

2. EL PROFESOR: LA TENSIÓN DE SU TAREA EDUCATIVA DERIVADA DE LA COORDINACIÓN DE GRUPOS

A partir del desarrollo de diversas políticas de modernización¹ de la educación en México, fundamentalmente las originadas en los últimos 20 años, se han incorporado una serie de teorías, concepciones y técnicas que buscan mejorar la acción del sistema educativo en su conjunto y que afectan directamente la actividad del profesor. El docente se ha visto obligado a asumir nuevas concepciones y diferentes formas de actuar en relación con su tarea educativa, en tanto que los investigadores de estos problemas establecen múltiples ofertas para que el profesor adopte un cambio en su labor profesional.

Por una parte, se satanizan todas las prácticas educativas del pasado, se les llama tradicionales y, por la otra, se ofrece una oferta muy amplia y confusa de supuestas alternativas a esta situación. La confusión obedece al origen conceptual contradictorio de cada una de estas propuestas.

Así, a partir de la década de los años setenta se empezaron a incorporar una serie de perspectivas grupales, de muy diversa procedencia, para el trabajo en el aula. Una de esas propuestas fue la concepción operativa de grupo. Su incorporación tiene como objetivo que el docente se convierta en coordinador de grupos. Esto

¹ El término tiene distintos sentidos y significados. Históricamente es la instauración del proyecto burgués a partir de la conformación del Estado nacional, de la estructuración diferente de la cultura, de la asignación del papel de la ciencia y la conformación del hombre libre: el ciudadano. También se utiliza para mostrar una oposición entre lo nuevo y lo viejo. Habermas expresa que desde el siglo XII se emplea el término *modernidad*. El caso de la educación mexicana tiene múltiples historias, se le encuentra en la reflexión educativa de principios de siglo, en la reflexión posterior a la Revolución mexicana, en la que siguió a la instalación de las políticas desarrollistas a partir de la Segunda Guerra Mundial y, recientemente, en la política educativa instaurada a partir del movimiento de 1968. Nuestra referencia se relaciona con esta última situación.

supone que el profesor asuma tanto las tareas que la dimensión pedagógica le asigna como las que proceden de esta concepción grupal.

Por esta razón, empezaron a difundirse en nuestro medio diversos ensayos² que planteaban la conveniencia de que el docente utilizara concepciones grupales para el trabajo con sus alumnos, e incluso se convirtiera en coordinador de grupos.

Como se dijo en el capítulo anterior, la concepción operativa de grupo se utilizó en diversas experiencias universitarias, tanto en programas de psicología y orientación vocacional como en programas de formación de profesores. Al mismo tiempo se inició una práctica —paralela al escenario universitario, aunque muy vinculada al mismo— de hacer cursos de formación en grupo operativo. Posteriormente, una vez fuera del ámbito universitario se crearon dos instituciones que ofrecían una nueva área de formación (coordinador de grupo operativo).

Sin embargo, algunos aspectos básicos no se analizaron en esta propuesta, en particular la compatibilidad que puede existir entre las tareas pedagógicas del profesor y las condiciones institucionales en las que realiza su labor, con la propuesta general de la concepción operativa de grupos. Sencillamente, la propuesta se elaboró y se dejó su adopción al arbitrio de los intentos modernizadores de cada profesor.

Ante todas estas consideraciones, el objeto de este capítulo es efectuar un análisis sobre las posibilidades y contradicciones que implica para el ejercicio de la docencia la coordinación de grupos desde la concepción operativa. En el fondo hay que preguntarse si el profesor puede ser coordinador de grupo y si esta pers-

²Cf. R. Santoyo, "Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje", en *Perfiles Educativos*, núm. 11, México, CISE, UNAM, enero-marzo de 1981, pp. 3-19; C. Zarzar, "Conducta y aprendizaje. Una aproximación teórica", en *Perfiles Educativos*, núm. 17, México, CISE, UNAM, julio-septiembre de 1982, pp. 27-42; M. Ysunza, "El grupo de trabajo académico en la educación modular", en *Cuadernos de formación de profesores*, núm. 4, México, División de Ciencias Biológicas y de la Salud, UAM-Xochimilco, 1984.

pectiva mejorará su tarea educacional. Efectuar una división o separación que permita una comprensión analítica diversa sobre esta cuestión es la tarea que se pretende realizar.

