extraídos de dicho texto con la finalidad de indicar partes importantes de su discurso explícito que sirva como referencia al conjunto de ideas que en esta parte del trabajo expongo - y que girarán en torno al análisis de las doce características que Andueza propone para fundamentar que el trabajo en grupo, según la dinámica de grupos determinista, es mejor que el individual tradicional.

El mencionado manual parte del concepto de grupo: "Un grupo es la reunión de individuos donde existe interacción de fuerzas y energías... los miembros de un grupo actúan frente a frente, conscientes de la existencia de todos los integrantes del mismo; se sienten unidos unos con otros por lazos emocionales cálidos, íntimos y personales; poseen una solidaridad inconsciente, basada más en los sentimientos que en el cálculo". (34)

(34) ANDUEZA, María. Dinámica de Grupos en Educación. pág. 21.

Para que exista grupo, es preciso que haya interacción entre las personas y conciencia de relación común. La familia, el grupo de amigos, el equipo de trabajo, etc., constituyen células naturales de la sociedad y nadie puede dudar de la importancia que estos pequeños grupos tienen en ella. Entre los miembros de un grupo debe existir una verdadera relación personal y comunitaria. En el grupo cada miembro debe percibir al otro como persona individual. Además, hay una conciencia colectiva de la relación común, ya que se tiene en cuenta la existencia de los demás, la comunicación de ese "uno" con los "otros" en forma directa y franca. El "yo", amplificador del insight, entra en función de los "otros".

Estas formulaciones de grupo, presentan solo propiedades positivas o favorables de los mismos. Representan el estado "ideal" de un grupo en el que en ningún momento aparecen fenómenos negativos tales como ambivalencia afectiva o fricciones.

Sobre esta propuesta funcional del grupo, es que se desarrolla el resto del texto. Se indican características propias que amplían y detallan dicha propuesta, basándose en Gibb:(35)

- 1.- Una asociación definible; una colección de dos o más personas-identificables por el nombre o el tipo.
- 2.- Conciencia de grupo; los miembros se consideran como un grupo tienen una "percepción colectiva de unidad", una identificación consciente de unos con otros.

(35) Ibidem, pág. 22.

- 3.- Un sentido de participación en los mismos propósitos; los miembros tienen el mismo "objeto modelo" o metas e ideales.
- 4.- Dependencia recíproca en la satisfacción de las necesidades; - los miembros necesitan ayudarse mutuamente con el objeto de lograr los propósitos para cuyo cumplimiento se reunieron en grupos.
- 5.- Acción recíproca; los miembros se comunican unos con otros.
- 6.- Habilidad para actuar en forma unitaria; el grupo puede comportarse como un organismo unitario.

Se citan ocho principios básicos de acción de grupo con lo cual se bosqueja la dinámica de un grupo: (36)

- 1.- Ambiente
- 2.- Reducción de la intimidación.
- 3.- Liderazgo distributivo.
- 4.- Formulación del objetivo.
- 5.- Flexibilidad
- 6.- Concenso
- 7.- Comprensión del proceso.
- 8.- Evaluación continua.

Respecto de estos conceptos plasmados dinámicamente se hace --

(36) Ibidem. pág. 23.

distinguir entre grupo maduro e inmaduro, donde el primero coincide con el concepto o definición de grupo. El grupo inmaduro, sin caracterizarlo, de manera implícita se ubica como lo opuesto al otro. Se califica de "organismo democrático" al grupo maduro, el cual dentro de la escuela, se encargará de desarrollar la capacidad de colaboración necesaria al ciudadano para vivir en sociedad respetando derechos ajenos y defendiendo los propios cuando sea necesario, todo lo cual conduce a una formación democrática.

Se considera que los planes del grupo deben surgir de las necesidades y deseos de los miembros. El grupo maduro debe encontrar la solución a sus problemas dentro de un clima democrático, operando con un "nosotros" y no con un "yo".

Indica la autora que la concepción y práctica de la educación se hace democrática y activa; aprender más que enseñar, formar actitud crítica, reflexiva, propiciar la comunicación y buscar preparar para la vida.

Ante la escuela tradicional en la que el grupo se reducía a un conjunto de alumnos cohesionados por el lugar, el tiempo de clase y la recepción de los contenidos entregados por el profesor, se propone una educación en la que el grupo asume la actividad del aprendizaje; como grupo sus miembros trabajan sobre los contenidos en forma organizada de tal forma que exista activa interacción. La actividad es alimentada por el compañero, la obligación por la responsabilidad.

La estructura dinámica (roles) de cualquier grupo se cataloga a través de un listado de "cualidades distintivas de los posibles miembros de -

un grupo". (37)

agresor	extrovertido	monopolizador
apático	importante	negativo
conciliador	indiferente	obstructor
charlatán	infantil	obstinado
discutidor	intransigente	payaso
disponible	introvertido	positivo
dominante	juguetero	preguntón
exhibicionista	maduro	sabelotodo
simpático	tímido	

También se listan los roles de comunicación posibles en todo grupo, organizados en positivos y negativos: (38)

- | | |
|---|---|
| 1.- No aprecia la opinión distinta a la suya. | 1.- Le gusta la gente distinta a él. |
| 2.- Hierne los prejuicios de los demás. | 2.- Comprende y acepta los prejuicios de los otros. |
| 3.- El "yo" permanece siempre en los labios. | 3.- Al servicio del otro, nunca dice "yo". |
| 4.- No razona, si esto cambia planes. | 4.- Razona, cambia los planes si ve que "otro" tiene razón. |

(37) Ibidem. pág. 27.

(38) Ibidem. pág. 36.

- | | |
|---|---|
| 5.- Oye sin escuchar. | 5.- Escucha con atención. |
| 6.- No hace esfuerzos por expresarse física e intelectualmente. | 6.- Se esfuerza por mejorar su dicción, vocabulario y esquemas del pensamiento. |

Cabe señalar que el status conceptual de esta caracterización de aspectos negativos no rebaza el nivel referencial de rasgos que se deben evitar en su carácter de negativos y como indicadores de malformación o no logro del grupo maduro e integrado.

Se propone que el aprendizaje en grupo es mejor que aquél que logra el individuo aislado dentro del aula. En este sentido el texto de Andueza señala 12 principios de actividad: (39)

- 1.- Actúan dentro de un grupo.
- 2.- Actúan en relación a los puntos de vista de los otros.
- 3.- La actividad se centra en el alumno
- 4.- Los alumnos se responsabilizan de las actividades
- 5.- Existe libertad y no órdenes
- 6.- Responsabilidad en vez de dependencia
- 7.- Planificación colectiva y no dogmatismo
- 8.- Liderazgo distributivo y no imposición autocrática
- 9.- Se actúa alentado por la fuerza del grupo.
- 10.- Saliendo de la escuela el alumno actuará en otros grupos.
- 11.- Encuentro en el grupo al medio que facilita su actividad y madurez
- 12.- Desarrolla habilidades de razonamiento y comunicación.

(39) Ibidem, Cfr. pág.

A continuación desarrollaré el análisis de estas 12 características del trabajo en grupo que según las técnicas deterministas la hacen mejor - que el individual en la escuela tradicional, para con ello abordar el asunto específico de esta parte.

3.2 ANALISIS DE CARACTERISTICAS.

- 1.- "Actúan dentro de un grupo". Se actúa dentro de un grupo cuyo objetivo es común a sus miembros.

Esto nos remite a la característica número 12 que es cardinal dentro de la propuesta determinista pues la actuación eficiente se mide en función del logro de los objetivos de aprendizaje, es decir de las metas comunes a todos los integrantes. La eficiencia supone responsabilizarse de la ejecución de actividades que se centran en el alumno, ya no en el profesor:

Antes: Diseñador-Profesores	Actividad centrada en el profesor. El alumno ejecutaba lo que el profesor indicaba. No sabía qué debía lograr aprender.
Ahora: Diseñador-Profesor	Actividad centrada en el alumno. Los alumnos ejecutan lo diseñado. El profesor auxilia. Sabían lo que debían aprender y lo buscaban.

En ambos casos el diseño corre a cargo de agentes externos al grupo. El alumno es consumidor de un saber preseleccionado y preorganizado--

por otros. El vínculo inicial no es directo hacia el contenido de tal saber. Es externo en cuanto que cursar el ciclo correspondiente a una etapa de la educación escolar ineludible para llegar a etapas superiores. Esto es una condición que posibilita el "aprendizaje-camulaje" en el que, se trata de aprobar sin saber, que va desde la memorización hasta la comprensión relativa de los temas llevados a cabo por simple trámite y donde se hecha mano de tácticas como las trampas en los exámenes.

2.- "Actúan en relación a los puntos de vista de los otros".

La actuación en relación a las ideas de los demás está condicionada por los límites de los objetivos de aprendizaje. El enriquecimiento mutuo utiliza como herramienta a la actuación eficiente.

El punto que se analiza presenta implicaciones para el intercambio -- de información así como para el intento de integración grupal, según sea la técnica que se use.

Así al intercambiar información de "X" tema o bien a la discusión con opiniones apoyadas en peculiaridades personales de los integrantes, en cualquier caso el enriquecimiento mutuo se limita por la exigencia de eficiencia.

El intercambio de puntos de vista puede requerir más del tiempo que -- el disponible para cada tema. De ahí que si la actuación eficaz se -- refiere en este punto a complementación mutua para la adquisición de "X" aprendizaje, hace colocar al alumno entre un flujo de intercambio cuyo contenido tiende a exceder las posibilidades implícitas en el --

criterio de eficiencia, el enriquecimiento, el intercambio de puntos de vista puede ser estrecho o amplio. Si la eficiencia hace un llamado de atención a los participantes en el sentido de que tal intercambio se encuentra excediendo los límites que los objetivos plantean, entonces se coarta éste y consecuentemente el enriquecimiento también.

Así pues, queda impreciso el criterio que regule el intercambio de opiniones en su aspecto cualitativo, cabría preguntar: ¿a partir de qué nivel de intercambio se dá el enriquecimiento y hasta donde puede llegar?

3.- "La actividad se centra en el alumno".

Abrimos la reflexión planteando la siguiente interrogante:

¿Hasta qué punto la actividad se centra en el alumno si consideramos el esquema del punto uno?...

Partimos de la anterior interrogante y esquema pues el contexto de -- fundamentación de estas técnicas hace abiertas críticas a la enseñanza tradicional autoproponiéndose como generadora de importantes cambios en la situación del estudiante al proponer el paso de la pasividad a la actividad.

En la enseñanza tradicional la actividad se centraba también en el estudiante en el sentido de que todo lo que hacía el profesor se dirigía al alumno. La diferencia con las técnicas es que el profesor interviene menos en la manipulación de los contenidos y que esa actividad la cubre el propio alumnado.

La expresión de que la actividad se centra en el alumno queda escaza-

de contenido pues si bien se efectúa un cambio orientado a que el estudiante participe más en el proceso, sigue haciendo aquello que el diseñador determinó, pero ahora, sin la dependencia vertical abierta del profesor.

Una implicación epistemológica de esto es que el objeto de aprendizaje diseñado, no puede ser rediseñado o reproducido en su diseño por el alumno pues ello conducirá a una tarea externa y diferente de aquella prevista como vía del aprendizaje; se reduce a una adquisición sin fundamento o con fundamento parcial. El alumno podrá responder qué aprendió, pero no porqué.

4.- "Los alumnos se responsabilizan de las actividades".

Con esta característica queda en claro el carácter de probable que -- ofrece esta concepción pues el responsabilizarse todos de la ejecución de actividades es una condicional supuesta como presente y actuante en el grupo. Al afirmarse se deja sin lugar y razón al problema de su probable ausencia.

Considerársele como algo dado alienta la idea de que el trabajo en el grupo con técnicas de grupo es eficiente. Cuando menos abre el camino a la aceptación de que participar responsabilizándose de la ejecución de actividades, y de ahí, a todo rol positivo en el grupo, es parte inherente de las técnicas.

Y efectivamente lo es, pero solo cuando los integrantes se responsabilizan.

