

EDUCAR: CONCEPTOS TEÓRICOS Y EXPERIENCIAS PRACTICAS

Una orientación grupal de la educación, desde el jardín de infancia a la universidad

Mercè Martínez Torres¹



Dice T. Burrow (1917, s/pág.) que

“toda educación no es más que un ajuste consciente con la vida. Por educación, en ese caso, yo pienso en el reconocimiento consciente y la dirección de los procesos comprendidos en la totalidad de la experiencia que conocemos como vida”.

Esta definición de educación nos hace reflexionar sobre el papel que distintas tendencias psicológicas pueden jugar en la innovación de la práctica educativa. Cuando hablamos de educación nos referimos a algo más que escuela, instituto, o universidad, es decir, no marcamos estadios educativos ni separamos la educación “formal” de la “informal”, ya que los seres humanos tenemos el don de poder aprender desde que nacemos hasta que morimos y a menudo el aprendizaje de la vida (experiencias sublimes para Maslow, 1968) conforma nuestro futuro más que la educación institucionalizada. En este caso, sin embargo, nos limitaremos a “la educación formal” ya que nuestro objetivo último sería dinamizar y cambiar los métodos educativos tradicionales. Esta propuesta nace tanto de la reflexión teórica como de la propia práctica como docente e investigador.

Cuando intentamos aplicar los conocimientos psicológicos a la educación, surgen varios problemas:

- ❑ La falta de posturas integradoras lo cual implica métodos parciales y habitualmente contradictorios. En muchos casos el intento es aplicar directamente una técnica terapéutica o un concepto teórico, sin la necesaria adaptación al objetivo y al medio, ha dificultado más que ayudado la tarea docente.

¹ Grup d'Anàlisi Barcelona
Departament de Psicologia Bàsica, Universitat de Barcelona.
mercemartinez@ub.edu

- Derivado del aspecto anterior, una escisión entre lo afectivo y lo cognoscitivo del alumno y el profesor. En términos de T. Burrow (1917) el "conflicto" entre lo objetivo-consciente-conocimiento y lo subjetivo-inconsciente-vida. Lo cual implica una concepción parcial del ser humano, a nivel individual (afectivo-cognoscitivo) y como miembro de un grupo social (familia, cultura, etc.)
- La dificultad en considerar el grupo-clase como una unidad en interacción, lo cual promueve modelos parciales para el alumno, para el alumno-profesor, etc. Es decir, las resistencias a incorporar el trabajo grupal en el aula por las modificaciones del modelo alumno-profesor-objeto de conocimiento que suponen.
- Las resistencias a innovar los métodos educativos tradicionales y consecuentemente, el sentimiento por parte de los centros educativos de que otra ciencia quiere ocupar el lugar de la didáctica o la pedagogía. Nuevamente una escisión, en este caso por la dificultad de realizar trabajos inter-disciplinarios al menos en dos niveles: entre diferentes disciplinas, y entre la investigación básica y la aplicación práctica, es decir, entre investigadores (teoría) y profesionales.

Pensamos que una innovación en el terreno escolar, que abarque desde el parvulario hasta la enseñanza superior, con la finalidad de formar individuos autónomos en la adquisición del conocimiento e integrados en su grupo social, tendría que contemplar algunos de los siguientes aspectos:

- Un modelo del procesamiento de la información que contenga una teoría sobre aprendizaje y almacenamiento de conocimientos.
- Un modelo de transmisión de conocimientos, es decir un modelo de comunicación.
- Un modelo de funcionamiento del aula ya que el grupo-clase puede contemplarse de muchas formas, una alternativa que parece lógica es contemplarlo como "grupo" con las implicaciones que conlleva.
- Una conceptualización del papel del profesor o tutor con el necesario cuestionamiento de los conceptos de autoridad, posesión del "saber", etc.
- Una reflexión sobre el alumno, con características propias (Maslow, 1968), con aprendizajes previos a la educación formal (Vigotsky, 1974), etc. Es decir, un ser humano único y diferente al que hay que proporcionar un medio rico en experiencias para que pueda desarrollar al máximo sus capacidades y sus preferencias.