EL GRUPO ESCOLAR COMO UN FENÓMENO COLECTIVO

Es indudable que a partir de la estructuración de la enseñanza simultánea (siglo XVII) surgió lo colectivo en el escenario escolar. La relación maestro-alumno dejó de ser dual para convertirse en una relación grupal de estudiantes con sus profesores. Así, lo colectivo hizo su aparición en el ámbito escolar.

A finales del siglo pasado, el movimiento de renovación escolar denominado *escuela activa* vio la posibilidad de transformar la práctica educativa recurriendo, entre otras estrategias, a un conjunto de actividades y responsabilidades asumidas en grupo. La asamblea en distintos modelos de la escuela activa se constituyó en un claro ejemplo de esta perspectiva. Como es sabido, ésta consiste en la discusión —entre maestros y estudiantes— de un conjunto de aspectos vinculados con el trabajo cotidiano en la escuela. Aunque la escuela activa no construyó una concepción o teoría de lo grupal no se puede negar que recurrió a este elemento como una técnica más en sus procesos de trabajo.

De esta manera, se observa que la instauración de los fenómenos colectivos precedió a la conformación de las disciplinas que los explican. De hecho, la estructuración de una reflexión en relación con el grupo, como objeto de estudio, no se encuentra sino hasta finales del siglo pasado y principios de éste, en los trabajos de la psicología de las masas (Le Bon, Freud) y de la sociología de los grupos primarios y secundarios (Cooley). En este siglo, la teorización sobre lo grupal es muy posterior a este momento, bien sea en la escuela experimental estadounidense: Elton Mayo, J. Moreno, Kurt Lewin, o en el desarrollo europeo de una perspec-

tiva grupal con enfoque psicoanalítico: Bion, Foulkes, Ezriel.³ En un conjunto de contradicciones, el ámbito escolar se convirtió en un escenario de lo grupal. Los fenómenos que se sucedieron en la dinámica de los estudiantes entre sí, y en sus relaciones con los maestros fueron grupalidades en las que se expresaba tanto la dinámica del grupo informal⁴ como en determinados momentos el fenómeno de masas. Los fenómenos escolares de la escuela moderna fueron fundamentalmente fenómenos grupales. Sin embargo, la reflexión educativa dio poca importancia a esta cuestión; el movimiento escuela nueva utilizó prácticas grupales que no conceptualizó, y es sólo hasta los años sesenta de este siglo que empezaron a aplicarse técnicas grupales en el trabajo del aula.

Hay que dejar claramente asentado que si bien desde el siglo XVII existieron fenómenos colectivos ligados al escenario escolar, y aun cuando a principios de este siglo la escuela activa utilizaba la asamblea como un elemento central de su propuesta, no es sino hasta hace poco que se empezaron a aplicar técnicas grupales para el trabajo en el aula.

La procedencia de estas técnicas es múltiple. En general, proceden de la dinámica de grupos (lluvia de ideas, corrillos, etcétera), aunque también hay que reconocer la presencia de propuestas que tienen su origen en otras concepciones de lo grupal, como la perspectiva liberal humanista de Rogers, la institucional de Lapassade o la concepción operativa de grupos de Pichón-Rivière.

Es interesante mostrar cómo a pesar de que el maestro trabaja permanentemente con fenómenos colectivos, en los planes de estudio para su formación las teorías y concepciones grupales son permanentemente omitidas. Sólo en forma excepcional llega a existir algún curso contradictorio sobre técnicas grupales, en par-

³Este es sólo un señalamiento de los comienzos de la estructuración de una serie de teorías o concepciones grupales. En ningún momento constituye un señalamiento exhaustivo de las perspectivas grupales que existen a partir de la década de la segunda mitad del siglo XX.

⁴Se utiliza como referencia de esa afirmación, los descubrimientos en los años treinta en la *Western Electric*, de Elton Mayo, permitieron identificar la importancia que tiene el grupo informal en la dinámica institucional.

ricular las que tienen contacto directo con la dinámica de grupos;⁵ sin embargo, esto no posibilita una formación de los fundamentos de los temas grupales.