Por otro lado, de asumirse la responsabilidad, los actos efectuados -

se ven condicionados al desempeño de actividades eficientes, razón - por la cual su ejecución, que corre por caminos preestablecidos, reduce la calidad de la experiencia del alumno pues de una aparente asun ción del encuentro con el objeto de aprendizaje, vfa la actividad, se disminuye a una ejecución que al igual que en la enseñanza tradicional al alumno se le indica.

En la escuela tradicional el alumno se "responsabiliza" también de - las actividades. El contenido de la palabra no cambia en esta prú - puesta determinista, al menos no sustancialmente.

5.- "Hay libertad y no órdenes".

El concepto "libertad" presenta aquí un significado difuso, que se - aclara al contraponerlo al de "órdenes". Se alude así a un rasgo do - minante en la relación maestro-alumno tradicional en la que aquél da órdenes y el alumno las acata.

El alumno se debe sujetar a un proceso donde las actividades no se so licitan en forma de órdenes sino, por ejemplo, de colaboración. Más ello no representa libertad, sólo mayor monto de actividades dentro - del aula solicitadas suavemente.

Ser responsable de algo, en un sentido general requiere del uso de la libertad de la posibilidad de elegir y de la capacidad de llevarlo a - cabo. El que es "responsable" por obligación no es exactamente res - ponsable, en tal caso, el motor de su acción es el deber, mas no su - decisión independiente de la prescripción. El que decide por motivos propios actúa porque aquella tiene motor en sí mismo, independiente--

de lo que puedan contener las conductas. Las razones o motivos podrán variar.

La actividad derivada de los objetivos aparece ante el alumno como -- ineludible, es parte del curso y de su hacer orientado a aprobar, razón por la que es enfrentada como obligación si bien ya no requerida por medio de una orden. La resistencia a hacer puede disminuir al ser correalizada pero como el origen de su carácter de inevitable o incamiable se encuentra fuera del alumno, su realización presenta mucho - de responsabilidad obligada.

6.- "Responsabilidad en vez de dependencia"

La alusión a la enseñanza tradicional es permanente, resaltándose por comparación como una enseñanza mejor.

La responsabilidad en la ejecución de actividades evita la dependen-- cia, mas se refiere a aquella dependencia que tiene lugar en la moda- lidad tradicional.

Es un rasgo positivo el que el alumno haga lo que tiene que hacer, mas por indicársele, la dependencia no se anula, por lo que es falso proponer a esta modalidad de trabajo escolar como lo opuesto y distinto a la tradicional. La responsabilidad en la ejecución reduce la depen- dencia, pero como se da en función de acciones previstas, tiene su - ámbito de realización en la ejecución, no en su concepción ni elección. Tiene lugar la responsabilidad, sí, pero dentro de la dependencia.

7.- "Planificación colectiva y no dogmatismo".

Según ésta caracterfstica de las dinámicas grupales deterministas los alumnos pueden planificar junto con el profesor los aspectos relacio-

nados con el trabajo escolar, sin embargo deben hacerlo subordinándose a la eficiencia y al tiempo. Las modificaciones factibles de hacerse en esta acción conjunta deberán permitir lograr los objetivos; desviarse de ellos es ineficiente. El alumno puede opinar y proponer, siempre y cuando lo que proponga sea eficiente, es decir, económico para lograr lo previsto.

Trabajar para determinado objetivo de la manera que mejor se considere no es en estricto planificar pues la intención o meta ya se fijó con antelación. La planificación que así tiene lugar presenta un punto de partida que al mismo tiempo funge como límite.

El problema pedagógico de la relación entre actividad escolar y necesidad del escolar es sumamente complejo e importante como para evadirse con una postura negativista respecto del intento para resolverlo y que aquí está en consideración, pero tampoco es adecuado cerrar los ojos dejando de señalar que no se ha logrado en el mismo.

8.- "Liderazgo distributivo y no imposición autocrática"

Con esta característica se toca directamente la intención democratizante de estas técnicas. La distribución del liderazgo es más formal que real. La imposición no es autocrática, pero no deja de ser imposición pues los contenidos y técnicas, en tanto escenarios de actuación, están diseñados con anterioridad.

9.- "Se actúa alentado por la fuerza del grupo".

Se propone implícitamente la idea de una colaboración idónea natural en los grupos. El grupo idóneo es aquel en el que todos participan sin crear conflictos y sus acciones se orientan a lograr las metas -

del grupo en armonía casi perfecta.

En esta propuesta los integrantes conforman una unidad y fuerza unificada que empuja en movimientos uniformes a sus integrantes. Presupone la certeza de que se encuentra en el grupo a sus anchas y que encuentran en él una fuente de energía para seguir adelante en las labores del mismo.

10.- "Saliendo de la escuela el alumno actuará en otros grupos".

Cierto entrenamiento recibido dentro de la participación en el trabajo grupal, proporciona el aprendizaje de un estilo de vida acorde con las características grupales fuera del escolar.

Al salir de la escuela encontrará, y encuentra desde momentos anteriores a su inscripción escolar, grupos en los que se le solicita un comportamiento similar al indicado en estas 12 características. Paralelamente se encontrará que la base efectiva de la vida de esos grupos es el interés individual o el de su grupo, sea empresa, grupo de amigos, grupo religioso etc.

11.- "Encuentra en el grupo el medio que facilita su actividad y madurez".

Actividad y madurez. Madurez significa aquí lo relativo a adquirir -- comportamientos que contribuyan a que el grupo logre sus objetivos, -- colaboración, actuación en relación a los puntos de vista de los demás, responsabilidad, planificación colectiva.

El alumno, comparando con la educación tradicional, encuentra en el grupo mayor actividad. Por ello los resultados educativos muestran -- una mejoría: tiene lugar una mejor relación con el programa de estudio; se camina hacia la madurez.

Pero se trata de una madurez que consiste en comportarse en un grupo con una actitud armonizante y eficiente que anule el conflicto y la desviación.

Será un tipo de madurez específicamente útil para la locomoción de -- cualquier grupo en la vida real plngndo de agresividad destructora, -- de políticas entendida como búsqueda de poder, dinero, prestigio, -- etc., en tal forma que coexistan dos vectores grupales dinámicos: el de la cooperación para el logro de un objetivo común y el de la competencia velada, camuflada, suavizada: la madurez en tanto capacidad para competir con los demás y eliminarlos entregando dulces sonrisas. Así se tocan áreas de la convivencia social de diferentes planos: la política depositada y actuada por el estado y la política actuada por los grupos: células sociales. En la primer área el discurso encierra mensajes implícitos y decodificables a condición de manejar el código y que se elabora omitiendo elementos de la realidad considerada en el mismo. Se emiten mensajes a través de encodificaciones que literalmente expresan algo diferente.

Aunque en menor escala y en aspectos diferentes, sucede lo mismo en la vida grupal fuera de la escuela. Desde que la escuela es un medio de movilidad social, la clase misma es un receptáculo de encodificaciones de doble o más significados lo que generalmente resulta inconsciente para sus actores, principalmente para los alumnos. Así, madurez, o la madurez que formula este tipo de dinámicas resulta una propuesta más o menos sofisticada para la participación social.

El abogado, el ingeniero, el médico etc. en muchas ocasiones no desean asistir a sus labores, hasta aborrecerán hacerlo. Sacarán fuerzas

de algún lado y buscarán "dar" su mejor "cara": responsables, entregados, profesionales; se comportarán con madurez. El profesor y sus -- alumnos también. El primero para proyectar una imagen sólida e interesada en lo académico; dando instrucciones, revisando, asesorando. Los alumnos para dar su imagen de buenos estudiantes que merecen aprobar: un esfuerzo para estudiar para el examen inmediato, o bien lo harán sin esfuerzo, solo por presión. La doble vía en todos los casos es clara.

12.- "Desarrolla habilidades de razonamiento y comunicación"

Los caminos que recorre el alumno por medio de estas técnicas no son los de la enseñanza tradicional. Pero también en ella el estudiante desarrolla habilidades de razonamiento y comunicación.

Cuantitativamente los estudiantes hacen mayor uso de la palabra en su relación con sus compañeros.

Es decir hablan más entre sí a partir o en relación a X tema programático. Pero los parámetros, de sus predicados deberán sujetarse a lo programático, al tiempo disponible, a la artificialidad y a la muy probable irrelevancia personal del tema.

4. SUPUESTO EPISTEMOLOGICO Y CONTRAPRINCIPIOS DE LAS TECNICAS DETERMINISTAS EN DINAMICA DE GRUPOS.

4.1 SUPUESTO EPISTEMOLOGICO

El papel de la didáctica con respecto al aprendizaje puede ser visualizado desde un punto de vista instrumental. Las dinámicas grupales de origen norteamericano muy difundidas en nuestra universidad cubren un papel en tal sentido.

Las técnicas en dinámicas de grupos son formas de organización de los alumnos al servicio del logro de objetivos de aprendizaje de las diversas materias. Se considera que si los alumnos siguen el procedimiento previsto para las técnicas, entonces alcanzarán el objetivo, es decir, aprenden aquello que se previó.

Esto que a simple vista es evidente parece no encerrar algo más que un esfuerzo al servicio del aprendizaje. Sin embargo oculta carencias estructurales que toman la forma de supuesto implícito; lo distintivo del mismo consiste, en que es un supuesto de carácter epistemológico que se puede formular así: existe conexión entre el aprendizaje de X contenido y la participación de los integrantes de un grupo en donde estos adquieren aprendizaje si se involucran en el manejo grupal de ese contenido por medio de técnicas de dinámica de grupos.

Parece ser que al momento de concebirse y diseñarse estas técnicas, el aprendizaje no se relacionó con formas de actividad que, en su estructuración, se hayan antecedido de consideraciones y del establecimiento de

las condiciones que hagan posible el conocimiento, sino tan solo de aquellas que hacen posible el tratamiento grupal de la información.

Por tanto este supuesto epistemológico cristaliza en estas dinámicas de grupo en forma de ausencia de propiedades epistémicas que hagan factible el aprendizaje, vale decir, el aprendizaje como un momento del proceso de conocimiento.

El análisis inicial de la problemática epistemológica involucrada, arroja que sus diseñadores no se detienen a considerar la relación sujeto objeto ni el status epistemológico que ocupa el concepto de aprendizaje, es decir, no establecen la diferencia entre aprendizaje y conocimiento.

Señalaré tres aspectos de la relación sujeto-objeto que se soslayan y que por esa razón su ausencia modela propiedades relevantes que son objeto de crítica:

- A) Se encajona al sujeto; se limita su acción.
- B) Se soslaya y mantienen el alejamiento estructural del sujeto con el objeto.
- C) Inducen una relación externa entre información y alumno (sujeto).

Veamos:

- A) La estructura de la actividad relacionada con X contenido obliga al alumno a vivir una experiencia preestablecida con base en criterios ajenos a lo que el alumno ha constituido en su individualidad particular como sujeto de conocimiento; por lo cual la pertinencia del contenido sobre el alumno se sujeta al azar.

La estructura de la actividad pretende determinar la del alumno co-

mo sujeto de conocimiento frente a un objeto también preestructurado (secuencia lógica y psicológica p. ej.) Aquella actividad es entonces una asignación para el sujeto pretendiendo que el contenido, a través de su lógica de presentación, le sea significativa al alumno gracias a esa asignación externa.

El encajonamiento del sujeto implica que no sea capaz de acercarse al objeto: relación sin "diálogo", relación inmodificante que conserva la subjetividad del sujeto sin hacerla referir a la objetividad del objeto precisamente porque está fuera de su alcance, es decir, es colocado un sujeto cerrado ante sí mismo y al exterior. Ese alejamiento no es espacial, sino epistemológico, lógico y psicológico; la presentación del contenido se da sobre el supuesto de que su presentación ante el sujeto determinará su atención epistémica.

La novedad de las técnicas y el mayor movimiento grupal que introducen: el rompimiento de la distribución de bancas y alumnos y la disposición de nuevas situaciones de comunicación; todo lo cual puede ser gratificante al promover su participación verbal, no resuelve la limitante tradicional pues el esquema epistemológico es el mismo.

El encajonamiento epistemológico no es privativo de las técnicas deterministas sino que es propio de la escuela. Estas técnicas, en su mayor elaboración instrumental remozan esta propiedad limitante.

