
EL PAPEL DEL GRUPO EN LA ESCUELA ACTUAL

(THE GROUP ROLE AS SCHOOL)

PATRICIA MENDOZA* - FERNANDA CIEZA* - JOSÉ MARÍA GALLI* - ELSA MAMANÍ*

RESUMEN

En los documentos oficiales de la transformación educativa, aparece como campo privilegiado de acción y de transformación del rol docente, el espacio grupal. A partir de esto, hemos visto fundamental contrastar lo planteado oficialmente con la práctica real del maestro en la escuela. **Objetivos:** 1. Detectar la coherencia entre el discurso de la transformación educativa y las prácticas grupales reales que promueve la transformación educativa. 2. Indagar si el grupo es un ámbito de alienación o de encuentro en el marco de la transformación y qué fenómenos determinan la integración o la fragmentación de sus miembros. **Resultados:** el ámbito grupal es significado como espacio de contención, de sostén de los vínculos afectivos, encontrándose en menor medida los grupos centrados en la tarea pedagógica. Existe una gran dificultad para centrarse en una tarea en grupos heterogéneos, afianzándose el vínculo entre los que comparten un mismo espacio y tiempo. Las dificultades económicas y la falta de tiempo ante los requerimientos burocráticos del sistema así como la desconfianza en el otro, obstruyen la construcción de un proyecto grupal. **Conclusión:** En la escuela actual existe una gran diversidad de grupos que confrontan entre sí de acuerdo a sus posicionamientos ante las problemáticas que plantea la Reforma educativa. Se ha profundizado el aislamiento áulico, la competencia y el aislamiento intergrupal. Las actividades “grupales” impuestas por la transformación acentúan los obstáculos para poner en común las necesidades de los maestros.

Palabras Clave: Grupo – Docente – Transformación Educativa.

ABSTRACT

*In Educational Transformation documents, group studies appear because they are considered a privileged field of study. Because of this we have considered to contrast what is officially proposed with teachers actual practice at school. **Objectives:** 1. Try to detect if there is any coherence between Educational Transformation and actual group practices that educational transformation promotes. 2. To find out if a group is an alienating phenomenon or an encounter in the transformation process and what phenomena determine the integration or breaking off of its members. **Results:** A group space is interpreted as a contenance space holding affective ties, the pedagogical task centered groups are fewer than others.*

* Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales - Universidad Nacional de Jujuy - Otero 262 - CP 4600 - San Salvador de Jujuy - Jujuy - Argentina.

*There is a great difficulty to focus in heterogeneous groups strengthening the ties among the ones that share the same space and time. Economic difficulties as well as lack of times because requirements of the system as well as the lack of trust in others, obstruct the making of a group project. **Conclusion:** Nowadays at school there are a variety of groups that confront each other as regards the educational reform problems to face. The classroom isolation has deepened rivalry and intergroup isolation have also deepened. "Group" activities imposed by the educational transformation emphasize and teachers' needs as well.*

Key Words: Teachers' group - Educated Transformation.

INTRODUCCIÓN

Como parte del proyecto de investigación "Modelos de identidad docente en la transformación educativa. Los maestros jujeños y su contexto social", hemos concluido que: "El proceso de Transformación educativa impulsado por las autoridades, nacionales, además de la modificación de estructuras, modalidades de gestión, contenidos de estudio y metodología de enseñanza, promueve también cambios en valores, normas, posición y rol de los docentes. Ello implica que en forma explícita e implícita, se están proponiendo modelos de identificación que tienden a conformar en la subjetividad de los docentes una determinada imagen de sí mismos y de su propia tarea."(1)

Para contrastar nuestras hipótesis hemos hecho diferentes actividades con los docentes, entre ellas hemos trabajado con diferentes instituciones de nivel primario del interior de la provincia de Jujuy, para realizar la transferencia de los resultados de dicha de investigación, a los docentes.