Intentaremos transmitir nuestra reflexión y experiencia en cada uno de estos aspectos, sin entrar en detalle en cada uno de ellos pero apuntando que autores y teorías han servido de apoyo al conformar una intervención educativa en grupos de estudiantes de Psicología.



1. APRENDIZAJE: ALTERNATIVAS CONSTRUCTIVISTAS

El hecho de inclinarnos por una teoría constructivista vs. una asociacionista del aprendizaje (para una revisión ver Pozo, 1989) tiene un trasfondo tanto teórico como práctico. En primer lugar, los modelos asociacionistas -desde Aristóteles hasta el conductismo, o algunas versiones cognitivistas actuales- ha comportado una imagen de alumno "vacío" (tabla rasa) al que había que llenar de conocimientos, habían resuelto la polémica desarrollo-aprendizaje priorizando este último y considerándolo único motor de desarrollo. En segundo lugar, porque pensamos al igual que Vigotsky (1977, 1979) que existe una construcción social del conocimiento que está mediatizada por herramientas simbólicas, y que el ser humano no es un objeto pasivo sino un ser activo en la construcción de sí mismo. Finalmente, pensamos como Ausubel (Ausubel, Novak i Hanesian, 1976) que el objeto de conocimiento ha de poder incluirse en una red o estructura para ser asimilado. Ello implica un profesor que debe conocer a sus alumnos lo suficientemente bien como para crear "conceptos inclusores" en términos de Ausubel o "mediadores" en términos vigotskianos que posibilitan la incorporación o internalización de nuevos conocimientos.

Esta postura constructivista descarta la idea de que el niño simplemente copia los conocimientos (sean conceptos, palabras, etc.), el niño los elabora antes de interiorizarlos, en palabras de Piaget

"... para presentar una noción adecuada del aprendizaje, hay primero que explicar cómo procede el sujeto para construir e inventar, no simplemente cómo repite y copia" (Piaget, 1980; pág.27).

También Vigotsky (1984) rechaza los enfoques que reducen el aprendizaje a una acumulación entre estímulos y respuestas, ya que para él hay rasgos específicamente humanos como el lenguaje y la conciencia que no pueden reducirse a asociaciones ni dejar de ser objetos de estudio de la psicología. En este sentido, considera que el ser humano no se limita a responder a los estímulos sino que actúa sobre ellos transformándolos, esto es posible gracias a la mediación de instrumentos. Estos mediadores (Vigotsky, 1979) pueden ser de dos tipos: las herramientas que actúan materialmente sobre los estímulos; y los signos que no modifican materialmente al estímulo sino a la persona que lo utiliza como mediador, así mismo, el signo actúa sobre la interacción entre esta persona y su entorno (físico y social).

Los instrumentos de mediación son proporcionados por el medio social y la adquisición de signos no es copia directa del medio externo, sino que estos deben ser interiorizados, reconstruidos psicológicamente a nivel interno. Para Vigotsky, el aprendizaje-desarrollo será una transformación de acciones externas y sociales a acciones internas y psicológicas. En sus propias palabras (Ley fundamental de la adquisición del conocimiento)

"En el desarrollo cultural del niño, toda función aparece dos veces: primero, a nivel social, y más tarde, a nivel individual; primero entre personas (interpsicológica), y después, en el interior del propio niño (intrapsicológica). Esto puede aplicarse igualmente a la atención