El encajonamiento del sujeto es incorporado por el alumno a su repertorio de conductas desde los primeros momentos de su educación escolar. El docente no visualiza su proceso de constitución y tampoco su dinámica -

de manifestación en el alumno, tan sólo observa y evalúa ciertas manifestaciones aparentes que son catalogadas como: "alumno perezoso", "alumno negligente", "alumno rebelde" o "alumno sin interés".

Por medio del velo del supuesto epistemológico pasan por alto el importante problema de la relación del sujeto consigo mismo, la que es base de una adecuada relación con el objeto, como si el sujeto fuera una tabla rusa que registrara o se viera marcada por las propiedades del objeto. El pensamiento propio parte de la posibilidad de diferenciar las ideas del -- sujeto mismo por una actividad sobre sí mismo. Discriminadas y caracterizadas en el enfrentamiento autoconsciente y por referencia al exterior, se constituye poco a poco la identidad propia.

La relación de un alumno con otro, donde como sujetos de conocimiento.

$$s^1 \quad s^2 \quad \dots \quad s^n$$

que si bien queda fuera de la relación estricta entre sujeto-objeto, es de considerarla como problema epistémico en función de dos razones:

1o.) Condiciona la relación con el objeto en virtud de la probable -- interinfluencia entre sujetos:

S	S	S	S	S	S
0		0		0	

2o.) Conformar el inicio del fenómeno grupal vinculado a un intento de aprendizaje, y por lo mismo epistemológico, ya sea relacionado con el objeto o contenido o bien al de los demás sujetos tenidos como objetos.

2.- La escuela está estructuralmente impedida de un contacto directo con las distintas esferas de la sociedad. Las técnicas en dinámica de grupo deterministas intentan hacer más funcional al proceso dentro del aula reformulando la presentación del contenido, precisando lo que se debe lograr, precisando cómo y con qué saber si se logró o no y en fin, cómo alcanzarla. Las técnicas en dinámica de grupo y las actividades de aprendizaje en general, son formas de actividad o experiencias sustitutivas de otras que, de existir dentro de la escuela, conducirían a la interacción directa del sujeto con los objetos de conocimiento.

Su sustitutividad o, su acción sustitutiva, deja huecos en los resultados del educando pues constituye una sustitución no equivalente, es decir, insuficiente. Su contenido es menor que aquel de la experiencia que, sin explicitarlo, sustituye.

Las repercusiones para el sujeto son comparativamente menores y pobres. Coartan el desarrollo del sujeto pues su actividad misma está controlada.

Existe alejamiento entre sujeto y objeto porque la estructura actual de las escuelas no permite ni puede propiciar el pleno contacto con los objetos reales, razón por la que utiliza sustitutos de estos: conceptos, símbolos, etc. Esto representa una mediación epistemológica en el sentido de que al sujeto le permiten acercarse a lo real a través de ellos.

Al pasar por alto esta mediación, se olvida que los objetos reales están en el alumno como objetos virtuales (internos) y que por tanto, lo procedente es propiciar el vínculo entre mediadores epistémicos y objetos-

reales, y no sólo, como lo implican las técnicas, el vincular a los mediadores epistémicos entre sí. Pretenden organizar y conducir la relación entre alumnos y mediadores de lo real, pero no entre estos y el alumno como sujeto.

Estos problemas epistemológicos son propios de la escuela y le acompañan desde sus orígenes. Lo específicamente criticable de estas dinámicas es que directamente no lo abordan, pero explícitamente se autopropone como un destacado avance al servicio del trabajo escolar, es decir, como medio de logro de un mejor aprendizaje. Mas al dejar sin abordar el problema triple que según este trabajo existe, mantienen la estructura escolar haciendo creer en una mejoría cualitativa.

3.- Derivado del alejamiento respecto del objeto, el aprendizaje se conduce por un peregrinaje de conceptos más o menos vacío, razón entre -- otras por la que el alumno manifiesta pereza; la distancia respecto del objeto impide al sujeto determinar el orden que requiere seguir para dar -- cuenta de las diversas facetas o componentes de aquél y que académicamente se desarrollan como conceptos, juicios, razonamientos, relaciones etc... - cuando dicho orden no lo fijó el sujeto, la sucesión de momentos programáticos equivale para éste, a un peregrinaje sin itinerario. Cada uno de estos conceptos o puntos del temario, no representan para él un momento necesario que de basamento al esfuerzo del aprendizaje. Cuando mucho, el profesor puede anticipar explicaciones o interrogaciones que muestren el nexo entre uno y otro contenido, o bien puede hacerlo al momento de abordarlo. Por tanto, la relación entre información y alumno en estas técnicas es exterior,

Y predominantemente no significativa, a pesar de los intentos de significatividad del aprendizaje de los cognoscibilistas.

Contenido y alumno se ponen en contacto por medio de las técnicas, - la forma de conducirlo la establece las técnicas que supuestamente permiten modificar al alumno. Pero esta modificación (aprendizaje) al hacerse depender de la preestructurado manejo de la información deja fuera aquello que en el alumno como lo más propio lo distingue: su proceso de conocimiento en función de su realidad específica.

Al finalizar la técnica, el alumno maneja información dentro de ciertos márgenes de extensión, cantidad y nexos preestablecidos. Se ve reducida la probabilidad de que la información recién adquirida por el alumno pase a formar parte de él. Podrá haber manejo de las conexiones lógicas al interior de la información nueva, pero difícilmente entre ésta y aquella - que disponga ya el alumno, o sea a partir de un nexo entre lo interno del alumno y lo externo de la información: toda información es irrelevante para el sujeto si se presenta en cuanto tal sin más. Sólo podrá ser relevante e integrada al alumno si media una actividad no prescrita-exteriormente, descansando por consiguiente en un genuino proceso interno.

El alumno aprende a aprender información. No aprende a conocer. De ahí que puede alcanzar buenos resultados en un examen y contraponerlos a la semana siguiente al olvidar lo que aprendió. El examen implica una concepción epistemológica que armoniza con la forma de instrumentar el aprendizaje.

Las dinámicas de grupo no promueven una actividad de elaboración - del conocimiento, sólo la de reproducción de información. La no elaboración apunta a la subjetividad en el sentido de la emisión de predicados - predominantemente carentes de intención reconstructiva del objeto, es decir, con un status epistemológico inferior al de la opinión; como discurso que se esboza entre la indiferencia por el objeto y la inercia hacia la - repetición de un predicado expresado anteriormente teniéndolo por correcto o cierto (conceptos cuyo contenido epistemológico no es abordado programáticamente en tanto intención de ubicar lo que se "aprende" en la escuela - así como de ubicar el rango epistemológico de ella misma) y cuyo soporte - era el profesor y su discurso.

Si consideramos el soslayo de los problemas epistemológicos expuestos, las dinámicas de grupo deterministas parecen atacarlos indirectamente al involucrar variables pertenecientes al orden grupal social.

Sin embargo esto no es así, pues por un lado se mantienen la estructura escolar que en su expresión epistémica equivale a sujetar al sujeto - por medio del programa; por otro lado, las variables de grupo involucradas conllevan el ejercicio de una razón instrumental privativa de ésta sociedad en la que la vida del grupo se rige por un formal objetivo común, pero no por un acercamiento grupal a su significado y su proceso; razón instrumental, y no razón significativa, pertinente e integrante.

Tan no existen alternativas epistémicas para establecer condiciones de posibilidad del conocimiento, que la desproporción cuantitativa de las técnicas corrobora la falta de elaboración de técnicas que viabilicen el -

aprendizaje de información según una integración de los contenidos con respecto a la vida real de los grupos.

Es decir, los contenidos se mantienen en el ámbito académico escolar, por un lado, y por otro, los aspectos o variables sociales involucradas en el aprendizaje de información, en forma directa.

Al mantener esta separación en la escuela por sus respectivas técnicas grupales, se conserva de la escuela, en un plano más desarrollado, la separación contenido escolar-realidad social o mejor dicho, se acercan ambas dimensiones sin llegar a integrarlas. Así el sujeto enfrenta en la escuela objetos que antes no daba cabida esta, pero los enfrenta en condiciones similares de alejamiento pues no integra al objeto programático con el social grupal sino que atiende a uno y a otro por separado. Además de que no cuenta con la condición epistémica para determinar la validez de los predicados de las vivencias relacionadas con el segundo objeto ni, -- por lo tanto, la posibilidad de vivenciar otros con predicados diferentes.

Los principios que basan a las dinámicas deterministas son:

- 1) Dinamismo, 2) Comunicación, 3) Eficiencia en el aprendizaje.

Los contraprincipios configuran una crítica que señala la ausencia de funciones que supuestamente cubren las técnicas a partir de sus principios.

Antes de desarrollar los contraprincipios cabe poner de relieve lo siguiente:

Existe un mayor número de técnicas deterministas orientadas a lograr

la integración grupal que a asimilar información. Capacitan, no tanto en el trabajo escolar, como la actuación futura del alumno en grupos reales y transmiten una forma de visualizar ese mundo social, por lo que:

- A) Suscriben el alejamiento escuela realidad al contribuir menos a la adquisición de la ciencia.
- B) Incorporan a la escuela funciones que antes cubría el egresado - por su propia cuenta en el enfrentamiento cotidiano, laboral, - etc.

Desde la perspectiva vigente, a la escuela se acude a adquirir aprendizajes relativos a diferentes materias. Pero también, el aspecto social del aprendizaje es considerado pues se "estudia" en grupo: el grupo - 2º C. Por ejemplo.

Al ser introducidas estas técnicas a la escuela, ¿porqué no se incrementó el número de técnicas para manejar y aprender información? ¿por qué se reciben con silbato y trompetas (referirse a los comentarios, presentaciones, prólogos etc. de algunos manuales), estas técnicas en una clara - desproporción en sus áreas de atención?

Su adopción no beneficia la misión escolar, e incluso, dentro de los argumentos para su aprobación utilitaria no se formula alguno que demuestre el impacto favorable hacia el aprendizaje de información; los que se explicitan lo hacen de una forma global e indirecta.

Entonces, por qué se afirma que su adopción eleva el nivel de aprovechamiento?

Intentaré una explicación de todo lo anterior. La intención educacional que motiva y orienta su adopción es socializar el proceso educativo - según se explicita en manuales respectivos, en tanto que, el aspecto instruccional o de adquisición de información lo desarrolla la tecnología educativa. Es significativo que Briggs no considere a las técnicas en dinámica de grupos como medio de instrucción.

Según Briggs, el conjunto de estímulos de una secuencia de instrucción en un medio dado, se denomina "el mensaje" o "el contenido" tales estímulos, y las respuestas de los educandos a los mismos, realizan los hechos pedagógicos. En consecuencia el medio lo constituyen todos los mecanismos siguientes y otros de carácter general: libros, gráficas, grabaciones, diapositivas, filmes, la voz y los gestos del docente, los textos programados, máquinas de enseñanza, la T. V. y los registros en videotape.

Con la expresión: "otros medios" (no aparatos o materiales) Briggs se refiere p. ej. a las discusiones entre los alumnos que sirven para generalizar aprendizajes para ampliar la información. Más en todo su planteamiento no menciona en momento alguno a las técnicas en dinámica de grupo.

Los medios de instrucción (Briggs) se orientan según los objetivos de aprendizaje que se insertan por lo general en el área cognoscitiva (según la taxonomía de Bloom) mientras que el sentido del uso de las dinámicas de grupo es socio-afectiva. Cabe observar que las discusiones sobre educación se ven orientadas por una preocupación del problema social del proceso educativo, de ahí que se marquen lineamientos para su socialización; lo que constituyen una de las respuestas a la escuela tradicional.

Por lo general en la escuela es prioritaria el área cognoscitiva. Para el caso, Briggs se basa en la taxonomía de Cagne, en la que lo socializante no existe, en tanto que en la de Bloom, lo afectivo no equivale en estricto a una dimensión socializante, como es el caso de las dinámicas de grupo.