La reforma educativa promovida en la década de los años setenta posibilitó la incorporación de un conjunto muy amplio de perspectivas y técnicas para el trabajo en grupo. Sin embargo, la historia del propio campo de la educación orilló a que lejos de analizar y profundizar las teorías y concepciones que subyacen en cada propuesta grupal, sólo se aprendieran un conjunto de técnicas para el trabajo en grupo. Al principio fueron las técnicas que provenían de la dinámica de grupos, posteriormente de cualquier técnica grupal.

Así, la concepción operativa de grupo quedó circunscrita al conjunto de problemas técnicos que tiene la coordinación de grupos: lectura de emergentes, interpretación de lo latente, relación grupo-tarea, papel abstinente de la coordinación, etcétera. Aquí surgen dos problemas que se desea abordar a continuación.

LAS TÉCNICAS GRUPALES COMO UN OBSTÁCULO EPISTEMOLÓGICO PARA LA ELABORACIÓN CONCEPTUAL DE LO GRUPAL

En este subtema se analizan brevemente algunas de las dificultades para conceptualizar el ámbito de lo grupal a partir de la forma como se prefiere el empleo de técnicas de trabajo en grupo.⁶ La etapa social que en este momento se enfrenta concede mayor importancia a la efectividad de las técnicas que a la formulación teórica de los diversos problemas que atañen a lo real. Lo grupal no es una excepción en esta situación.

⁵En el caso mexicano se puede observar que sólo hasta 1972 se incluyó la materia de dinámica de grupos en los planes de estudio de la Escuela Normal. Esta materia desapareció después. En general, en los estudios profesionales de psicólogos o pedagogos no existe nada respecto de este conjunto de teorías.

⁶Se utilizó de Juan Carlos De Brasi la distinción entre grupo como objeto empírico y lo grupal como espacio de conformación conceptual de un campo científico.

Existe una presión cotidiana para utilizar diversas técnicas de intervención en grupo. Frecuentemente, quienes optan por el trabajo grupal lo hacen desde una perspectiva técnica, concediendo más importancia a los medios para trabajar en grupo que a los fundamentos de los mismos.

En realidad, hay una doble eficiencia en el empleo de las técnicas grupales. Por una parte, facilitan el logro de una relativa integración, interacción o intercomunicación grupal y, por otra, en una especie de efecto mesiánico, se presentan, implícitamente, como superiores a cualquier otra forma de trabajo.

Las técnicas ejercen una fuerte seducción tanto a educadores como a psicólogos, puesto que a partir de ellas se influye en un grupo. Frente a diversas dificultades que presenta un grupo escolar (desidia, aburrimiento, etcétera) o a la necesidad de intervenir en un grupo específico (escolar, familiar, laboral, etcétera), las técnicas grupales generan un cierto "halo mágico" que permite movilizar los afectos en una forma insospechada.⁷

La efectividad inmediata que reporta este tipo de trabajo origina que en muchos casos quienes emplean técnicas grupales reflexionen muy poco sobre los fundamentos conceptuales de las mismas. Esto se observa tanto en el empleo de la concepción operativa de grupo como en las de otra procedencia (la gestáltica, psicoanalítica, dinamista, no directiva, etcétera).

Esta situación se complica en tanto que quienes forman parte de un grupo difícilmente pueden cuestionar sobre los fundamentos de la(s) técnica(s) que se emplea(n) con ellos. Éstas se les ofrecen como algo mágico que les permite enfrentar diversos problemas, situaciones y emociones de una manera diferente de las que habitualmente realizan. Es así que las técnicas aparecen incuestionables en sus efectos.

⁷No habría que olvidar que este es un señalamiento que atinadamente efectúa Anzieu en relación con la rapidez con la que las técnicas de la dinámica de grupos movilizan los procesos primarios en un individuo. Cf. D. Anzieu *et al.*, *El trabajo psicoanalítico en grupo*, México, Siglo XXI, 1977.

Por otra parte, la historia de la práctica docente origina que sólo se proporcionen al profesor "herramientas" para la realización de su trabajo; así, las técnicas grupales se enseñan como eso: herramientas. La parte conceptual se menosprecia. Es por ello que en determinado momento se efectúa una relación perversa entre demanda de "formación" y cursos de "formación". El que demanda solicita técnicas para resolver cierto tipo de problemas, el que ofrece sus servicios busca cómo presentar tales técnicas. La reflexión conceptual queda como un lujo para el cual no existe tiempo.