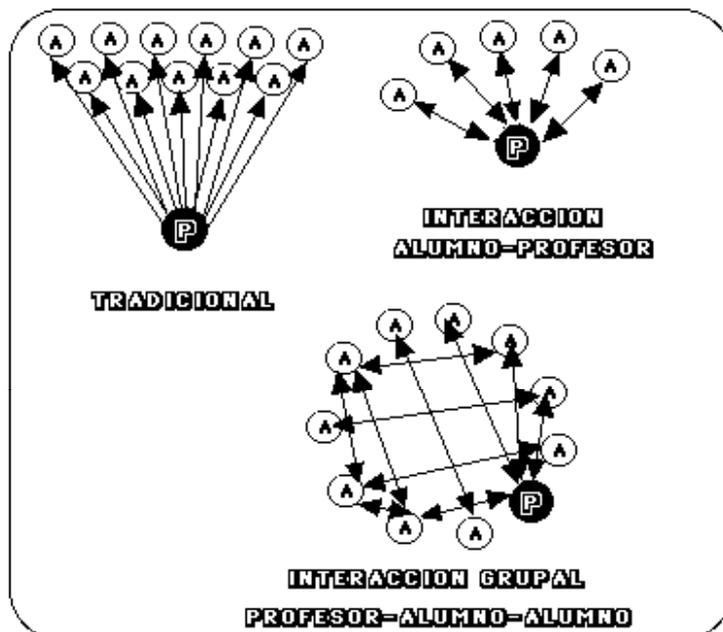
voluntaria, a la memoria lógica y a la formación de conceptos. Todas las funciones superiores se originan entre seres humanos" (Vigotsky, 1979, pág.94).

Las propuestas de Ausubel están centradas en el aprendizaje producido en el contexto educativo, es decir en situaciones de asimilación de conocimientos a través de la instrucción. Un aspecto interesante de la teoría de Ausubel es como incorporar nuevos conceptos (especialmente científicos) a partir de los conceptos previamente formados por el niño en su vida cotidiana. Su teoría acentúa la idea de la organización del conocimiento en estructuras y en las reestructuraciones que se producen debido a la interacción entre estructura internas o ya conformadas en el individuo y nueva información, a diferencia de otras teorías constructivistas se da un peso importante a la instrucción como motor de reestructuraciones. Para Ausubel (Ausubel, Novak y Hanesian, 1976), son necesarias ciertas condiciones para que el aprendizaje sea "significativo", tanto respecto del material a aprender, como de las condiciones del sujeto, como de la forma en que se organiza este material para facilitar su aprendizaje.



2. UN MODELO INTERACTIVO DE COMUNICACIÓN EN EL AULA

Un modelo interactivo de comunicación en el aula implica un cambio del modelo tradicional de transmisión de conocimientos que suele ser unidireccional. En estos modelos tradicionales el alumno suele adoptar el papel de receptor pasivo, mientras que el profesor desempeña un rol activo de emisor. Los modelos interactivos a su vez pueden ser de dos tipos, interacción maestro-alumno o bien maestro-alumno-alumno, es decir crear una verdadera comunicación grupal en el aula. En el esquema 1 (adaptado de Abercrombie, 1960) pueden verse representadas estas tres modalidades de interacción.



← ESQUEMA 1.

Modelos de interacción comunicativa en el aula

Nuestra experiencia en la modificación de estilos comunicativos dentro del aula se centra en dos proyectos diferentes. Por un lado, un largo trabajo de investigación sobre el entrenamiento de la comunicación referencial

con párvulos (Martínez, 1993); y, por otro, nuestra propia experiencia docente con pequeños grupos (prácticas de Psicología de la Comunicación) y grupos grandes (teoría sobre Procesos Psicológicos Básicos) con alumnos de primer ciclo de Psicología y Pedagogía de la Universidad Central de Barcelona. Los grupos pequeños (20 personas) permiten una comunicación grupal mientras que en los grupos grandes (entre 100 y 150 personas) se establece un modelo interactivo profesor-alumno y el diálogo entre pares se promueve realizando tareas en pequeños grupos de discusión (máximo 8 alumnos) que después se ponen en común en el grupo grande (comentaremos con más amplitud estos términos de grupo grande y pequeño en el tercer punto de este trabajo).

A grandes rasgos, nuestra experiencia con párvulos fue positiva en muchos aspectos ya que los niños entrenados aprendieron a comunicar con menos ambigüedades, a preguntar, a cuestionar las comunicaciones del interlocutor si no eran claras y a valorar la intención comunicativa del compañero y sus capacidades, en orden a modificar sus mensajes adaptándolos al interlocutor. Estas mejoras se observaron no sólo en las tareas entrenadas sino que se transfirieron a tareas más complejas y a las situaciones de intercambio comunicativo en el aula (Martínez, 1993).