Si no se les considera medios de instrucción es evidente que no se les reconoce lugar en la adquisición del aprendizaje académico o programático. Ello hace atisbar implicaciones muy fuertes pues por ejemplo, plantea una fractura del proceso educativo, en la que estarían por un lado las técnicas de dinámica de grupo que implican experiencias grupales y del -- otro la sistematización de la enseñanza que las implica individuales.

Encontramos así, tres fisuras en el estado didáctico y pedagógico - que las corrientes en consideración configuran:

- a) Las técnicas en dinámica de grupos desatienden la adquisición de información.
- b) La tecnología educativa desatienden el aspecto socializante.
- c) Existe desarticulación entre las técnicas en dinámica de grupos y la tecnología educativa:

Esto refleja, más que la ausencia de una concepción metodológica -- unívoca, lo distinto de uno y otro problema educacional, dentro de un contexto metodológico general y de concepción de lo pedagógico en el que se -- escinden ambos aprendizajes. A pesar de lo sofisticado de una y otra, se ven incapaces de saltar su límite e integrarse a la otra, o con la otra.

Curiosamente, lo que lo impide es aquello que tienen en común: su concepción general de lo educativo, llámesele escuela, aprendizaje, -- educación, o todo junto.

Desarrollan dos aspectos que ontológicamente pertenecen a un mismo objeto, vale decir, que son el objeto arbitrariamente escindido.

4.2 CONTRAPRINCIPIO DE LA DINAMIZACION APARENTE.

Procederé a desarrollar el primer contraprinicipio: el de la dinamiza ción aparente.

Estas técnicas deterministas dinamizan el rol del alumno rigidizándo lo. Toman como objeto de dinamización los aspectos que consideran están en la base del aprendizaje y que son desatendidos por la educación tradicio-- nal (problemas, necesidades, deficiencias) pero al momento mismo de la vi-- vencia de las técnicas delimitan el contenido de tal vivencia.

Los que dinamizan son porciones de la conducta del alumno, vale de-- cir con Bleger, conductas moleculares. Tal dinamización se efectúa dentro de límites que la técnica señala. El límite comienza a formarse con el caso o situación humana que se selecciona o confecciona a propósito del obje-- tivo. A esto debe en parte la irrealidad o fantasía característica de mu-- chos, como por ejemplo NASA o Teléfono Descompuesto. En este sentido, son un prototipo irreal de situaciones humanas que pretenden incluir por su - generalidad todos aquellos casos o situaciones reales que presenten rasgos comunes con aquél, para con ello pretender demostrar la verdad y pertinencia de ese aprendizaje. Se parte de un problema cuya solución se realiza

en condiciones de juego y con esfuerzo individuales atomizados que luego se ponen en comparación (NASA por ejemplo).

Por parcial, la dinamización fracasa como intento global por varias razones:

- a) Es molecular.
- b) Parte de simulaciones de una realidad.
- c) No se dinamiza la persona como un todo, pues no vive los conflictos reales de una dinamización que sólo la experiencia real puede darle.
- d) La idoneidad del grupo colocada como modelo, asegura la referencia externa de la dinámica grupal concreta. Las características del grupo idóneo retroalimentan al grupo concreto.
- e) La conducta que contraviene el logro del fin común tiene raíz en la naturaleza del individuo adquirida en su existencia social cotidiana; como la definición y caracterización del grupo, no contempla el papel ni la forma de enfrentar tal eventualidad, se pasa por alto ese contenido personal convirtiéndose el grupo en receptáculo de experiencias al margen o indirectas de la realidad social personal de los integrantes. Lo implícito como solución al problema del incumplimiento de roles consiste en la exclusión del alumno. El elemento problema se excluye del grupo a fin de conservar su funcionalidad.
- f) La propuesta del trabajo grupal es cerrada, limitante, tautológica.

gica, es un círculo vicioso. El recurso único de retroalimentación a la dinámica grupal es el concepto o caracterización del grupo idóneo, su dinámica correspondiente y sus fundamentos teóricos. Las novedades que la dinámica grupal concreta enfrenta se debe encarar con el mismo modelo de partida, y no con elementos y criterios que den cuenta de las propiedades de dichas eventualidades absorbiéndolas que, obligan a acudir a una estructura formalizada y rígida fuera de la realidad del grupo.

g) Estereotipa los roles.

El respeto a las reglas reguladoras de la dinámica grupal derivadas del concepto y caracterización de grupo, no explicitados - pero no difíciles de inferir, tomando en cuenta la peculiar circularidad de la propuesta, posibilita y garantiza un rol típico de los integrantes para convalidar tal propuesta logrando funcionalidad o éxito; un éxito según los parámetros propios de la propuesta.

- h) La regla básica es no contravenir con la conducta personal el logro del fin común. Existen conocidos listados de roles posibles de los miembros de un grupo organizados en positivos y negativos. Regla básica que implica una suposición falaz en el sentido de creer que existen fines comunes y que estos posibilitan la conducta uniforme prescrita por la regla.

Una nota distintiva de los roles positivos aparte de las expuestas - en la catalogación arriba señalada, es que implican la capacidad de dar, - de entregar, de manifestar sentimientos y acciones modelo de equilibrio y

madurez: dar al grupo para el beneficio del mismo sobre la base de un yo - realista, optimista, constructivo, activo y productivo. Implican la no - priorización del individuo dentro del grupo, sino la entrega de un contenido personal al servicio de un grupo, así como el que no experimente sentimientos y acciones individualistas, es decir, excluyentes de los demás.

Esto es perfectamente coherente con el modelo propuesto en el sentido de que los integrantes en un grupo ideal (maduro) deben mantener una relación grupal no interexcluyente gracias a aquello que los une y les es -- significativo individualmente: su meta común: ¿sin embargo, la coherencia formal contiene una coherencia real?

Aquél que no cumple no contribuye al logro de la meta, paralelamente tampoco de la suya; como la relevancia de su participación se conecta con la meta grupal, ésta y el grupo es prioritaria respecto del "infractor", - para con ello pasar a ser un excluido no abiertamente declarado de no ser que modifique sus conductas.

Tal priorización refleja que la igualdad de los integrantes es aparente y formal y no funcional ni real, pues la meta común alcanzada por la mayoría, que no por todos, arroja una preeminencia grupal como mayoría, no como TODOS, por lo que lo individual predominará mediado por totalidad declarativa y formal. La mayoría habrá logrado su objetivo en tanto individuos y en tanto porción del grupo, pero como la conjunción de esfuerzos individuales utiliza al grupo como medio para la satisfacción individual, al lograr cada cual su meta excepto algunos, en ese momento lo individual pasa a ser preeminente sobre lo grupal. Los individuos sin éxito cristalizarán el fracaso de la apariencia y utilitarismo pseudo comunitario e iguali

tario su fracaso será atribuido a incapacidad de trabajo grupal, lo cual - podrá ser lo que se quiera pero no una explicación correcta del punto pues, desplaza al individuo en lugar de colocarlo en la propuesta de trabajo -- grupal mismo.

Dinámicas de grupos (deterministas) no quiere decir algo más que un movimiento de los integrantes de un grupo en cuanto a su rol de alumnos. El solo movimiento del alumnado dentro del aula (ya no estarán unicamente sentados y receptivos) no agota los elementos que intervienen en el aprendizaje. Lo que el alumno aprenda y cómo lo aprenda, depende de lo que haga visiblemente, sin embargo, es falso que con su sola movilización por - roles preestablecidos, se movilice todo aquello que en el alumno y grupo - se involucra con el aprendizaje.

Las técnicas dinámicas grupales, deterministas en cuanto a su naturaleza, se yuxtaponen al interior del proceso de aprendizaje real, no se integran; pero con respecto a la escuela sí, puesto que no la modifican en nada básico.

4.3 CONTRAPRINCIPIO DE LA COMUNICABILIDAD INCOMUNICANTE.

Las dinámicas de grupo deterministas presentan dos áreas de atención, una orientada a la adquisición de aprendizajes programáticos y la otra a - la de relaciones humanas en los grupos.

El contraprinipio en consideración cubre dos formas de manifestación:

- A. Cercenan la comunicación espontánea.

B. Subordinan la comunicación a metas delimitadas.

A continuación se desarrollan ambas.

A. Cercenan la comunicación espontánea

Existe un conjunto de dinámicas que son muy usadas en el medio-escolar. Podríamos preguntarnos por qué es así. Una respuesta tentativa es que representan caminos de acción grupal de carácter básico en un intento educativo que pretende separarse de lo tradicional sobre la dirección de principios tales como: comunicación, participación, cooperación.

También podremos acercarnos a otra respuesta: estas técnicas formalizan algunos momentos del proceso grupal natural de conocimiento; estructuran procedimientos de comunicación que en un grupo orientado por una tarea de aprendizaje surgen sin esa estructura formal, como comunicaciones espontáneas y necesarias en el grupo.

Andueza presenta 18 técnicas subdivididas en dos grupos:

1er. Técnicas con la participación del grupo

Discusión

Sesiones de cuchicheo

Corrillos

Phillips 6.6

Reja

Foro

Asamblea

Seminario

Comisión

Estudio de casos

Torbellino de ideas.

2do. Técnicas con la participación de expertos.

Simposio	Entrevista pública
Congreso	Entrevista privada
Mesa redonda	Diálogo o debate público.
Panel	

Las dinámicas del 1er. grupo toman del ámbito extracurricular formas de -- comunicación concretas que son formalizadas para ser usadas dentro.

El cuchicheo, los corrillos, la discusión, el torbellino de ideas -- son formas de comunicación que tienen lugar fuera de clase, antes de iniciarla o bien después; en la calle, en el hogar, en el cine, etc. phillips 6.6, cuchicheo y corrillos.

Tomadas de la vida social y su comunicación natural, son trasladadas a un contexto diferente en cuanto que en éste la comunicación no es espontánea. La razón del traslado es que se les reconoce potencialidad para -- generar ideas y comunicación.

Pero al formalizarse y ponerse al servicio del aprendizaje programático, se elimina lo que de comunicación significativa tienen. La potencialidad epistémica natural es cercenada y su uso trasladado se asegura por -- medio del respeto de las instrucciones. Por lo demás, aquella potencialidad de conocimiento, ni se realiza, ni se incrementa.

El aprendizaje programático, alimentado y retroalimentado por la -- ciencia se aleja del sujeto debido a la ruptura entre ciencia, cotidianidad y escuela, legitimada por la obligatoriedad del aprendizaje programático.

En lo cotidiano el estudiante se relaciona con personas y objetos - más libremente, es más natural su conducta; por ello el sujeto es lo que - es, con la carga de falsedades que pueda llevar. Su relación con el mundo es más natural así como el conocimiento que logra.

Por ello, la comunicabilidad que confieren estas técnicas al proceso intra aula, es coartada por la incomunicación esencial entre los partici-- pantes. Crean comunicación delimitándola de entrada en relación a un contenido que antes sólo el profesor exponía sobre pautas de comunicación de-- limitadas también.

El obligado aprendizaje de contenidos del programa legitima la desintegración entre ciencia, escuela y cotidianeidad.

El programa es preparado a la luz y contenidos de la ciencia. Lo - que el alumno aprende son mensajes que al ser obligatorios refuerzan la -- separación ciencia cotidianeidad. En el alumno esto se expresa de varias - formas:

Aparentar aprender la ciencia, hacer como que se sabe mover en - el medio científico.

Responder según indica la escuela.

Comportarse, ser en lo cotidiano diferente a como se es en la -- escuela.

El programa, como depositario de la ciencia, se aleja del sujeto por la ruptura entre ciencia, cotidianeidad y escuela. El contacto con el ob-- jeto o con su sustituto no puede generar contenidos de mensaje hacia el -- sujeto; hecho que se verifica cuando el sujeto emite predicados sobre el -

objeto para después anularlos, evitarlos (no quiere saber nada de lo escolar) o rechazarlos fuera del lugar de su predicación. Es decir, los contenidos de mensaje no son permeables hacia la interioridad del sujeto.

Si esto sucede al sujeto, el intercambio de predicados tampoco es -- posible, o sea la comunicación entre participantes. En todo caso tendrá lugar un intercambio de predicados que no modifica el estado del sujeto.