Existen múltiples estructuraciones conceptuales en relación con la problemática grupal, así como antagonismos entre éstas, pero eso no se estudia. El profesor⁸ toma las técnicas grupales como diversas herramientas para realizar su labor y no se detiene en nada más. Tampoco se le crean condiciones institucionales y sociales para que pueda reflexionar. Así, paradójicamente, las técnicas que forman parte de un pensamiento hermeneúatico-crítico se pueden convertir en instrumentos de un proceso histórico-social alienado y alienante.

En el caso de la concepción operativa de grupos, es interesante observar cómo existe un doble reduccionismo en su trabajo. Por una parte, menosprecia este campo conceptual al pensar que su problemática principal gira en relación con la coordinación de grupos (y las técnicas que implica) y, por otra, hay un olvido histórico de la marca que el propio Pichón-Rivière le asignó al problema de lo grupal tratado en su libro *Del psicoanálisis a la psi-*

⁸Respecto de este problema es interesante observar cómo en el siglo pasado en la pedagogía alemana directamente se estableció que un profesor que no reflexionaba no podía superar su trabajo educativo. "La teoría es como unos lentes para el profesor... al profesor le exige reflexión, un profesor de 90 años sin reflexión sólo tiene la experiencia de su rutina" (Herbart, 1806). También resulta interesante observar cómo Durkheim en este siglo mantiene una actitud ambivalente al respecto: cuando habla de pedagogía dice que es la reflexión que orienta la práctica pedagógica. Deja entrever por tanto que no le compete al profesor sino al pedagogo. Aunque en sus lecciones de didáctica en la Sorbona establece que necesariamente el profesor requiere reflexionar sobre su trabajo.

*ciología social.*⁹ No se trata, por tanto, de crear un campo de conocimiento grupal, sino de aproximarse a construir una psicología social alternativa de la cual el grupo se convierta en un elemento empírico.

De ahí, la necesidad de establecer una serie de conceptualizaciones que sirvan como referente del trabajo grupal que se realiza.

LA TAREA PEDAGÓGICA Y LA TAREA DEL COORDINADOR DE GRUPOS

Se afirma que el profesor se encuentra permanentemente frente a fenómenos colectivos, ya que en el proceso escolar se da un conjunto de situaciones grupales. Por ello, el estudio de las concepciones grupales es un elemento indispensable para la comprensión del proceso escolar, por lo que, es necesario examinar con mayor detenimiento hasta dónde existe una compatibilidad entre coordinación de grupos y funciones docentes.

Las diversas posibilidades en la coordinación de grupos

La coordinación de grupos supone la adopción de alguna teoría o concepción respecto de lo grupal. Esta teoría o concepción puede provenir de muy diversos orígenes. La determinación de estos orígenes se puede definir de dos formas, a través de:

Las características institucionales de cada grupo. Por ejemplo, grupos políticos, laborales, familiares, escolares, etcétera, y el conjunto de opciones conceptuales: dinámica de grupos, no directividad, análisis institucional, concepción operativa de grupo.

⁹Cf. El título de la primera versión es el ya citado. En la actualidad aparece en un segundo término, puesto que de la obra original se han compuesto tres obras con un título diverso: *El proceso creador*, *El proceso grupal* y *La psiquiatría*; así, se perdió un elemento originario muy importante de tal propuesta. Este es el sentido de que Pichón Rivière haya denominado a su escuela "Psicología social" o Armando Bauleo en múltiples trabajos insista sobre esta cuestión, particularmente en su ensayo "Notas acerca de una psicología social analítica", en *La propuesta grupal*, México, Folios, 1983.

El profesor: la tensión de s

De esta manera, ca
sociales que afectan
por lo mismo modifi
mismo tiempo, el recu
pende tanto de la pro
ellas hace de sí misma
intervención y de las

La coordinación

Desde un punto de v
para realizar la coord
de este capítulo, es in
la coordinación de g
Para ello, se proceder
esta perspectiva.

La concepción ope
grupos centrados en l
tre grupo-tarea, a par
emergentes, latencias
lación dual suceden l
pal. El coordinador fu
te, cuya tarea es señ
proceso grupal. De a
tes, de una lectura de
cos), etcétera. Induc
desde una concepción
específica.

El conjunto de int
riencia (terapéutica
operativa de grupo. l

¹⁰Se insiste en el térmi
miento. Implica por tanto u
concepciones sociales y gru
de técnicas de trabajo.