Pudimos demostrar que se podía trabajar en situación triádica, es decir, con la pareja de iguales y el adulto como mediador de la comunicación. Pensamos que las edades (4-5 años) con las que se trabajo son muy valiosas para poder estudiar cuales son los déficits comunicativos y como paliarlos. No podemos, sin embargo, caer en el error de que únicamente los niños pequeños comunican "mal", ya que encontramos en el adulto los mismos déficits delante de una situación nueva, más compleja o simplemente conflictiva.

Finalmente, pensamos que es necesario proporcionar al niño situaciones que propicien el aprendizaje de la comunicación que le hagan capaz de explicarse y preguntar, de entenderse y hacerse entender, de colocarse en el lugar del otro y valorar otras perspectivas diferentes a la suya, de conseguir sus aprendizajes de una forma comprensiva. Ello no es posible si se perpetúan modelos no interactivos, activar un modelo grupal de comunicación supone cambios en la actitud del profesor y una educación para el diálogo.

Buena parte de la educación se transmite de forma oral, dejaremos a un lado la información escrita y los procesos de comprensión requeridos para asimilarlo, esta transmisión oral implica diversas interpretaciones de un mismo discurso. Tal como decíamos en el apartado anterior, el propio signo (la representación simbólica de la realidad) es interiorizado y este proceso supone cambios cualitativos de tal modo que cada uno de nosotros "interpretamos" lo que dicen los demás. La comunicación grupal entre pares, y entre estos y su profesor implica contrastar las diferentes interpretaciones, aclarando posibles ambigüedades y malentendidos, proceso que no tiene lugar cuando el proceso comunicativo no es interactivo.

En este sentido, Foulkes (1948 s/pág.) dice:

" La comunicación verbal es de un tipo muy especializado, no comparable a ningún otro, y esta limitada a la especie humana donde forma la base de la vida civilizada y el pensamiento científico. Pero las palabras son símbolos flexibles que, aunque pueden ocultar tanto como revelar, están sin embargo bien dispuestos para su utilización en un medio complejo como la

sociedad humana ... El grupo puede no necesariamente estar de acuerdo con alguien del mismo, y cada miembro individual aporta su propio matiz particular. Así, el asunto parecería más complejo pero también más rico. ... El problema del entendimiento mutuo se plantea en todos los grupos ... muchos malentendidos en última instancia son producto de problemas de semántica... Es importante siempre diferenciar entre la intención y el efecto de la comunicación. ...Si puede decirse que el análisis de la comunicación entre dos personas es bidimensional y entre tres es tridimensional, entonces el análisis de una situación de grupo sería multidimensional."



3. UN MODELO GRUPAL DE FUNCIONAMIENTO DEL AULA PROFESORES Y ALUMNOS

Muchos autores han propuesto considerar la interacción educativa a través de modelos de funcionamiento grupal (Abercrombie, 1974, 1978; Watson, 1957; Pichon Riviere, 1961 entre otros), pero la aplicación de estos modelos se ve dificultada por numerosos obstáculos que pueden ir desde la falta de adaptaciones de los propios modelos, la preparación de docentes, las resistencias de los alumnos, los objetivos de la educación o simplemente, la propia institucionalización de los centros de enseñanza. Hay otros obstáculos de tipo formal que deben considerarse como el número de alumnos, el nivel de enseñanza, la edad, las condiciones espacio-temporales, etc. que implican necesarias adaptaciones del modelo a la situación real. No podemos marginar de estos modelos grupales a sus componentes, por ello hablaremos en este apartado de profesores y alumnos, de sus roles y expectativas.

Por ejemplo Watson (1957) propone una aplicación de las terapias psicoanalíticas de grupo a la dinámica escolar, priorizando por parte del profesor el análisis de la transferencia y la superación del conflicto neurótico como resistencia al aprendizaje:

"Los niños, adolescentes y adultos normales también experimentan esta resistencia al aprendizaje como un conflicto entre el deseo de conservar actitudes más o menos satisfactorias del pasado y una necesidad de asumir las perturbadoras exigencias de lo nuevo" (Watson, 1957, pág.47).