Las dinámicas de grupo apuntalan esto al delimitar las condiciones de comunicación si bien lo hacen en un contexto de novedad. Delimitan:

- La extensión de los mensajes
- Su contenido
- Su tiempo

Los emisores y receptores en el aula son implícitamente sujetos de conocimiento bajo el control de las condiciones de comunicación que afecta al proceso subyacente, el cual es la matriz de los contenidos de mensaje.

B) Subordinan la comunicación a metas delimitadas.

Las dinámicas de grupo permiten el logro de ciertos aprendizajes. Dadas las condiciones permanentes para la comunicación en todas las dinámicas, siempre orientadas a aprendizajes, usos, etc., configuran criterios, actitudes, y conductas que capacitan la -- participación funcional en los grupos.

Las situaciones de interacción diseñadas para vivenciar estados grupales relevantes que permitan detectar y plantear formas de interacción -- alternativas, no consisten en situaciones grupales naturales, sino artificialmente estructuradas con el fin de mostrar lo inadecuado y adecuado en

un grupo.

Inducen vivencias de comunicación cuyo mensaje o conclusión está pre construido en forma que pueda ser descubierto o sentido por los integrantes. Mas siempre lo descubierto en estas condiciones representa un producto sin su proceso, o bien mediante uno artificial. El producto no es del participante, tampoco su proceso, sino del diseñador. El sujeto se "salva" de una vivencia real, espontánea y natural que le permitiera elaborar por sí y para sí mismo ese producto que en tal caso sería diferente al obtenido por la intermediación de la dinámica.

El producto o mensaje es, por ejemplo: el trabajo en equipo es más productivo que el individual (técnica de la NASA)

En este proceso de comunicación en el que al final se llega a un aprendizaje (mensaje cuya codificación se encuentra en la estructura de la dinámica) está caracterizado por lo economizante. La preconstrucción de la vivencia y su producto, facilita que el grupo la adquiera, pero al mismo tiempo impide los conflictos y el esfuerzo que supone construir de manera real un trabajo grupal.

4.4. CONTRAPRINCIPIO DE LO ECONOMIZANTE.

El diseño de las técnicas grupales deterministas intenta responder a diversos problemas educativos actuales:

- a) Alta población estudiantil
- b) Altos costos
- c) Recursos humanos reducidos

- d) Necesidad de rápida preparación
- e) Aumento creciente de la información científica.

Lo cual confiere a su estructura propiedades epistémicas características. Tal estructura presenta un rasgo básico como respuesta al común -- denominador problemático de los cinco incisos anteriores, a saber, la intención de economizar, para de esa forma atender a la población, sin incrementar gastos, con los mismos recursos humanos y en los tiempos escolares normales.

La intención de economizar cobra cuerpo en la actividad del estudiante ya que su acción está inducida y delimitada por las instrucciones o pasos a seguir.

Lo economizante se expresa como obligatoriedad de hacer las cosas -- como se indican siendo para el alumno más o menos visible que su razón de ser de tales técnicas es terminar a tiempo y utilizarlas al máximo.

Al final el alumno aprende cierta información. Pero como tal aprendizaje es función de las acciones preestablecidas y organizadas con criterios de economía, lo aprendido se ve afectado por ello, incorporándose en el estudiante como estado y como proceso de conocimiento.

El alumno enfrenta en cierta información a través de una actividad--preestructurada que es vivida como natural y propia de lo escolar, por lo tanto ignora lo que se refiere a sus supuestos, condiciones del ~~coordinador~~ -- profesor o autoridad a fin de alcanzar la eficiencia del proceso cubriendo actividades y manipulando información.

Por natural y obligatoria es inconsciente en el sentido de que las condiciones en que se verifica el encuentro del sujeto-objeto, no se discriminan e individualizan, lo que conduce a la incapacidad de preguntar si es probable encontrarse con el objeto en otras condiciones.

Tómese en cuenta, por ejemplo, los esfuerzos de la O.E.A. para responder a los problemas de A. L. en los que se incluyen estos recursos técnicos.

Las instrucciones aseguran así la estereotipación del sujeto y por lo tanto su inconsciencia.

Un elemento importante en este rígido y exterior acercamiento es que la actividad del sujeto se disminuye a la menor cantidad probable que, dadas las condiciones de interacción, sean suficientes para el logro del aprendizaje.

Como proceso de conocimiento lo economizante se incorpora en forma de ausencias funcionales del sujeto. Como estado de conocimiento desemboca en predicados inconsistentes, tanto en su referencia al objeto como respecto al mismo sujeto con su propio predicado.

De manera indirecta el producto o aprendizaje logrado establece la condición clave para un subsiguiente aprendizaje regido por este principio que desarrolla al extremo la ley del menor esfuerzo.

La ley del menor esfuerzo es válida. Lo problemático surge cuando el esfuerzo es menor a aquel que demanda el objeto en la expresión epistémica probable para el nivel del sujeto. Esfuerzo orientado por la búsqueda

da de lo verdadero y real; que no puede ser menor al necesario que se configura cuando el sujeto se abre al objeto; apertura que se impide cuando - un predicado se le entrega conjuntamente con un proceso preconstruído.

Lo economizante estriba en hacer armónica la relación sujeto-objeto- en condiciones de alejamiento y presentándola bajo el velo de la eficiencia del aprendizaje que entrega al estudiante la probabilidad de un aprendizaje, pero no de un conocimiento.

Esto quiere decir que el estudiante se subordina a los lineamientos- para alcanzar el aprendizaje con comodidad y para mantener una buena relación con la autoridad, considerando a la situación en su conjunto como -- adecuada. Pero, por ser inconsciente, cuando el alumno impugna la forma de trabajo en el aula (conflicto más o menos frecuente en toda escuela) existirán muchas probabilidades de que no busque el enfrentamiento real del -- problema, sino que el motivo y finalidad de la inconformidad sea el cambio a una forma de actividad más cómoda. Los profesores con mayor disposición al trabajo, rigurosidad y exigencia son aquellos a quienes académicamente se les respeta más, pero a quienes se les sigue menos; se les rehuye cuando existe la opción.

En este punto, se puede detectar que el alumno aprendió a estudiar - con economía. Su accionar como estudiante no busca un encuentro franco con el objeto, sino por el contrario el más indirecto, ligero, y el que menos- trabajo le exija. El alumno no hace más que reproducir un procedimiento - de acercamiento epistemológico que por razones de economía individual y - contextual estuvo sensibilizado a adquirir.

Lo economizante subordina el proceso de conocimiento en lo relativo a aquello que le es más propio: la espontaneidad. Por eso, desde su punto de vista, las técnicas grupales deterministas demuestran una eficiencia - que representa lo inverso al proceso de conocimiento conducido sin control externo.

Cabe aclarar que se habla de espontaneidad epistémica, no de desorden evasivo del objeto. El orden se inscribe y determina en el proceso - del sujeto, no en el de la técnica que por ser externa y estar diseñada - con un criterio economizante, limita su significación al sujeto. Lo que para el sujeto concreto es orden y necesidad, para la técnica es o puede llegar a ser desorden.

5. CONSIDERACIONES EN TORNO AL ESBOZO DE UN METODO PEDAGOGICO ALTERNATIVO.

5.1 HACIA UNA LECTURA PEDAGOGICA DEL PSICOANALISIS. PSICOANALISIS, SUBJETIVIDAD Y EDUCACION.

Lo que da pie a buscar un enfoque pedagógico basado en el psicoanálisis es precisamente el atributo epistemológico de éste. La Pedagogía dispone de una tradición y evolución anterior a la del psicoanálisis, razón por la cual, la integración o enriquecimiento de la primera por la segunda requiere argumentarse así sea brevemente. Lo epistemológico involucra, en un elevado nivel de abstracción, al sujeto, y en el nivel o dimensión de lo concreto, al individuo. La subjetividad, objeto directo del trabajo del psicoanálisis es para el individuo el lugar esencial de su origen, registro, evolución y acto. Como lugar de actividad y superación, la subjetividad, actuante dentro y fuera de la labor analítica, participa también en la educación pues es patrimonio de todo individuo y de todo educando. Esa subjetividad, como espacio del sujeto epistemológico, es entonces el lugar de conjunción de lo epistemológico, psicoanalítico y lo pedagógico. Por ello, la exploración conceptual del psicoanálisis, desde y para la perspectiva pedagógica, merece efectuarse.

El psicoanálisis tiene la vocación de restituir al sujeto la verdad acerca de sí mismo arrancándolo de su enajenación. El punto de apoyo básico para tal logro es la capacidad del sujeto de volverse sobre sí mismo; atacar el desconocimiento de sí y destruir las defensas que impiden el propio crecimiento. El psicoanálisis, en su proceso, desarrollará y potenciará -

ésta facultad efectivo epistemológica y vivencial.

Debe enfatizarse que se trata de un atributo del sujeto que no es privativo del individuo en tratamiento psicoanalítico. Es, por el contrario, una propiedad humana que fué descubierta y cultivada por el psicoanálisis, pero manifiesta y factible de desarrollarse en otros escenarios. Siendo humana tal propiedad, participa de diversas y complejas formas en el despliegue existencial de cada hombre. No se afirma que el proceso psicoanalítico en relación a ésta propiedad autotransformante se realice en lo cotidiano de cada individuo, sino que tal propiedad subyace potencialmente en él.

El psicoanálisis es multifacético como el hombre pues es una construcción teórica y técnica emanada por, de y en la vida humana. Recoge y expresa conceptualmente lo psíquico de la vivencialidad. La expresión multifacético hace alusión a las diversas posibilidades de servicio que el psicoanálisis ofrece al hombre como son antropológicas, terapéuticas, religiosas, sociológicas, metapsicológicas, etc., teniendo como vector la búsqueda de lo oculto o latente. En consecuencia, en éste trabajo lo pedagógico y epistemológico será otro elemento de servicio y así se presenta.

La subjetividad es vida histórica individual y concreta. Ella está en la escuela actual arrojada en un rincón del aula dentro de cada alumno. Al mismo tiempo está solicitada a actuar menos que al margen; frecuentemente como obstáculo a la adquisición del contenido programado. Curiosamente ella se encargará de hacer del contenido programático, algo lejano para el propio estudiante. Esta subjetividad es ocasionalmente canalizada-

al psicólogo escolar cuando el alumno incurre en comportamientos no aceptables. Luego entonces, ¿cómo es que la subjetividad se ha dejado fuera de los planteamientos, diseños y sistemas pedagógicos y escolares?. Podemos señalar que no sólo la escuela la ha arrojado, el drama se inicia en la familia, con ello, en el entorno social.

La subjetividad, a pesar de ser el contenido definitorio de lo individual o, quizá por ello, está desacreditada en lo epistemológico y científico, en lo escolar y lo cotidiano. A lo subjetivo se le rechaza pues se le identifica con el error y se le reduce a él. El psicoanálisis obra diferente: la toma como el punto de partida de su labor reconociéndole no sólo la cara del error sino también otra que tiende hacia la desmistificación propia, es decir, a la superación del propio error. Lo subjetivo es lo cierto y verdadero para el sujeto que, siendo o pudiendo ser falso, al mismo tiempo encierra la posibilidad de desdecirse, procesar el conflicto interno y desembocar en el cambio.

El psicoanálisis basa su poder en buscar articular a la subjetividad aceptándola y confrontándola consigo misma. Permite al sujeto tomar conciencia de sus propias riquezas y pobreza. La dinámica del contenido de esa subjetividad será quien abra la factibilidad y el acto del cambio. Con ello se configura la transformación del individuo. Siendo ésta la intención o proyecto más propio de la educación, el psicoanálisis ofrece un paradigma fundamental a la pedagogía ya que ambas disciplinas persiguen fines similares.

Después de que la verdad del sujeto se le ha escabullido desde su --

nacimiento, no pudiendo alcanzarla ni consigo mismo ni con los demás, el psicoanálisis posibilita su arribo por el sujeto mismo y por el otro o con los otros sujetos. En el caso de la escuela será el docente y el grupo escolar quienes pueden en su terreno configurar situaciones cuyo prototipo referencial es el análisis psicoanalítico.