De esta manera, cada grupo tiene un conjunto de condiciones sociales que afectan directamente sus formas de relacionarse y por lo mismo modifican las posibilidades de intervención. Al mismo tiempo, el recurso de diversas opciones conceptuales depende tanto de la propia delimitación teórica, que cada una de ellas hace de sí misma, como de la formación de quien realiza la intervención y de las condiciones institucionales de cada grupo.

La coordinación de grupos desde un enfoque operativo

Desde un punto de vista conceptual existen varias alternativas para realizar la coordinación de grupos. Pero si se asume la línea de este capítulo, es interesante destacar algunas características de la coordinación de grupos a partir de la concepción operativa. Para ello, se procederá a esbozar algunos elementos centrales de esta perspectiva.

La concepción operativa de grupos reivindica una posición de grupos centrados en la tarea, en ellos existe una relación dual entre grupo-tarea, a partir de la cual se puede hacer una lectura de emergentes, latencias, resistencia al cambio, etcétera. En esta relación dual suceden los procesos y etapas del propio proceso grupal. El coordinador funciona como un elemento distante, abstinentemente, cuya tarea es señalar los elementos que percibe del propio proceso grupal. De ahí la necesidad de una lectura de emergentes, de una lectura de obstáculos (epistemológicos y epistemofílicos), etcétera. Indudablemente que la coordinación de grupos desde una concepción operativa implica adquirir una formación¹⁰ específica.

El conjunto de integrantes que forma el grupo tiene una experiencia (terapéutica o de aprendizaje) a partir de la concepción operativa de grupo. Ellos buscan al coordinador y con él estable-

¹⁰Se insiste en el término formación porque se le considera más amplio que entrenamiento. Implica por tanto un acercamiento global a toda una problemática cultural y a concepciones sociales y grupales. El entrenamiento es sólo la adquisición de un conjunto de técnicas de trabajo.

cen el conjunto de elementos del encuadre (tarea, horario, honorarios) que constituirá un elemento clave para la lectura de todos los sucesos del proceso que se inicia. El grupo queda compuesto con seis u ocho integrantes. En el caso de experiencias de "laboratorio" y de grupos cuya tarea es el aprendizaje, el problema reside en cómo promover el acceso a la información. Al respecto se han desarrollado varias modalidades:

- a) El desarrollo de tareas de organización en dos sujetos: un informador y un coordinador. El primero desarrolla conceptualmente la problemática que se abordará en la sesión en el tiempo establecido; después, el grupo empieza a trabajar la información frente al coordinador que asume las funciones descritas. La sesión de trabajo tiene que ser de, por lo menos, dos horas para posibilitar media hora de información y hora y media de trabajo sobre la misma.
- b) La misma persona cubre ambas funciones, en un momento dado realiza tareas de información y en otro de coordinación. Estos momentos también exigen quedar fijos, esto es, iniciar la sesión con información y después pasar al trabajo en grupo, o viceversa. Esta modalidad dificulta necesariamente la tarea abstinente del coordinador aunque exista con claridad una diferenciación de roles.
- c) El grupo (y/o un integrante) se responsabiliza de la información (para ello se cuenta al inicio de la experiencia con una bibliografía que el grupo trabaja de manera directa y el coordinador realiza específicamente su labor).

Bajo estos elementos generales es como se necesitan analizar las posibilidades que tiene el profesor de asumir las tareas de la coordinación de grupos desde un enfoque operativo.

El profesor ante un grupo escolar

El profesor asume un conjunto de tareas históricamente delegadas en función de ciertos procesos de formación, aprendizaje y/o

El profesor: la tensión de su

capacitación.¹¹ Es cierto un rol diferente a la tarea desde el centro de la tarea hasta un rol eminentemente Al mismo tiempo, las estructuras un grupo es para su labor.

Por otra parte, la experiencia sus procesos de formación nera determinante en el trabajo con sus estudiantes en su tarea pedagógica.

En ellos se encuentran su trabajo desde la concepción grupal tiende a cultivar su aplicación a los procesos institucionales que dificultan la coordinación. Entre ellos podemos

- El número de estudiantes que conceptualmente se trata
- las expectativas culturales que va a cursar estas expectativas de experiencia desde tanto, cuando el

¹¹ Este problema lleva a un claro que en el siglo pasado la práctica docente, mientras que la perspectiva que vincula el aprendizaje replazaron la concepción de conductas.