Para Burrow, sin embargo el conflicto, esta entre vida y conocimiento o conciencia

"Creo que en este conflicto entre existencia y conciencia, que inhibe, esta situado el secreto del trastorno general de las cosas que comúnmente nos suceden como si fuesen procesos habituales de vivir" (Burrow, 1917 s/pág.).

Otros autores como Maslow (1968) consideran que el conflicto, la resistencia al aprendizaje, proviene de la falta de respeto al educando y de la imposición de aprendizajes "extrínsecos" que no tienen en cuenta su naturaleza ni como individuo ni como especie ("aprendizaje extrínseco, es decir, aprendizaje de lo

exterior, de lo impersonal, de asociaciones arbitrarias, esto es de contenidos arbitrarios - o al menos, culturalmente determinados- y respuestas consecuentes a ellos... el aprendizaje es extrínseco al estudiante, extrínseco a la personalidad del alumno y extrínseco también en el sentido de que acumula asociaciones, condicionamientos, hábitos o modos de acción. Es como si todas estas cosas fueran posesiones que el estudiante acumula en la misma forma que puede coleccionar llaves o monedas y ponerlas en su bolsillo. Tienen poco o nada que ver con la realización o desarrollo de la peculiar idiosincrasia de la persona" - Maslow, 1968, pág.197).

Watson resume su propuesta para la educación en el futuro de la siguiente forma:

"una teoría dinámica del aprendizaje como una lucha contra la resistencia, plenamente consciente de la proyección de la transferencia en la forma de responder un alumno hacia el profesor o hacia otros alumnos, centrándose en los sentimientos y en la comunicación emocional y liberando identidades creativas del peligro de quedar atrapadas por el conformismo a las reglas establecidas..." (Watson, 1957, págs. 50-51).

Estos objetivos, interesantes ya que descubre la importancia del inconsciente del niño y su mundo emocional, hacen del profesor un terapeuta que debe tener formación teórico-vivencial sobre como manejar las necesidades emocionales del alumno. Desde nuestro punto de vista cambiar al profesor por un terapeuta sería desvirtuar los propósitos de la educación, es proponer un modelo psicopatológico de funcionamiento educativo y su cura, caer en el tópico de aplicar una técnica de un ámbito (clínico) a otro (educativo) sin la necesaria adaptación. Desde nuestro punto de vista, el profesor debe tener experiencia en el manejo de grupos y, por tanto, una parte de su formación debería ser a través de su propia vivencia grupal, en la línea de grupos de tarea o de reflexión que propone Abercrombie y Terry (1978) en su libro "*Taking to learn. Improving teaching and learning in small groups*".

El grupo de aprendizaje es un grupo de tarea y no un grupo terapéutico, aunque indirectamente, el adecuado manejo y análisis de los problemas emocionales que surgen en el grupo benefician psicológicamente a los miembros del grupo. Uno de los autores que a trabajado en este tema es Pichon-Rivière, iniciador del método del "grupo operativo". Tal como él lo define el grupo operativo

"es un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo... En el campo de la enseñanza, el grupo se adiestra para aprender y esto sólo se logra en tanto se aprende, es decir mientras se opera. El grupo operativo tiene problemas, recursos y conflictos que deben ser estudiados y atendidos por el grupo mismo, a medida que van apareciendo; su examen se efectuará en relación con la tarea y los objetivos propuestos" (Pichon-Rivière, 1961, pág. 57).

Creemos que es importante esta observación de Pichon-Rivière de que los grupos de enseñanza son grupos en los cuales una de las finalidades es aprender "ciertos contenidos". Muchos modelos olvidan la transmisión o elaboración de saberes del mismo modo, que critican los modelos de enseñanza clásica que olvidan al individuo o a la parte emocional del alumno. Conjuguar el crecimiento personal (subjetivo) con el aprendizaje consciente de tópicos científicos

transmitidos culturalmente sería lo más deseable. Pichon-Rivière resume este objetivo de la siguiente forma:

“En la enseñanza, el grupo operativo trabaja sobre un tópico de estudio dado, pero, mientras lo desarrolla, se adiestra en los distintos aspectos del factor humano. ... Nos oponemos a la vieja ilusión, tan difundida, de que una tarea se realiza mejor cuando se excluye los llamados factores subjetivos y sólo se la considera objetivamente; por el contrario, afirmamos y sostenemos operativa, prácticamente, que el más alto grado de eficiencia en una tarea se logra cuando se incorpora sistemáticamente a la misma el ser humano total” (op.cit., pág.57)

Dados los avances continuos de la investigación científica, en cualquiera de las áreas en que trabajemos, otro de los objetivos de la enseñanza debería ser fomentar un pensamiento autónomo y crítico de las materias curriculares, por ello, no se trata de transmitir información acabada sino de proporcionar instrumentos para que los estudiantes puedan investigar y reflexionar sobre las materias propuestas. Pichon-Rivière afirma que hay una sola manera de hacerlo

“es la de emplearlos, transformando a los estudiantes de receptores pasivos, en co-autores de los resultados, logrando que utilicen, que “se hagan cargo” de sus potencialidades como seres humanos. En otros términos: hay que energetizar o dinamizar las capacidades de los estudiantes, tanto como las del cuerpo docente. ... En la ciencia no sólo se avanza hallando soluciones, sino también, y fundamentalmente, creando problemas nuevos, y si es necesario adiestrarse para perder el temor a provocarlos. En esta acción, el estudiante aprende a problematizar tanto como emplear los instrumentos para hallar soluciones y plantear las posibles vías de solución” (op.cit., pág.61-63).

Así pues, tanto el estudiante como el profesor deben aprender a pensar, no sólo individualmente, sino utilizando el diálogo como formula enriquecedora y alternativa del pensamiento individual.

Una de las ventajas de confrontar los diferentes aprendizajes de un mismo tópico, es la posibilidad de recibir información del resto de componentes del grupo, así mismo, el profesor puede aclarar a través del diálogo conceptos o cuestiones confusas, de hecho se aprende más de lo que uno cree haber aprendido.

“La información que recibe un grupo es mayor de la que el mismo puede verbalizar, y esto es válido también para sus integrantes considerados individualmente; en otros términos, siempre se aprende más de lo que se cree, de lo que se puede demostrar verbalmente o acusar conscientemente” (Pichon-Rivière, op.cit., pág. 78).

De todos modos, para beneficiarse del aprendizaje en grupo es necesario que todos los miembros del grupo tomen la responsabilidad de preparar previamente las discusiones, de otro modo, sólo toman del grupo sin dar nada a cambio. Ello produce conflictos en el grupo y tensiones que alteran una buena dinámica de trabajo (pueden verse algunos ejemplos en Abercrombie y Terry, 1978).

Podemos retomar en este punto el papel que podemos asignar al profesor dentro del grupo, al igual que piensa Vigotsky al definir la “zona de desarrollo

próximo" el adulto o el compañero más hábil puede tutelar u hacer avanzar al niño a través de su zona de desarrollo próximo, esto puede aplicarse a cualquier edad o nivel. El tutor mediatiza, ofrece instrumentos de mediación para que el alumno pueda "reflexionar sobre", aprender nuevos conceptos, o resolver problemas que él solo aún no podría solucionar. Es importante señalar que Vigotsky habla del adulto o tutor, a la vez que del compañero más hábil, es decir, un par más diestro en alguna materia. Estos papeles, evidentemente, pueden intercambiarse según la situación, por ello el trabajo grupal adquiere vital importancia.

Pichon-Rivière hace algunas recomendaciones respecto del profesor o coordinador del grupo operativo:

"la imagen idealizada del profesor omnipotente y omnisciente perturba el aprendizaje, en primer lugar, del mismo profesor" (op.cit., pág. 60)...

"el coordinador de un grupo operativo y el director de una enseñanza organizada operativamente deben trabajar o mejor dicho, co-trabajar o co-pensar con los estudiantes" (op.cit., pág. 61)...

"el coordinador de grupo debe tender a facilitar el diálogo y establecer la comunicación, y entendiéndose incluido en esto último el respeto de los silencios productivos, creadores, o que significan un cierto "insight" y elaboración; ...evitar enfrentamientos estereotipados... no debe desestimarse ninguna opinión a priori... no debe ser crítico o coercitivo con ningún integrante, asumir los roles proyectados, etc. Las cualidades del coordinador se pueden resumir en tres palabras: arte, ciencia y paciencia" (op.cit., pág. 82).