El psicoanálisis desmistifica la subjetividad, la desenajena. Por ello, compromete su participación con el problema del conocimiento y tiene mucho que decir al respecto. Los logros psicoanalíticos en el individuo presuponen ajustes de aquello que, verbalizado, alude al conocimiento de sí mismo. La pedagogía persigue fines que están comprometidos también con lo epistemológico pues los sujetos en educación buscan adquirir conocimientos.

El problema del conocimiento, se dirá, es filosófico, pero, se responderá, es también concreto porque alude al sujeto como individuo en los ámbitos psicoanalítico, educativo y cotidiano.

Su resolución o tratamiento filosófico es especializado y por tanto abstracto. De ahí a la paralización errada hay un paso. Por lo contrario, si se aborda en el plano psicoanalítico, en el educativo, y se le integra con el filosófico, se enriquecerá el producto.

Desde esta perspectiva, la lectura pedagógica del psicoanálisis induce a pensar que el proceso vivencial escolar tenga como cometido facilitar el brote y desarrollo de una función progresista, constructiva y positiva de la subjetividad de los miembros del grupo. El desarrollo de esta función tenderá a la apertura y encuentro del objeto u objetos que busca. El sujeto, su subjetividad, buscará al objeto, a su objeto. No lo preten

derá como conocimiento objetivo hecho explícito ante él, sólo ó predominantemente como forma discursiva, pues se corre el riesgo de caer en una relación de exterioridad típicamente escolar. En el trabajo y la relación con los demás miembros del grupo, el sujeto abrirá su propia necesidad de objeto construyéndolo para sí. Inscrito e inscribiendo éste proceso dentro de su realidad, el sujeto configurará una construcción útil, llena y real.

Ahora bien, existiendo dos estados de la subjetividad; uno errado y estereotipado y el otro cargado de objetividad y abierto a la verdad, identificaremos a la esencia de la subjetividad con su función básica de búsqueda. En otros términos, a la subjetividad no se le puede identificar con la proyección y con el desconocimiento de sí. Su función esencial está en su capacidad para superar su error en la confrontación con su mundo entorno. El sujeto tiene que enfrentar el mundo con su endógena composición tanto desde sus primeros momentos de vida como en los últimos. Pero es en ésta función endógena, cuando errada, la que a la vuelta de su proyección, le entregará los contornos de lo otro, de lo diferente a lo proyectado; a partir de lo cual la función esencial de superación de la subjetividad podrá elaborar un nuevo "adentro" y una nueva relación con su entorno. Surge entonces la dimensión del diálogo entre el sujeto y el objeto, entre el sujeto y otro sujeto quien es objeto para el primero. Esa subjetividad positiva contraparte y opuesta a la negativa (receptáculo de lo errado, fantasioso y falso), tiene que vérselas con la segunda; ella le antecede pues el logro del conocimiento y del cambio es superación de lo errado, enriquecimiento de una verdad anterior. La capacidad del sujeto a renunciar a la tautología impositiva de sí mismo es propia de la función

esencial de la subjetividad, es la que desconecta el diálogo viciado donde el discurso se satisface a sí mismo.

Quien compromete su discurso pretendiendo hacerlo válido para las demás personas y cosas, se expone a múltiples confrontaciones. En cambio si su discurso lo compromete mediado por el diálogo, se abre a sí mismo a los demás y busca reconocer el ontos externo, la otredad que podrá integrar a sí mismo, desarrollando en forma concreta la función positiva de la subjetividad.

En la escuela, como en el tratamiento psicoanalítico, la otredad está ahí a través de lo conceptual y de lo material. Cada sujeto puede, por medio de un encuadre de actuación a propósito, accionar su "lado" subjetivo positivo. Una de las labores del docente o coordinador así como de todos los miembros del grupo será el de establecer un diálogo devolvedor de proyecciones y dador de conceptos renovantes.

Para el educador le será de gran valor el captar y hacer intervenir el dinamismo de lo inconsciente de la subjetividad errada y heurística; el inconsciente, receptor y receptáculo de lo reprimido, encierra, oculta, escabulle, evade su expresión. Pero también, y como complemento de lo anterior, el sujeto proyecta lo que tiene guardado y oculto; subjetividad inconsciente que es lanzada a los objetos del entorno. La subjetividad, al no ser un sótano inviolable y disponer de movimiento propio, así como el hecho de ser inseparable de la vida concreta, conduce a que el sujeto proyecte su propio drama sobre los objetos que encuentre en su camino.

El sujeto, epistemológica y pedagógicamente hablando, desde la óptica psicoanalítica, buscará al objeto en su objetividad inherente. Desde la perspectiva de la dinámica del sujeto, se coordinará el principio del placer con el principio de realidad. Estos criterios, base de lo operativo en el aula, buscarán estratégicamente absorber al objeto suspendiendo las proyecciones o bien integrándolas una vez regresadas al emisor; además de detener el diálogo estereotipado y abrir uno verdadero. Al suspenderse el sujeto y respetar al objeto, el diálogo ocurrirá según lo propio del -- objeto, persona, cosa, problema o tema.

El suspender los contenidos del sujeto equivale a desconfiar de los mismos; medida provisional que permitirá abrirse a lo propio del objeto. Sin renunciar a las pretensiones del sujeto, éste requerirá abordar al -- objeto en cuanto a lo que éste sea.

El principio de realidad aquí funcionará como un límite al ímpetu de la subjetividad primaria, más no de la subjetividad heurística. Todo sujeto disponiendo de su subjetividad con contenidos específicos dispone de determinados tipos y niveles de búsqueda objetiva genuina, es decir, son -- inherentes a su singular naturaleza.

La línea básica del ejercicio docente en relación a ésta dinámica de la subjetividad dentro de lo escolar, se puede proponer de la siguiente forma: Apoyar a que la dinámica natural de la subjetividad se despoje de su propia enajenación al servicio de sutilezas oscuras, se denuncie a sí misma y se libere.

Por otra parte "En cierto sentido, todo es transferencia, porque es uno mismo quien se transfiere en toda relación de objeto". Es cierto. La transferencia, en el sentido psicoanalítico, representa un uso especializado de una función o evento genérico. No es propiedad exclusiva del proceso psicoanalítico, es una instancia o mecanismo de relación del hombre. Ahora bien el hombre se relaciona a través del lenguaje.

En efecto, por el lenguaje se expresa lo manifiesto pero también lo latente. En el lenguaje, como en cualquier acto, ocurre la transferencia pues es el sujeto que actuando con su subjetividad, se acerca al objeto enlazándose con él y depositándole un determinado contenido. En toda relación hay transferencia y, al mismo tiempo, búsqueda. Si tiene lugar la evasión respecto de un objeto, en ello se juzapa una finalidad y en ello el sujeto transfiere o proyecta un contenido específico.

El docente, como el psicoanalista, tiene como horizonte la curación; el analista en su expresión técnica y teórica en toda su complejidad, el docente como referencia hacia la cual marchar ya que no es la cura lo que perseguirá pues no tratará con enfermos psicoanalíticamente hablando, sino que tratará con personas con cargas patológicas mayores o menores. También, mayor o menormente que una cura psicoanalítica buscará el conocimiento en uso, el cambio; la transformación personal en lo que a las tareas del grupo y las relaciones en él demanden; capacidad evidenciada en productos. Buscará en cada momento del proceso a través de los integrantes del grupo y sus interrelaciones, apoyar su recorrido en esa dirección; encaminar la conciencia de los integrantes al reconocimiento de lo otro -- y de los otros, lo que implica renunciar a suspender las complacencias sub

Jetivas erradas.

Y precisamente el psicoanalista no busca amputarle al sujeto su --
neurosis para dejarlo sin objeto, en el vacío, sino que, por lo contrario,
liberar su capacidad de sublimación, de creatividad, de relación objetal;
En la toma de conciencia en torno a sus errores subjetivos, el sujeto con-
tará con la posibilidad de conectarse con su propia creatividad para ocu-
par así el espacio y el tiempo psíquico que antes lo ocupaba su error.

El esfuerzo educativo cuyo centro coordinador será el docente, bus-
cará en los educandos, paralelo o contiguo a la denuncia y elaboración de
la subjetividad errada, impulsar un hacer alternativo que, partiendo del -
error asumido, permita el brote de un producto y uso nuevo. El logro será
personal, pero el proceso será grupal. El individuo captará su error y --
dispondrá de sus objetos de estudio como elementos a usarse en una nueva -
construcción.

Así el educando se ubicará ante el futuro como una posibilidad real
y alcanzable de transformación personal y objetal externa. Entendiendo -
por futuro, el espacio propio posibilitado por su deseo, autoconocimiento
y proyecto. Espacio llenable y a llenar por el sujeto mismo como eviden-
cia de lo transformado por el propio poder. El docente estará atento a -
apoyar permanentemente ese proceso.

5.2 ASIMETRÍA Y CONOCIMIENTO

Una típica sesión en el aula en donde el maestro habla y los alumnos

escuchan tiende a ser no deseada; se soporta.

El estudiante es arrojado a vivenciarla, lucha con ella, se esfuerza en -- concentrarse y requiere de un dinamismo externo que lo arrastre por su - atractivo y dinámica. Aún en estos casos, el tiempo y su contenido de lec ción es discontinuidad de sí: idea difusa sobre cómo usar el tiempo propio. El alumno no se incorpora al tiempo intracalse por deseo y necesidad, en - consecuencia, la clase es percibida como discontinuidad de sí. El horario de clase marca un lapso de ruptura entre lo cotidiano y propio y lo no pro pio, tal discontinuidad se suspende cuando el alumno logra interesarse y - atender, embeberse en el tema.

Ahora bien, la inflexión del alumno sobre sí mismo por mediación del contenido en la escuela actual sólo ocasionalmente ocurre por el azar de la confluencia entre el sujeto y el contenido. Los mecanismos de confrontación o interacción con el alumno revelan la intencional sujetación del - estudiante al contenido. Lo inverso sería colocar al contenido como media dor de la labor del sujeto para el uso y sentido que a éste le resultase - pertinente encontrar, cosa que no sucede pues no es la preocupación siste- mática de la escuela.

Por lo mismo, en la escuela actual tiene lugar la recepción no incor porada de la información; la recepción en el nivel del "como si". De ahí que los chistes en clase o fuera de ella sean más relevantes en el alumna- do. En el nivel y forma que sean, el alumno los incorpora y se entrega a- ellos.

El educando, como sujeto psicoanalíticamente enfocado, se incorpora al proceso escolar con una cierta dosis de enajenación, es decir, con una cierta fijación a un objeto(s). Por ejemplo la relación estereotipada y limitante incorporada durante su proceso escolar anterior: la relación objetiva con el docente, así como la relación con el contenido académico en un sentido de exterioridad o discontinuidad. De partida será con estos aspectos, como ejemplo, en los que el educador podrá enfocar su labor. Lo que se busca es que cuando el educando intente abordar su presente por medio de las relaciones mecanizadas con el ayer, el educador rompa esa relación fija y estéril propiciando el cauce hacia el presente.

Por otra parte el educador tendrá que tener presente que el inconsciente del educando, participante de hecho, es un componente vital que se hará manifiesto en el contacto que el educando efectúe con su entorno educativo. Su inconsciente inducida la naturaleza de las contactaciones objetales educativas.

Por todo lo anterior; proponer una metodología basada en el psicoanálisis supone el abordaje de la complejidad e importancia central de la comunicación, del diálogo, tanto de educador a educando como de educando a educando. En ésta metodología el diálogo requerirá romper con el molde o modelo vigente en la cotidianidad. En la escuela como en tantos lugares el diálogo se enajena en la mentira, en el desconocimiento, en la proyección, en el error; separa y destruye. Diálogos de sordos que reproduce y aparenta validar la falacia de cada participante, que frustra y aísla la verdad de uno de ellos o recíproca y parcialmente la verdad de uno y otro. Este es un obstáculo y problema que ésta metodología deberá resolver.

Incluimos en éste diálogo aparente aquel que el sujeto asume con los contenidos y objetos académicos.

Ahora bien, la propuesta sería tener en cuenta el diálogo que puede establecerse entre el educando y el educador teniendo en cuenta que: el educando, como el analizado y como cualquier ser humano es apto para el diálogo no enajenante. A partir de la subjetividad heurística, él dispone de la aptitud para la interpretación de la transferencia o de la proyección, así como de la aptitud de la incorporación de lo que otro interpretó en torno a él.