¹² La afirmación de la experiencia conceptual y su valor peyorativas que habitualmente está expresada con el má

capacitación.¹¹ Es cierto que diversas teorías didácticas asignan un rol diferente a la tarea docente. Esta asignación lo considera desde el centro de la actividad educativa (escuela tradicional)¹² hasta un rol eminentemente abstinente (Rogers, Lobrot o Neill). Al mismo tiempo, las condiciones institucionales en las que se estructura un grupo escolar crean un conjunto de determinantes para su labor.

Por otra parte, la experiencia del docente, su historia personal, sus procesos de formación y su proyecto de vida inciden de manera determinante en el conjunto de elecciones que hace para el trabajo con sus estudiantes. Todos estos elementos se entrelazan en su tarea pedagógica.

En ellos se encuentran dificultades para que el docente realice su trabajo desde la concepción operativa de grupo, a la vez esta concepción grupal tiene cuestiones inherentes que pueden dificultar su aplicación directa en el aula. Algunos elementos de los procesos institucionales en los que se conforma un grupo escolar dificultan la coordinación de un grupo desde el enfoque operativo. Entre ellos podemos destacar:

- El número de estudiantes que integran un grupo escolar. Habitualmente se trata de grupos de 35 o más personas;
- las expectativas que tiene cada estudiante respecto de la materia que va a cursar cuando se inscribe en un curso. En general, estas expectativas no implican la demanda de desarrollar una experiencia desde una concepción operativa de grupo. Por lo tanto, cuando el docente la llega a proponer, la demanda de

¹¹ Este problema lleva a una exposición muy larga en este ensayo. Por una parte, es claro que en el siglo pasado se insistió mucho más en las tareas formativas propias de la práctica docente, mientras que en el siglo XX fundamentalmente se ha desarrollado una perspectiva que vincula su tarea hacia cuestiones de valor más inmediato. Las teorías de aprendizaje remplazaron la problemática de la formación por la modificación o adquisición de conductas.

¹² La afirmación expresa una teoría didáctica que tiene su sentido histórico, su justificación conceptual y su valor social. No consiste en los reduccionismos y adjetivaciones peyorativas que habitualmente se utilizan para referirse a ella. Por lo tanto, la afirmación está expresada con el máximo respeto.

- trabajo no procede de los integrantes del grupo. Éstos no se reúnen y convocan a un sujeto para que los coordine, ni se inscriben en una institución donde la oferta explícita es desarrollar la experiencia desde la concepción operativa;¹³
- los tiempos en los que se desarrolla una clase escolar. En general, el tiempo es variable desde 45 minutos hasta dos horas y, en ocasiones, la clase se desarrolla en los mismos espacios físicos;
 - el conjunto de tareas que implica la función docente. Entre ellas se pueden destacar: el manejo, presentación y orientación en relación con la información, la selección permanente de materiales y proceso de trabajo y, en particular, las vinculadas con la evaluación. Es menester resaltar que la institución educativa contrata sólo a un profesor para relacionarse con un grupo escolar. De suerte que cuando decide hacer una intervención desde la concepción operativa en realidad tiene que hacer varios desdoblamientos sobre sus propios roles. Esta problemática se complica debido a que los estudiantes tienen imágenes formadas sobre las características de un "buen desempeño" docente,¹⁴ entre ellas no está la de realizar un rol abstinentes;¹⁵
 - la deformación existente con respecto al trabajo grupal. Los procesos viciados de los estudiantes (donde unos se comprometen con el trabajo y otros no; donde se entiende el trabajo grupal como dividir un tema y que cada integrante desarrolle un subtema; la misma asignación por parte del docente, de diversos temas a equipos para disminuir su responsabilidad res-

¹³En sentido estricto, los estudiantes no demandan específicamente una metodología de trabajo. La propuesta metodológica puede llegar a ser objeto de resistencia por parte del alumnado. La concepción operativa de grupo le permite al docente conocer la dinámica de esta resistencia. Este punto justifica la elaboración de una propuesta de trabajo en esta modalidad, pero a la vez limita la posibilidad de trabajo.