También Maslow (1968) sugiere un profesor menos directivo

"la tarea del profesor es ayudar a la persona a encontrar lo que tiene en sí misma; no reforzarla o formarla de un modo predeterminado que alguien a decidido de antemano, a priori" (op.cit., pág. 195)...

"más que un conferenciador, reforzador y jefe, el maestro debe ser más receptivo y menos impositivo" (op.cit., pág. 199).

Muchos estudios de Psicología Social muestran que los grupos funcionan mejor cuando el coordinador no es ni excesivamente directivo, ni excesivamente "laissez faire" sino que adopta una actitud abierta y participativa respecto del grupo. Pero este estilo debe ser educado y reflexionado, por ello, insistimos en la importancia de la preparación del profesor en el manejo de sus propias emociones en situaciones de grupo. Las sesiones grabadas de sus propias clases, la reflexión sobre la dinámica establecida, el grado de directividad, el tiempo tomado para la explicación, etc.; pueden ser buenos instrumentos para este aprendizaje (Abercrombie y Terry, 1978).

A menudo la propia institución se convierte en un impedimento para realizar la labor docente y, especialmente, si esta puede cuestionarla de alguna forma. En 1917, Burrow ya advierte de la sacralización de las instituciones y lo que ello puede significar para los individuos al hacerse la siguiente pregunta

"¿Qué orden social, económico o político, puede hacer prevalecer al que desea tener una vida individual llena, si se piensa en el tiempo y las alteraciones que puede provocar en cada institución, en este momento firmemente establecidas, en algunas ocasiones sagradas?"

Pichon-Rivière muestra su convencimiento de que la institución debe ser cuestionada hasta que esta se convierta en instrumento educativo, lo expresa del siguiente modo:

“La Institución en que se imparte la enseñanza debe, en su totalidad, ser organizada como instrumento de enseñanza, y a su vez, radicalmente problematizada en forma permanente. Los conflictos de orden institucional trascienden, en forma implícita, y aparecen como distorsiones de la enseñanza misma. Los conflictos no explicitados ni resueltos en el nivel de la organización institucional se canaliza en los niveles inferiores, de tal manera que el estudiante resulta una especie de recipiente en el que aquellos vienen a caer o hacer impacto” (op.cit., pág. 62).

La experiencia como docente, en parte motivada por los cinco años de reflexión dentro del Grup Gran de Barcelona y con otros miembros de Grup anàlisi de Barcelona y, también, por la inquietud de algunos compañeros por buscar formas alternativas a las clases magistrales en la Universidad, me ha conducido a manejar los grupos-clase como “grupos” - valga la paradoja -. La dificultad aumenta con el tamaño del grupo y la nula colaboración de la institución, las barreras son en parte, los propios estereotipos de los alumnos y los profesores y, como no, la disposición obsoleta de los “pupitres” en las aulas. A veces una primera sugerencia es cambiar la distribución del aula “si queremos movilizarnos movamos primero el entorno, empecemos por romper las barreras que colocan al profesor sobre la tarima”, primero movemos lo externo para mover después lo interno. Rompemos el esquema unilateral e intentamos abrir un espacio que posibilite la comunicación cara a cara.

En los grupos grandes (150 alumnos), pueden adaptarse algunas de las sugerencias de Pat de Mare (1989) en el sentido de fomentar una cultura grupal que facilite el diálogo:

“En el grupo grande el diálogo propiamente dicho no es ni una formación reactiva, ni una medida contrafóbica; constituye un proceso transformador, que convierte la estupidez en comprensión y significado, mientras que a nivel subcultural se van resolviendo conflictos profundos. ...estableciendo un tercer principio, el de “significado” cuando aprendemos a comprendernos a nosotros mismos, no como organismos, sino como comunidad” (pág. 11-12)

aunque, sin olvidar los objetivos académicos del curso, por tanto, la libre discusión flotante se dirige hacia algún tema. Trabajar a partir de las experiencias particulares de los alumnos, en aquellos procesos comunes que son el tópico de la asignatura (Procesos Psicológicos Básicos), facilita el aprendizaje comprensivo de la materia. A menudo, se propone el trabajo en pequeños grupos y la puesta en común de los resultados en el seno del grupo grande; las “culturas familiares” se confrontan para formar “una cultura grupal”.