El diálogo humano cotidiano es precario hasta el extremo de la violencia, pero es al mismo tiempo sistemáticamente apto para el diálogo no enajenante. Sujeto al azar y predominantemente dispuesto a la estereotipación; sin embargo los sujetos cambian a lo largo de su vida cuando su experiencia los conmueve y derriba. En la escuela, el método que aquí se esboza supone un esfuerzo organizado y tiendiente a la sistematicidad en cuanto operación de una forma de diálogo desenajenante.

Uno de los indicios de cristalización pedagógica exitosa del método propuesto será el que los educandos asuman en sus interacciones así como en sus relaciones con el contenido académico posiciones o actitudes relativistas. Es decir, que como sujetos y subjetividades restringan sus puntos de vista hasta, incluso, llegar al silencio respetuoso del otro, o de los otros en tanto que consideren que lo que disponen no representa una información completa pues saben que no pueden, por lo menos hasta el momento, captar muchas de sus dimensiones y componentes dinámicos. Ponerse en el -

lugar del otro será uno de los momentos del proceso. Su decir será respetuoso pues sabrán de los peligros a los que su subjetividad primaria les puede conducir. Buscarán la objetividad pero cuidarán de no violentar al objeto en su intento de descubrimiento. Buscarán la objetividad y pondrán en juego su subjetividad atenta a los riesgos o excesos probables.

El diálogo psicoanalítico es prototípico de la situación de comunicación en la línea del más puro afán de diálogo, opuesto a la expresión tautológica del diálogo común en el que cada interlocutor se afirma a sí mismo ignorando al otro (y frecuentemente hasta a sí mismo), pudiendo llegar al extremo, según la evolución de la interlocución, de quererse destruir recíprocamente. También pueda caerse en el silencio separante o escasa posibilidad de reversión en el que, cuando se restablece la interlocución, se repite la negación sorda, no dicha directamente sino a través del decir de cada participante en torno a lo que el otro dijo: negativa de recepción del contenido del otro. Discusión, disputa, intento de vencer.

Diálogo típico en la escuela que en algunos casos se desliza como -- intercambio de decirse que no involucran a los sujetos, en otros casos se interactúan actos con la intervención del pseudodiálogo, en otros más que, ingredientes subjetivos mediante como por ejemplo la envidia, pudren el diálogo, o más bien interlocución, en medio de ataque y defensa de odio y violencia. Diálogo típico, natural y espontáneamente viciado, diálogo humano. Mas esa es una de las dimensiones del diálogo, la otra, como la subjetividad, tiende a la verdad a lo significativo y genuino. En el juego de los intercambios de subjetividades en su función primaria, se ocultan y contienen las verdades más caras para los sujetos.

Pero precisamente cada sujeto sabe de una parte de su subjetividad - real e intuye lo que es y realmente quiere y siente. Es en esa línea en - que el diálogo tiene su función esencial: la capacidad para la verdad. El docente, como el psicoanalista, intentará un diálogo que haga expresarse a esa función. El educando, como el analizado, tenderá a enfrentarse a sí - mismo para hacerse llegar a su verdad, a su ajuste con su objeto.

Esa labor será lenta y pausada y será de una calidad mayor que la - típica que tiene lugar en el diálogo simétrico con sus alumnos. Los apo- dos al docente por parte de los alumnos, agresivos en su mayoría, son indi- cios de una relación y un diálogo simétrico que involucra el soslayo u ol- vido del otro, para conservar sólo lo de sí, variante de diálogo típico en en el que cada cual actualiza su subjetividad errada rompiendo el diálogo real para quedarse con su propia mentira, en ocasiones de buena fé.

El punto de quiebra del diálogo típico en la escuela será la inter- pretación por parte del docente de lo dicho por el educando, ^{previas con-} diciones del docente para ejercer esa interpretación. La asimetría encie- rra la condición central. El docente, como el psicoanalista, requerirá de capacidad de interpretación y contratransferencia: condición del diálogo - asimétrico. El indicio o testigo de la asimetría en el diálogo será: pre- ferir la verdad a la persona y así mismo o, mejor dicho, preferir la ver- dad a la mentira de sí mismo en caso de existir.

Ya que introducimos el concepto de asimetría, resulta conveniente - intentar aclarar su sentido. Comenzaremos por citar las definiciones de - simetría y asimetría, dado que son conceptos cuyo origen no es psicoanalí-

tico ni educativo.

SIMETRIA. a.f. (lat. *symmetriam*, gr. *symetria*). Correspondencia de posición, de forma o de medida entre los elementos de un conjunto o entre dos o más conjuntos: la simetría de las ventanas de una fachada. La simetría de los términos en una frase. Armonía, belleza en la proporción y -- distribución de las partes en un conjunto.

ASIMETRIA. n.f. Falta de simetría (sin **DISIMETRIA**).

En un sentido contextual del uso dentro de éste trabajo podemos decir que, es la relación, en principio entre dos personas, el educador y el educando, mediada por el diálogo y todo lo que implica: expresión facial, corporal, etc., en la que el primero no induce ni sostiene una relación dialógica entablada en correspondencia y reciprocidad equivalente y/o complementaria en relación a alguna figura o forma humana (profesor, amigo, padre, - compañero etc.) desde la cual intentar actuar un papel rigidizante y -- opuesto u obstaculizante a la verdad humana de los sujetos. La imagen que representa esa asimetría es la del espejo.

Por ello, ese diálogo no será aquel que tiene lugar típicamente entre interlocutores normales y cotidianos, los que generalmente buscan convencer al otro, respectivamente en torno a determinado asunto; donde, tiene lugar una confrontación más o menos organizada de puntos de vista, cada uno de - los cuales busca demostrar como correcto lo que dice. En el aula ese - diálogo es típico en el sentido de que es el profesor quien con respecto a - la temática del curso obtiene aspectos aledaños, directos o alejados, perso-
nales o generales, buscar consolidar o establecer como correcto lo que dice.

Situación similar a la que tiene lugar entre padres e hijos, donde - los primeros, poseedores de la autoridad, la usan en diversos niveles y dosis, mezclados con otro tipo de apoyos. Un resultado de estas situaciones de comunicación, la anterior y ésta, es el que el discípulo o hijo "siga la corriente" en diferentes grados y en diferentes mezclas con otros componentes, tales como la confusión, la indiferencia, etc., quedándose al final - con un discurso u opinión propias que no guarda relación con lo expuesto -- por el profesor o padre, o bien el caso donde la opinión no es producto del sujeto. En ambas situaciones el diálogo es simétrico pues la línea-espacio-medio de comunicación, desde el punto de vista intencional y funcional de los participantes, es similar en el sentido de manejar un discurso abierto o explícito y otro implícito sin decirlo; como saber sordo pero efectivo actuante en el que no priva la búsqueda de la verdad sino el del argumento como victoria, como rebelión o como "seguir la corriente".

Asimetría en el sentido de no uniformidad en la frecuencia o nivel -- por el que discurre la comunicación, pero que persigue una comunicación más real que en la simétrica puesto que busca no permitir la participación de - apariencias consciente o inconscientemente involucradas. Es un diálogo en el que ambos interlocutores parecen hablar de diferentes cosas y en la que uno busca en claro la apariencia o error y el otro puede intentar hacerla - pasar por buena. El sujeto asimétrizante será el docente en el que lo asimétrizante es la interpretación y propuesta a partir de la conducta y hablar del educando. Interpretación expuesta sin afán de polemizar en el sentido de que el docente busque demostrar lo correcto o verdadero de ella con el educando.

El diálogo escolar no puede ocurrir en equivalencia al psicoanalítico pues éste ocurre según una asimetría perfecta, para adjetivarla de algún modo, en virtud de que tiene lugar un conjunto de condiciones: la colocación del paciente en el diván y la del analista fuera de la vista de aquel en su cabecera, por lo que no hay comunicación visual, lo que hace que el analizado ocupe el lugar y función de sujeto que al hablar está en la línea de ser escuchado.

La posición física de ambos testimonia la disposición de escuchar del analista y de expresarse y ser escuchado del analizado. La asimetría es en primer lugar física o de posición espacial; no ocupan una postura de equivalencia, cara a cara, típicamente convencional: el paciente sentado frente al escritorio del médico o bien la de dos conversadores en torno a una mesa.

Otra condición de asimetría consiste en que el analizado sigue la -- regla básica de la libre asociación; decir todo cuanto quiere y en último momento escucharse a sí mismo por la mediación del analista. Es el analizado el que habla, no el analista, éste cuando lo hace no sigue, como el primero la regla de la libre asociación. Es en otro momento y escenario cuando lo hace o hizo: con su analista.

Ante el analizado, escucha y lo hace en el más profundo sentido. Cuando habla no lo hace típicamente como en una charla de café o en el pasillo. Cuando habla es para devolverle algo al paciente. Veamos en todo esto la asimetría; no es un diálogo típicamente recíproco. El hablar del analizado técnicamente en el escenario analítico, es entrega de confianza en la que el analista es como un espejo, en el sentido de reflejar o entregar al sujeto lo que éste es, por lo que la reciprocidad afectiva del --

diálogo típico no tiene lugar: un espejo nos dice desinteresadamente cómo somos, con la más clara fidelidad y "sin sentir" nada; el espejo es asimétrico respecto de nosotros.

La libre asociación discurre en la disposición física psicoanalítica siendo una condición de asimetría. Es decir, la libre asociación desenvuelve un contenido subjetivo. Habiendo alguien que al escuchar al sujeto no se comporta como cualquier persona, la que diría que está "loco" aquel sujeto, sino por lo contrario que se desenvuelva como el analista el que en su función de interpretación pertinente y de no reciprocidad afectiva, buscará lo latente y lo comunicará al analizado, con lo cual no hace lo -- que el interlocutor normal.

Bien, pero toda ésta situación no es la correspondiente a la escolar, ni puede serlo por razones obvias: son muchos alumnos, el educador no es psicoanalista, hay un marco académico y en fin, la escuela no es un consultorio psicoanalítico. Todo esto es cierto, pero para atender lo central, que es la asimetría, y de ahí el desenvolvimiento de la subjetividad primaria y heurística, consideramos que ésta se puede crear en la escuela. Consideramos ésta propuesta a manera de hipótesis.

No tanto una propuesta de traslado, tal cual, del paradigma teórico-operativo de la elaboración psicoanalítica, como la de la estimulación al uso o función que toda situación humana individual o de grupo dispone en forma inherente siendo el psicoanálisis quien la revela y quien en su propio escenario la desarrolla por especialización.

En tal sentido podrá ser el escenario escolar al que se adapten los componentes de la situación psicoanalítica adecuados al proceso de transformación del conocimiento redimensionando lo académico.

Se buscará la asimetría imperfecta o más bien la dilución de la asimetría psicoanalítica, se libere al diálogo escolar de los vicios obstaculizantes y estereotipantes que le acompañan generalmente.

Ese es el centro operativo inductor desde el docente como parte de un hacer educativo en el que la subjetividad de cada alumno descorrerá poco a poco sus velos internos, liberando también poco a poco su hacer, es decir llenando su educabilidad.

La asimetría permite la vuelta sobre el sujeto. El diálogo asimétrico corta la habitual presión desde fuera del sujeto. Así, los silencios del educador, su neutralidad afectiva de respuesta ante conductas y verbalizaciones transferenciales del educando, sus observaciones, señalamientos e interpretaciones no dialogantes, serán el espejo ante el cual el educando se verá. Así, lo epistemológico podrá dejar de ser mera consideración filosófica para convertirse en condición de actuación intencional. Lo -- epistemológico opera cotidianamente.

Lo epistemológico puede operar intencionalmente en lo académico. La ausencia de una consideración de lo epistemológico en la escuela, pretende ser cubierto en ésta propuesta a manera de una elaboración hipotético-teórica, que sensibilice cuando menos en torno de la importancia de tal ausencia.