En estas instancias hemos tenido en cuenta, también la demanda específica de cada institución. Siendo varios los temas propuestos, apareció el tema "grupo" como una preocupación emergente. Dicha preocupación, entendemos, se debe a las exigencias metodológicas que establecen diferentes documentos oficiales en los que se apoya el docente.

Es así que, en los documentos oficiales de la transformación educativa del año 1994 (primeros años de emisión de material para ser trabajados por los docentes en las escuelas), el espacio grupal se manifiesta como campo privilegiado de acción y de transformación del rol docente.

Pero además consideramos que esta preocupación se debe a una genuina necesidad de conformar verdaderos grupos para operar sobre una realidad educativa compleja, ya que el grupo es un espacio donde se vehiculiza y escenifica toda una dramática interna y relaciones vinculares que expresan las vivencias del docente, ante esta situación de cambio.

A partir de esto, contrastamos lo planteado oficialmente con la práctica real del maestro en la escuela.

A sí mismo el interrogante sobre los efectos de la transformación en la práctica grupal de los docentes se debe a que los procesos grupales son escenario instituyente de lo subjetivo, de la identidad docente.

El grupo puede actuar como espacio de alienación o encuentro entre estos docentes, analizar esto, nos permitió evaluar algunos de los efectos de dicha transformación en la subjetividad docente y contrastar el discurso de la Transformación educativa y las prácticas grupales reales que promueve.

GRUPO Y SUBJETIVIDAD

Necesariamente hablar de sujeto nos reenvía a la problemática grupal, esto se debe a que el sujeto emerge y se configura en la interioridad de los vínculos y las relaciones sociales, que a su vez determinan la forma y el contenido de dichos vínculos.

Tal y como lo define Ana Quiroga el vínculo es “la estructura interaccional compleja que incluye dos sujetos, su mutua interrelación efectivizada en procesos de comunicación y aprendizaje. Se funda motivacionalmente en las necesidades de los sujetos y se desarrolla en dos dimensiones en relación dialéctica: la intersubjetiva y la intrasubjetiva, o mundo interno en el que se inscribe esa red interaccional.”(2)

Para comprender lo intrasubjetivo debemos descentrarnos y focalizar en los vínculos intersubjetivos que los determinan. Nos interesa indagar la incidencia de las relaciones que tienen los docentes entre sí, en la conformación de sus modelos identitarios porque la temática de grupo nos reenvía a la temática del sujeto y viceversa.

“El grupo, esa estructura interaccional tanto desde el punto de vista ontogenético como filogenético es determinante en la constitución de lo subjetivo”(3) en tanto es la experiencia primaria del sujeto y también de la especie humana.

A su vez ese grupo es mediatizador entre el contexto social y el sujeto, es decir se conforma con determinadas características de acuerdo al tipo de organización social y al momento histórico en que tiene lugar.

La interacción establecida sobre la base de necesidades recíprocas tiene efectos, opera en la modificación del mundo interno de esos sujetos comprometidos en la relación, tiene una eficacia causal, es decir que a través de ella, puede ser analizado el sentido y la conducta de los sujetos que interactúan.

De acuerdo a la definición de grupo de Pichón Riviere el grupo es “un conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.”(4)

Esto quiere decir que ese conjunto restringido está regido por principios que organizan el acontecer grupal. Estos son: la constelación de necesidades-tarea-objetivo y la mutua representación interna de sus miembros.

Para que se conforme un grupo debe, en primer lugar, existir un registro de las necesidades comunes. Este aspecto que unificará las acciones a seguir para lograr el objetivo que dará respuesta a dichas necesidades sólo es posible en un proceso de interacción, producto de compartir un espacio, un tiempo, pero fundamentalmente, una tarea común.