¹⁴En las instituciones educativas en las que se aplican a los alumnos los cuestionarios sobre el desempeño docente, indirectamente se ataca la posibilidad de un desempeño abstinentes. Hay que recordar algunas preguntas: dominaba la materia, aclaraba todas las dudas, etcétera.

¹⁵Esto no significa que no exista una patología social sobre la estereotipación del rol docente y que no haya que luchar contra ella. Por el contrario, esto significa que el profesor se encuentra con un elemento más de distorsión y de dificultad cuando inicia su labor desde esta concepción.

pecto de la información escolar desc
 • la concepción op
 gran método didá
 je de todas las di
 iniciales se plant
 tienen para el tra
 nas que no pued
 rativa, por ejem
 tiva puede ayud
 algunos concep
 rrollar una lógic
 de intervenció
 ticularidades d
 técnica. El def
 método único
 do a todos.¹⁶ N
 operativa de g

Lo dicho ante
 formación del e
 chos elementos
 grupo tienen qu

Algunas de e
 luz de una seri
 docente, entre

a) La necesida
 sujetos de
 profesor ac
 no es sólo
 grupo-tarea

¹⁶Este ha sido
 dor, la subtituló
 vido obsesionado
 problemas del ap

grupo. Éstos no se coordinan, ni se ins-
ta explícita es desarro-
rativa;¹³

se escolar. En gene-
asta dos horas y, en
os espacios físicos;
docente. Entre ellas
n y orientación en
rmanente de mate-
las vinculadas con
stitución educativa
con un grupo esco-
ntervención desde
hacer varios des-
problémica se
imágenes forma-
sempañó" docen-
stistente;¹⁵

bajo grupal. Los
unos se compro-
tiende el trabajo
grante desarrolle
docente, de di-
onsabilidad res-

nte una metodología
resistencia por parte
nte conocer la diná-
propuesta de trabajo

os los cuestionarios
l de un desempeño
aclaraba todas las

ereotipación del rol
nifica que el profe-
ndo inicia su labor

pecto de la información). Esta situación origina que la institu-
ción escolar desconfíe del trabajo grupal, y, por último,

- la concepción operativa de grupo no puede aparecer como el gran método didáctico que resuelve el problema de aprendizaje de todas las disciplinas. Pese a que desde sus postulaciones iniciales se plantea la importancia que los grupos heterogéneos tienen para el trabajo grupal, de todas formas existen disciplinas que no pueden ser desarrolladas desde una perspectiva operativa, por ejemplo, las matemáticas. Una intervención operativa puede ayudar a clarificar resistencias y a elaborar o definir algunos conceptos, pero difícilmente puede coadyuvar a desarrollar una lógica deductiva. El problema de las diversas formas de intervención en el aula es que tienden a desconocer las particularidades de ciertas asignaturas y a homologar la respuesta técnica. El defecto en la historia de la didáctica es buscar un método único que resuelva el problema de la enseñanza de todo a todos.¹⁶ No se puede negar que en ocasiones la concepción operativa de grupo se emplea desde este punto de vista.

Lo dicho anteriormente modifica de forma sustancial la conformación del encuadre para el trabajo en un grupo escolar. Muchos elementos que se derivan de la concepción operativa de grupo tienen que ser modificados en una situación escolar.

Algunas de estas dificultades se profundizan y complican a la luz de una serie de responsabilidades que tiene la propia función docente, entre ellas destacamos:

- a) La necesidad de atender a ciertos procesos de formación de los sujetos de la educación. En esta necesidad es difícil que el profesor actúe siempre a partir de un rol abstinentista. Su tarea no es sólo visualizar la manera como se establece la relación grupo-tarea. En su función tiene que reconocer no sólo las re-

¹⁶Este ha sido un gran vicio de la didáctica desde sus comienzos. Comenio, su creador, la intituló como "El arte de enseñar todo a todos" y el pensamiento didáctico ha vivido obsesionado por encontrar esa "varita mágica" que finalmente resolverá todos los problemas del aprendizaje.

sistencias epistemofílicas, sino también las epistemológicas,¹⁷ que sólo se pueden elaborar a partir de un manejo diverso de la información. Es necesario reconocer que desde la concepción operativa de grupo no se ha discutido suficientemente el problema del seminario como grupo de formación.¹⁸

- b) La multitud de roles socialmente asignados al docente, roles que no es fácil abandonar, desconocer u olvidar. Se piensa que el docente además de su tarea vinculada con la información, debe atender a procesos de formación en un sentido extenso, y debe mostrarse frente a sus estudiantes como persona, esto es, compartir y orientar. Se piensa que debe saber escuchar y aconsejar en un momento dado. De ahí que sea difícil adoptar la tarea abstinente de la coordinación de grupos.