Se deja de condicionar al educando-sujeto con indicaciones en nombre del deber ser y del poder de autoridad académica y moral; el espacio que se libera habrá de ser asumido por el sujeto. El criterio, juicio, teoría, etc., que el educando seleccione habrá de ser asumido por él mismo. Lo epistemológico será así asumido, en cuanto contenido, como predicado o juicio específico y, como función, lo será en el sentido de responsabilidad o necesidad de dar cuenta de este juicio, por lo que el mismo pasa a ser su elaboración, es decir, hace participar su capacidad epistémica como sujeto. Aquí, la exposición, como técnica didáctica, se convierte en una mera fuente de información, teórica o de datos: reproducirá las propuestas especializadas de otros o del expositor. Por tanto deja de ser discurso con sustantivo carácter sujetador en nombre de la complejidad. Ante esto, el sujeto no procederá negando la complejidad y estableciendo el imperialismo de su opinión pues ello equivaldría a la subjetividad como error. Por lo contrario, abrirá un espacio de confrontación y análisis dentro de lo probable y adecuándose a su necesidad específica, expresándose en forma de conclusión provisional, lo cual supondrá el registro del estado provisional de su discurso y la necesidad de ulterior profundización.

En la escuela, por tanto, también ocurre la transferencia. Será el coordinador el encargado de, diálogo asimétrico mediante, establecer la interpretación teniendo como vector de su función el análisis de lo transferido al objeto y situación de la tarea o situaciones fuera del aula. Ya que la transferencia y contratransferencia son procesos complejos, así como que la situación escolar no equivale a la situación psicoanalítica, el coordinador no ejercerá esa función al modo plenamente psicoanalítico.

El punto de referencia que delimitará y condicionará esta función será la tarea. El educador después de interpretar, ya ante el grupo, ya en el diálogo aparte, aportará al educando formas variadas y amplias para llevar a efecto la tarea.

Esto cubrirá, no a la manera de "decirle" cómo lo haga y con el fin de que lo realice así, sino en términos de la realización de un trabajo conjunto en el que el agente productivo directo es el educando y el educador un colaborador.

El momento de la interpretación será anterior al aporte del apoyo -- técnico académico, éste podrá ser contiguo o no, según el proceso del sujeto. El aporte del apoyo será entonces complemento de la interpretación, -- es decir, lo que de confrontador tenga para el sujeto, requerirá serle entregado para su elaboración. Lo que de confrontador tenga la interpretación será integrado al aporte técnico para actuar el cambio. La energía, afectividad, etc., liberada podrá encontrar en el aporte el impulso para la producción. Al igual que en el psicoanálisis, se confía en la capacidad de expresión y descubrimiento intuitivo del sujeto.

Las sesiones en el aula se desenvolverán por medio de un diálogo -- cuyos interlocutores se intercalarán y las interrelaciones comunicativas -- se diversificarán: será un diálogo múltiple. El docente recibirá las comunicaciones desde la óptica de la transferencia. La comunicación entre -- alumnos o entre estos y él será regulada por un criterio de recepción -- transferencial.

Como criterio didáctico, conduce a ir más allá del contenido manifiesto programático, involucrando al sujeto en su contenido personal y a todo lo real hacia lo cual apuntará el contenido temático, directa o indirectamente.

La intervención del docente estribará en devolver a los participantes su resistencia de apertura hacia el objeto de la materia y hacia sí mismos. Como no se tratará de una relación psicoanalítica típica, la relación del educando con el docente deja al movimiento del grupo la pertinencia de su verbalización, es decir, de su participación en el diálogo grupal. El momento del diálogo para cada miembro se establecerá entre él y quien en determinado momento hable, el que calle, el que obstaculice, etc.

El docente no perderá sus propiedades de objeto de transferencia, - por más que formal o informalmente se proponga como un miembro del grupo. Su propiedad de "otro miembro más del grupo" la asumirá actuando contra-transferencialmente.

El educador, como el psicoanalista, mantendrá con los educandos -- una relación fuera del orden cotidiano donde no participe la recriminación, el llamado a la responsabilidad, las respuestas a la agresión, al rechazo, etc., sino la interpretación. El educador no transferirá: romperá el diálogo cotidiano. Al error, a la resistencia o la negativa a trabajar se les permitirá que salga y se muestre abordándosele con la interpretación, ante el grupo o ante el individuo, dándole tiempo al sujeto de ajustar sus relaciones con el objeto.

No siendo la situación escolar la equivalente con la analítica, el ejercicio y los alcances de la labor del educador se verán limitados; esta limitación estará conferida por la naturaleza del educando, la cual planteará un abanico variable de posibilidades de movilización o ajuste a los objetos actuales, en segundo lugar participará el nivel de dominio técnico por parte del docente, lo que condicionará la pertinencia de sus participaciones respecto a contenidos y tareas.

El hecho de observar que en el proceso productivo del proceso, algunos educandos concretan parcialmente su producto, fungirá como apoyo para la apertura a la interpretación en los casos en que otro de los educandos -- muestre mayor tenacidad defensiva expresada como no trabajo.

Directivos y educandos no buscarán lucir de buenos maestros según escalas de saber sin fallas, autoridad, dominio de grupo, capacidad motivadora e incentivadora, etc., sino que buscarán apoyar el que los educandos conozcan y transformen con criterios de realidad, no de apariencias.

El docente no tendrá como función mantener una relación con los alumnos en base a la ostentación omnipotente de su saber, como lo es, velada o abiertamente, en diferentes proporciones frecuente. No buscará impresionar y dominar a sus alumnos con su saber, sino que lo pondrá al servicio de la búsqueda del conocimiento. En el caso opuesto, el no saber del docente será abordado por el mismo, ante sí y ante los alumnos, como algo subsanable, no como una evidencia de incapacidad vergonzante. Si el saber lo cultiva ostentosa y omnipotentemente, el docente estará estableciendo una relación simétrica desde una posición de poder.

El docente será un individuo que ame el conocimiento multi e interdisciplinario. Requerirá de un permanente y sólido aparato de formación y actualización.

Habrán sólo líneas generales de trabajo y contenido. El grupo gestará sus contenidos y formas específicas. El lo repercutirá en que en los grados o bloques, los grupos configurarán sus propios contenidos, es decir, existirá un currículum en blanco. Lo que irá dando línea de contenido -- será un plan de estudios cuyos módulos o bloques semestrales ("materias") presentan un contenido indicativo así como una explicación en torno al papel o función que se pretende cubra respecto a la formación del educando. Los educandos serán: informados del plan de estudios y lo ponderarán. Así estarán desde el inicio, enterados y ubicados curricularmente, lo que favorecerá su participación afectiva en cada bloque.

En la escuela, desde la perspectiva pedagógica que se esbosa, se -- buscará que lo que el conocimiento tenga como punto de referencia a lo -- real, dentro o fuera del aula; sea enfrentado por las subjetividades individuales en el grupo estructurado en tal proceso un saber que sea devuelto a lo real en forma de hacer concreto. En oposición a esto, en la escuela actual no resulta tan importante el qué hacer y cómo usar lo que se aprende en ella. La evaluación se paraliza en los límites del aula generalmente. Lo que se aprende está cercenado de lo real, si acaso, con alusiones a veces fantasmagóricas.

Así, si se desea conservar el concepto de aprendizaje dentro de la escuela, tendrá que disiparse la niebla que lo rodea y considerar que --

denota, y centralmente está vinculado, a una situación de logro educativo circunscrito al área de la mente sin comprometer al estado del sujeto ni su situación con su entorno. Consecuentemente cabría hablar de conocimiento, como "acto de conocer" más que de aprendizaje en sí.

CONCLUSIONES

1.- La disciplina de investigación en dinámica de grupos establece las bases y el impulso del enfoque, diseño y uso de las técnicas deterministas en dinámica de grupos.

Por ser ambas productos socioculturales correspondientes a un contexto histórico distinto del nuestro, no son trasladables en forma idónea las tales técnicas a nuestro país.

2.- Una nota característica de los trabajos de investigación en -- dinámica de grupos es que si bien son rigurosas e imaginativas, sin embargo, cortan o cuando menos disminuyen en forma marcada el estudio de aspectos conflictivos o negativos de los grupos, es decir, de situaciones que involucran o equivalen a desintegración, fricción improductiva y en fin, - fracazo grupal.

3.- Las técnicas deterministas en dinámica de grupos son acompañadas de una argumentación educativo pedagógica que los valora favorablemente como un planteamiento moderno y dinámico al servicio de la educación. Sin embargo, esos atributos educacionales confrontados con la vida grupal escolar en nuestras escuelas, se reducen a planteamientos que la realidad los cancela.

4.- Las técnicas deterministas en dinámica de grupos parten de un falso supuesto de suficiencia epistemológica. Proponen su despliegue so-

sobre tres principios del funcionamiento determinista de grupo: dinamización, efectividad y comunicación. La ausencia epistemológica desemboca en la práctica de las técnicas en tres contraprinicipios responsables de sus limitaciones y contradicciones. Concluyéndose que es falso que con la dinamización - que inducen se logre en el estudiante la movilización de la multiplicidad de elementos que están implicados en el interior del alumno para alcanzar un "aprendizaje" dado, y que lo que dinamiza, son porciones de su conducta y só lo dentro de los límites que las técnicas establecen.

Encaminadas a fomentar la comunicación, dada cierta estructuración - de procedimientos de comunicación, impiden que surgan los procesos normales que implica el construir una tarea grupal. Inducen además a vicencias de co municación cuyo mensaje o conclusión está preconstruido en forma que pueden ser "descubiertos" por los integrantes.

Las técnicas grupales deterministas, al intentar dar respuesta a - problemas educativos en una intensión "economizante", le subordinan el proce so de conocimiento, restando espontaneidad epistémica, misma que está dada - al interior del sujeto pero no en la técnica.

5.- Ante lo anterior, el psicoanálisis ofrece a la Pedagogía un pa radigma que la enriquece pues aporta una vía de realización del conocimiento. Al permitir descorrer las obscuridades y confusiones del sujeto, crea la condición propicia para acercarse al objeto en una acción de conocimiento y transformación de sí mismo y del entorno.

BIBLIOGRAFIA BASICA

ANDUEZA, María. "Dinámica de grupos en Educación". ANUIES.
México. 1975.

BAULEO, Armando. "La propuesta grupal". Folios Ediciones.
México. 1983.

CARWRIGHT, Dorwin., ZANDER, Alvin. "Dinámica de grupos y Educación".
Ed. Humanistas. Buenos Aires. 1975.

LEVY VALENSI, Eliane Amado. "El diálogo psicoanalítico".
Ed. Fondo de Cultura Económica. México. 1965.

SIGMUND, Freud. "Obras completas"
Ed. Biblioteca Nueva España 1973.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

HEAL, GEORGE M., BOHLEN, Joe M., NEIL HAUDABAUGH, J. "Conducción y
acción dinámica del grupo". Ed. Kapelusz. Argentina. 1982

BLEGER, José. "Psicología de la conducta". Ed. Paidós.
Argentina. 1977.

CIRIGLIANO, G.F.J., VILIA VERDE, A. "Dinámica de grupos y Educación".
Ed. Humanistas. Buenos Aires. 1975.

DYER, William G. "Teorías y Métodos modernos del adiestramiento grupal".
Ed. Guadalupe. Argentina 1975.

GONZALEZ NUÑEZ, J. Jesús. MONROY DE VELASCO A., KUPFERMAN SILBERSTEIN, E. "Dinámica de Grupos, Técnicas y Tácticas".
Ed.

HERBERT, E. L., FERRY G. "Pedagogía y psicología de los grupos".
Ed. Nova Terra. España. 1973.

HASKLOFF, O. W. y JORSWIECK, E. "El aprendizaje". Ed. España-Calpe.
España. 1975.

NAIPER, Rodney W., GERSHENFELD, Matti K. "Grupos: Teoría y Experiencia".
Ed. Trillina. México. 1979.

MEIGNIEZ, Robert. "El Análisis de grupo".
Ed. Morown. Madrid. 1977.

SBANDI, Pio. "Psicología de grupos". Ed. Herder.
España. 1980.

SCHIEFLER, Israel. "Las condiciones del conocimiento. Una Introducción
a la Epistemología y a la Educación". UNAM. México. 1973.