“La tarea en la que el sujeto se proyecta sobre el mundo externo, sobre su contexto inmediato, con una estrategia, una direccionalidad (proyecto) en un hacer que lo modifica”(5)

Si analizamos los documentos oficiales de la Transformación educativa acerca de este tema, podemos detectar diversas contradicciones:

El grupo desde en los documentos oficiales de la Transformación es propuesto a través del equipo de trabajo, “ el equipo de trabajo no es una acción espontanea: es responsabilidad de la dirección planear, asistir, orientar, dar continuidad y evaluar el funcionamiento de los equipos”(6)

Desde este posicionamiento no se parte de las necesidades de sus miembros, sino desde un imperativo externo y a su vez desde una acción controlada y evaluada por quiénes no comparten las vicisitudes de ese proceso grupal. Desde allí la tarea es visualizada como persecutoria, con vivencias de una idealización que pone énfasis en el “ deber ser” del docente.

Todo proceso de aprendizaje incluye momentos de intensificación del monto de las ansiedades que se expresan a través del miedo a la pérdida y miedo al ataque.

Esta modalidad de instalación del dispositivo grupal que reproduce todos los pasos de la Transformación, desde arriba hacia abajo, no tiene en cuenta las condiciones concretas de los docentes y refuerza los obstáculos que todo proceso de aprendizaje e interacción contiene.

Cuando en los textos que se le distribuyen a los docentes se realiza una justificación del trabajo grupal dicen “Los docentes **carecen** (las negrillas son nuestras)de experiencia para exponer sus ideas o defender su metodología de trabajo ante sus pares, porque siempre lo hicieron frente a los alumnos”(7). Dicho planteo refuerza el carácter externo de la conformación de los equipos, y a su vez, homogeneiza. Esta estrategia de desvalorización del docente sirve como justificación de la imposición de la ley en diferentes áreas analizadas en nuestra investigación.

La desvalorización de la experiencia de los docentes se acentúa cuando la depositación del saber está en otro (el capacitador, el director, supervisor) siendo que los conocimientos previos de los maestros se han configurado en su práctica pedagógica, la que es directamente desechada.

Al decir que el maestro “carece” de experiencia ¿Desde qué lugar, entonces, va a conformar ese grupo? Sobradas razones tienen para sentirse descalificados y para resistirse a conformar estos equipos, mas aun, si tenemos en cuenta las condiciones concretas en las que desempeña su tarea tales como la doble jornada de trabajo, los cursos de capacitación, los trámites burócraticos, la falta de tiempo y espacio para dichas reuniones.

De qué manera, se puede sentir contenido y convocado a trabajar grupalmente si se acentúa que “cuánto mejor definido tengamos el resultado final de nuestro proyecto mas eficazmente podremos programar el camino que nos conduzca a lograrlo. Es decir se empieza contemplando el resultado final y programando la acción en sentido inverso hasta llegar al comienzo”(8)

Esta afirmación ejemplifica una política educativa donde sistemáticamente se niegan las necesidades de sus miembros. Se enajena a los sujetos de sus

propias necesidades, de su experiencia, de su práctica, produciendo un desgarramiento, ruptura, pérdida de sí, desposesión, producto de experiencias que cosifican al sujeto o sea que lo relegan a la condición de objeto.

Sin embargo las propias contradicciones del sistema permiten que haya docentes que como Isabel, docente de amplia trayectoria en las escuelas rurales de jornada completa, no se ubique en la mirada de la autoridad y legitime su experiencia "A mí no me van a enseñar en esta realidad, cómo tengo que enseñar, cuando yo vivo con los chicos".

Así como la experiencia de los docentes de Purmamarca y Tilcara que junto a la comunidad y trabajando en grupo pudieron concretar distintos textos, basándose en los conocimientos propios de la región para ser utilizadas como material bibliográfico para los alumnos.

¿Cómo generar ese clima de confianza necesario que propone el Ministerio?

Existe un doble mensaje que paraliza al docente frente a la posibilidad de trabajar grupalmente y expresar sus necesidades para transformar la escuela desde su propia práctica. Para que cumplan con este ideal de docente deben trabajar en equipo pero ese trabajar en equipo va a hacer evaluado, supervisado, planificado por otros.