Es innegable que en algunas instituciones educativas existan condiciones que favorezcan o posibiliten desarrollar una experiencia apoyada en la concepción operativa de grupo. Pero tampoco se puede dejar de reconocer que esto es una excepción dentro de las condiciones actuales del sistema educativo.

El profesor que se decide a realizar una intervención desde la concepción operativa de grupo tiene que luchar contra su propia formación, contra los procesos institucionales de la escuela, contra una serie de imágenes sociales que existen respecto de los roles del docente y contra la propia concepción operativa de grupo que ha omitido efectuar ciertos análisis y reelaborar su propia propuesta no sólo para condiciones de aprendizaje,¹⁹ sino fundamentalmente para una serie de situaciones escolares.

¹⁷Sobre esta cuestión, Juan Carlos De Brasi puntualiza que no sólo se debe reconocer la resistencia epistemofílica como una dificultad en el proceso grupal, sino que una deficiencia de información puede aparecer momentáneamente como resistencia epistemológica. J. C. De Brasi, "Algunas consideraciones sobre los grupos de formación", en A. Bauleo, *La propuesta... op cit.*

¹⁸Este es un problema sobre el que Juan Carlos De Brasi ofrece un ligero esbozo en su trabajo "Sobre el grupo-formación", en *Lo grupal*, núm. 7, Buenos Aires, 1989.

¹⁹En 1979 Bauleo dictó una conferencia en el CISE titulada "Terapia o aprendizaje en los grupos operativos"; en esta conferencia sostenía la idea de que los procesos de elaboración de la neurosis y de aprendizaje son similares. (Existe transcripción mecanográfica de la misma.)

LA PROBLEMÁTICA GRUPAL Y LA TAREA DOCENTE

Este subtema constituye una reflexión final relacionada con el problema que se trata. Se inicia la exposición señalando que la situación escolar implica que el profesor trabaje de manera permanente en grupo. En los apartados precedentes se ha analizado cómo una perspectiva técnica del trabajo grupal y las condiciones institucionales de la tarea educativa dificultan que el profesor pueda convertirse en un coordinador de grupo. Sin embargo, esto no significa que no necesite poner atención a la problemática grupal. En un sentido estricto, su trabajo es siempre en grupo, quizá sea necesario empezar a visualizar desde otro ángulo este asunto.

Por una parte, el docente debe tener una formación basada en diversas teorías grupales que le permitan entender un conjunto de procesos y dinámicas que se dan en los diversos grupos con los que entra en contacto. Conceptos como: roles, resistencias al cambio, emergente, contenido manifiesto y latente seguramente le permitirán enriquecer la lectura que pueda hacer de un conjunto de sucesos cotidianos. Indudablemente, estos conceptos requieren ampliarse al estudiar las diversas conceptualizaciones que provienen de la dinámica de grupos y de la teoría psicoanalítica de grupos como campos de mayor articulación teórica.

Quizá el docente tenga más dificultades que condiciones favorables para realizar una coordinación operativa de grupo, pero no puede dejar de hacer una lectura desde diversas concepciones grupales sobre un conjunto de sucesos que tiene frente a sí. Es probable que el docente tenga necesidad de construir una forma heterodoxa de aplicar el pensamiento grupal que respete ciertos elementos centrales de la concepción operativa: contenido latente, resistencia, etcétera; pero que a la vez le permita atender problemas específicos de su profesión como son aquellos vinculados a la información y a la formación. Sin duda alguna, existe una situación singular que exige la necesidad tanto de profundizar en

la elaboración de diversas experiencias de trabajo grupal como de construir *corpus* conceptuales que den cuenta de ello. Para todo esto se necesitan crear situaciones en las que desde los elementos cotidianos de la institución escolar se desarrollen experiencias y reflexiones y, posteriormente, se hagan análisis escritos sobre las mismas. Sólo esto puede enriquecer el trabajo que se busca realizar.