Tal vez, una segunda parte de este artículo permitiría explicaros con detalle las experiencias con “grupos grandes de enseñanza”, pero hemos preferido en esta primera entrega realizar una integración teórica de los aportes que distintas ramas de la psicología pueden ofrecer para un cambio estructural del sistema

educativo. En parte, Abercrombie y Terry (1978) resumen del siguiente modo los cambios necesarios:

- El objetivo principal de la educación no debe ser más, como se había pensado, transmitir información sino fomentar o animar el aprendizaje autónomo.
- La relación profesor-alumno no debe verse más como dar y recibir información, sino como exploradores cooperativos del conocimiento.
- La relación entre compañeros ahora ignorada, como un valor neutral o poco valioso del proceso educacional, debe ser reconocida como un medio poderoso para el aprendizaje interactivo o de colaboración.

Añadiríamos que es necesaria una reflexión profunda sobre el papel de las instituciones en la educación, sea cual sea el nivel educativo, y una reforma en la formación del profesorado. Ya que a diferencia de Inglaterra, en donde son frecuentes las "tutorías y seminarios" que permiten el trabajo en pequeños grupos de discusión, en nuestro país - especialmente la Universidad - está masificada y predominan las clases "magistrales", algo totalmente opuesto a lo que proponemos como innovación grupal del sistema de enseñanza.





REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- ABERCOMBRIE, M.L.J.(1960) *The anatomy of judgement*. London: PENGUIN BOOKS. Edición 1974
- ABERCOMBRIE, M.L.J. I TERRY, P.M.(1978) *Taking to learn. Improving teaching and learning in small groups*. Surrey: SRHE MONOGRAPH 32.
- AUSUBEL,D.P.; NOVAK, J.D. I HANESIAN, H (1976) *Psicología Educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.
- BURROW, T. (1917) *The relation of psychoanalysis to education and to live*. *
- FOULKES, ET AL. (1948) *Estudio de la comunicación en un grupo por un grupo*. Informe de la Comisión preparatoria, especialmente verbal, en relación al grupo-análisis. Congreso Internacional sobre Salud Mental, Londres 1948.
- MARE, P. (1989) *The history of large group phenomena in relation to group analytic psychotherapy*. Grup Anàlisi Barcelona, Edición bilingüe.
- MARTINEZ, M. (1993) *Habilitats Comunicatives: Incidència de l'entrenament en l'eficàcia comunicativa. Relacions entre habilitats cognoscitives, lingüístiques i comunicatives*. Tesí doctoral. Universitat de Barcelona.
- MASLOW, A. (1968) Algunas implicaciones educacionales de las psicologías humanísticas. En T. Roberts (1978) (Ed.) *Cuatro psicologías aplicadas a la educación. Tomo II: Conductista/ Humanista*. Madrid: Narcea. pp.193-201.*
- PIAGET, J. (1981) Teoría de Piaget. *Monografías de Infancia y Aprendizaje, nº 2*. pp.13-54. Original publicado en New York: Wyley 1970
- PICHON-RIVIERE, E.J. (1961) *Grupos operativos en la enseñanza*.*
- POZO,J.I. (1989) *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.
- VYGOTSKI, L.S. (1979) *El desarrollo de los procesos superiores*. Barcelona: Crítica.
- VYGOTSKI, L.S. (1984) Aprendizaje y desarrollo intelectual en la edad escolar. *Infancia y Aprendizaje, nº28*, pp. 105-115.*
- WATSON, G. (1957) El psicoanálisis y el futuro de la educación. En T. Roberts (1978) (Ed.) *Cuatro psicologías aplicadas a la educación. Tomo I: Freudiana / Transpersonal*. Madrid: Narcea. pp.45-51.*