Los documentos que refieren al tema de trabajo en equipo enfatizan en la necesidad de que el docente lo experimente para transferirlo al trabajo grupal con los alumnos sin embargo docentes expresan:

"Sólo hay integración social, no pedagógica, por falta de un proyecto institucional que contenga tanto a maestros especiales, jardineras y docentes de grado"

"Los obstáculos se dan por falta de promoción de actividades grupales"

"Muchos docentes priorizan sus situaciones personales a las otras"

"Influye el tiempo y el espacio (maestros especiales) que no le permite interactuar con otros grupos".

"La situación en la que nos hemos visto integrados en forma grupal es en las actividades sociales, ejemplo: veladas infantiles, agasajos, el acto de colación. En cambio en lo pedagógico no es posible el trabajo en grupo por el corto tiempo con el que contamos"

Justamente esas circunstancias sociales en las cuales se sienten especialmente funcionando como un grupo son circunstancias en donde no hay una orden. Surgen de la propia necesidad de resolver la organización de un festejo. Con lo cual reafirmamos aun más que el grupo surge como una necesidad de todo ser humano, necesidad de sostén, de contención, de identificación, de encuentro, de aprendizaje y de transformación de la realidad.

EL TRABAJO EN EQUIPO DESDE LOS DOCUMENTOS OFICIALES DE LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA

Desde los documentos oficiales se define el trabajo en equipo desde una dimensión conceptual, una dimensión procedimental y una actitudinal.

En la primera se pone énfasis en la formulación de objetivos, es decir, el resultado final del proyecto que debe reunir ciertas características como «ser concreto, realista, armonizado, cuantificable»(9). En este sentido ¿de qué manera se trabaja con las diferentes ideologías que convergen en un grupo? Evidentemente el encuadre que le plantea esta modalidad de trabajo obtura cualquier posibilidad de divergencia, de polémicas y debates, característicos de todo grupo donde justamente, aparecen diferentes ideas, modalidades, intereses, etc...

Establecen la diferencia entre repartir y delegar y proponen como estrategia delegar, definiéndola como «otorgar autonomía para la resolución de las tareas. Implica tener confianza en la capacidad de las otras personas para resolver y también aceptar que el camino elegido por el otro puede ser distinto al que hubiéramos escogido nosotros, supone no temer la iniciativa y la innovación»(10)

Nuevamente observamos la contradicción entre un discurso democrático y una práctica de imposición. Además las tareas a realizar están forzadas por la premura del tiempo, los trámites burocráticos, tienen que “ser para ayer”, entonces el equipo se reúne para “repartir funciones” y luego aunar el trabajo terminado. En consecuencia no hay delegación sino reparto de tareas desde las autoridades.

Tampoco en la mayoría de los casos hay una supervisión que realiza una devolución con los aportes correspondientes al grupo de trabajo, esto genera la consiguiente sensación de abandono, ya que se depositan demasiadas responsabilidades en los docentes de los aspectos o situaciones que tienen que resolver, para lo cuál no se les da la orientación adecuada para comenzarla, ni se contribuye con sugerencias respecto a sus logros.

Desde la transformación educativa se entiende que la relación entre individuo y grupo se establece a través «tanto de las acciones de uno solo como las de uno con relación a todos, forman parte de un buen trabajo de equipo» por lo tanto «releer lo expresado acerca de la delegación de tareas, puede facilitarnos las respuestas acerca del lugar del individuo en el grupo.»(11) Por lo cuál el trabajo de equipo se relegaría a una suma de partes que es justamente a lo que se opone explícitamente.

La relación entre individuo y grupo va mucho mas allá. Tiene que ver, más que con una delegación de tareas, con toda una trama vincular que se va gestando en la interacción entre los sujetos y que tiene repercusiones inevitablemente en la subjetividad de cada miembro, lo que facilita la cooperación y la pertinencia en la tarea.

Desde esta concepción se sigue dicotomizando la relación individuo y grupo como entidades que se relacionan, pero no desde una interacción dialéctica de los miembros del grupo que se modifican mutuamente a través de la tarea común.

Con respecto a la dimensión procedimental hay una esquematización y clasificación muy puntualizada tanto de los diferentes tipos de reuniones como de los momentos de las mismas.

En la vida cotidiana de la escuela, donde los docentes están superados con las múltiples actividades y funciones que tienen que llevar a cabo ¿de qué manera pueden tener posibilidades concretas de concertar reuniones que sean específicamente «informativas, de análisis de problemas, de toma de decisiones,

ejecutivas y de capacitación.» (12) Este modelo responde a un modelo empresarial ¿no obstante puede considerarse en la actualidad a la escuela como una empresa?

Desde la ideología dominante (documentos del Banco Mundial) este es el objetivo, que la escuela sea considerada como una organización, donde se prioricen los aspectos vinculados a la gestión, a la supervisión de la producción del saber. Pero no obstante desde este planteamiento que se centra en los objetivos, nuevamente se comete el error de no partir de las necesidades. Cómo se pueden llegar a objetivos tan ambiciosos de reuniones «ejecutivas» cuando en las reuniones de las escuelas lo que reina es la incertidumbre, la confusión, el malestar, el pedido de ayuda, de orientación, cuando lo que prevalece es una pretarea grupal que escenifica el malestar instalado.

Los pasos a seguir que plantea el documento ya citado en las reuniones de equipo son:

«preparación, introducción, desarrollo, cierre y evaluación». En qué medida pueden ser respetadas, si en la introducción de las reuniones empiezan a emerger los cuestionamientos, los múltiples conflictos que se presentan en la escuela que al no ser elaborados provocan el surgimiento de la pretarea.

Esta pretarea se instala en cualquier momento de la reunión y en la mayoría de los casos continúa hasta el final de ella, porque no se abordan los obstáculos al no trabajar las ansiedades emergentes, sino que se trata de obturarlas para cumplimentar lo establecido, objetivos que deben alcanzarse en dichas reuniones.

En la dimensión actitudinal, cuando se habla de la comunicación se pone énfasis en aprender a escuchar, sin embargo, como hemos referido al principio, en la evaluación de los docentes se acentuaba lo contrario “Los docentes **carecen** (las negrillas son nuestras) de experiencia para exponer sus ideas o defender su metodología de trabajo ante sus pares, porque siempre lo hicieron frente a los alumnos”.

Además mientras que se les pide a los docentes que aprendan a escuchar, se les impone oír sólo las directivas y no las problemáticas que surgen de su tarea.

Al separar los roles en “centrados en la tarea, de mantenimiento y perturbadores”, obvian que la tarea en grupo no es sólo la tarea explícita, sino también hay una trama subyacente que hay que abordar.

A quienes denuncian lo oculto, el documento los denomina “perturbadores” y pasan a ser calificados como “agresivos”, “despreciativos”, “contra”, “apático”. Podríamos suponer que aquel docente que pretenda insistir en abordar una problemática social “falta de zapatillas, desmayos por mala alimentación”, etc...y se niegue a abordar lo planificado por “otros” va a terminar catalogado de esta manera.

UNIR LO QUE SE PRETENDE SEPARAR: UNA NECESIDAD

Lo que está dicotomizado en la escuela: lo grupal- lo individual, la praxis- lo discursivo, el docente- el alumno, la mente- el cuerpo, la creación- la repetición, lo nuevo- lo viejo, lo concreto- lo abstracto, el estereotipo- el aprendizaje, la acción- la

PATRICIA MENDOZA - FERNANDA CIEZA - JOSÉ MARÍA GALLI - ELSA MAMANI
inmovilidad, la experiencia- el conocimiento, el saber- la ignorancia, puede ser
restituido a través de un trabajo grupal, logrando la unidad de estos pares
contradictorios para generar una adaptación activa de los sujetos, promover la
salud y facilitar el trabajo creativo.

En la escuela actual existe una gran diversidad de grupos que confrontan
entre sí de acuerdo a sus posicionamientos ante las problemáticas que plantea la
Reforma educativa, esto se debe a que los sistemas de representación social
aparecen expresados en el acontecer grupal, mediados por la institución que las
alberga. Ante esto aparecen los conflictos interpersonales que muchas veces
terminan aislando en su aula a quien no esta de acuerdo con lo “nuevo.”

Se ha profundizado el aislamiento áulico, la competencia y el aislamiento
intergrupal por el poco tiempo para interactuar, porque no se abordan los obstáculos
ni se trabaja en grupo.

Esta Transformación Educativa promueve la culpa, la desvalorización, la
fragmentación, el individualismo, como consecuencia de esto, los docentes
internalizan a dicha transformación como “lo nuevo”, lo deseable, el “deber ser”.
Idealizando esta nueva instancia como aquella que los va a salvar de todas las
deficiencias del sistema educativo.

Cómo “exponer sus ideas o defender su metodología de trabajo” si han
internalizado que “Profesionalización, autonomía, participación protagónica, trabajo
en equipo, no son solo rasgos que definen objetivamente una función, también
están delineando una posición que implicaría tácitamente un particular reconocimiento
social y proyectan valores que debe asumir como reales, deseables y posibles para
guiar su acción cotidiana”(15). Valores que el discurso oficial considera que los
docentes no poseen.

En el sistema educativo está en lucha una identidad que resiste y una identidad
ajena propuesta por quienes tienen el poder político y económico para imponer sus
pautas, valores, normas. Esta es la lucha interna que cada docente puede elaborar
con otros para resistir, desde una acción concreta lo instituido como lo único posible,
instituyendo una acción pedagógica como protagonistas.

Para finalizar hacemos nuestra esta frase de Raúl Rojas Soriano: “Que la
educación permita que el hombre adquiera plena conciencia de su realidad histórica.
Esto significa hablar de una educación crítica y liberadora, que posibilite la
construcción de un proyecto de sociedad contestatario para orientar la práctica
transformadora de la realidad”(16)

NOTAS

- 1) RACEDO, J; GALLI, J; MAMANI, E; MENDOZA, P; CIEZA, F: **Modelos de identidad docente en la transformación educativa. Los maestros jujeños y su contexto social.**
- 2) QUIROGA, Ana: **Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo.** Ediciones cinco. Buenos Aires. 1998.
- 3) TABARES, H; ROUGIER, Héctor: **Pedagogía vincular: el pensamiento de Enrique Pichon Riviere.**

- 4) PICHON RIVIERE: **El proceso grupal**. Editorial Nueva Visión. 1978.
- 5) QUIROGA, Ana: **Enfoques y Perspectivas en Psicología Social**. Ediciones Cinco. 1994.
- 6) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: **Aplicar la Ley. Transformar la escuela N°2**. 1994.
- 7) Ministerio de Cultura y Educación de la Nación: **Aplicar la Ley. Transformar la escuela N°2**. 1994.
- 8) **Ministerio de Cultura y Educación. Subsecretaría de Programación Educativa. Programa Nacional de Capacitación en Organización y Gestión para equipos de conducción.**
- 9) Ministerio de Cultura y Educación. Secretaria de programación y evaluación educativa: **Trabajo en Equipo**.
- 10) Ob.cit. Ministerio de Cultura y Educación.
- 11) Ob.cit.
- 12) Ob.cit. Ministerio de Cultura y Educación.
- 13) RACEDO, J; GALLI, JM; CIEZA, F; MENDOZA, P; MAMANI, E: Modelos de identidad docente en la transformación educativa.
- 14) ROJAS SORIANO, Raúl: **Formación de investigadores educativos**. Edición Plaza y Valdes. México. 1998.
- 15) RACEDO, J; GALLI, JM; CIEZA, F; MENDOZA, P; MAMANI, E: Modelos de identidad docente en la transformación educativa.
- 16) ROJAS SORIANO, Raúl: **Formación de investigadores educativos**. Edición Plaza y Valdes. México. 1998.