



Instituto Hidalguense de Educación
Universidad Pedagógica Nacional-Hidalgo

Licenciatura en Intervención Educativa



Didáctica Grupal

ADVERTENCIA
ESTOS MATERIALES FUERON ELABORADOS CON FINES EXCLUSIVAMENTE
DIDÁCTICOS PARA APOYAR EL DESARROLLO CURRICULAR DEL PROGRAMA
EDUCATIVO.

DIDÁCTICA GRUPAL

Diseño:

MTRA. CLARA MOCTEZUMA MORALES

MTRO, CARLOS JUÁREZ FLORES

Enero de 2005-02-12

DIDÁCTICA GRUPAL

Enrique Safa Barraza

Adaptación: Malú Valenzuela y Gómez Gallardo

DATOS DE IDENTIFICACIÓN

Universidad Pedagógica Nacional

Licenciatura en Intervención Educativa 2002

Trabajo y asesoría grupal

Campo de competencia curricular: Intervención

6° Semestre

Obligatorio

6 créditos

PRESENTACIÓN

A pesar de que los procesos educativos y el desarrollo de competencias son un hecho social y colectivo, así como la construcción del conocimiento, este hecho tiende a obviarse continuamente en el campo de la educación de las personas adultas y en la educación en general. En las situaciones de enseñanza y aprendizaje se desarrollan, con frecuencia, modelos de intervención en los que se privilegia la relación entre un docente y un alumno o alumna, de esta manera se reduce a los integrantes de un grupo en objetos pasivos de una dinámica real sin que puedan lograr su autonomía y proyectar su acción colectiva.

En el campo de la educación de las personas adultas es condición indispensable considerar el trabajo en grupo, dado que no sólo es necesario tomar en cuenta la dinámica que se establece en los pequeños colectivos que se reúnen para aprender o adquirir ciertos conocimientos o habilidades, sino además de estas formas de trabajo es necesario tomar en cuenta que, en ocasiones, es necesario impulsar los procesos educativos en espacios más amplios, en los que se involucran grandes grupos o incluso en los que participan comunidades enteras.

En este Seminario Taller se trata de lograr que los y las participantes sean sujetos de su acción, y que exploten al máximo el potencial pedagógico que representa la dinámica grupal, hasta hacer del grupo un recurso privilegiado del aprendizaje; aún en función del interés personal de cada participante. Se busca construir un espacio de intercambio de experiencias, de elaboración teórico-metodológica conjunta y de contención de cambio, lo cual requiere de esfuerzo organizado del grupo.

Asumimos para ello una concepción de aprendizaje grupal, con los aportes de la dinámica de grupos iniciada por Kart Lewin, el grupo de trabajo y los supuestos básicos de Wilfred Bion, el concepto de grupo de Enrique Pichon Rivière, como de Didier Anzieu, y la dialéctica de los grupos, las organizaciones y las instituciones de George Lapassade, y las dimensiones psicosociales en lo individual, grupal, institucional y comunitaria de José Bleger.

Un principio característico del taller es la integración teórico-práctico, que incluye “lo leído y lo vivido” y que permite a los y las participantes desarrollar su capacidad para trabajar y aprender en grupo. En esta búsqueda, la tarea se organiza alrededor de tres hilos conductores que se entrelazan:

- a) El aquí y ahora, que se refiere a lo que le acontece al grupo y a sus miembros de manera específica cuando se reúnen en torno a una tarea y no en general en la dinámica de los grupos. En este plano, el elemento formativo y fundamental, junto con la participación y compromiso del grupo y la coordinación, es la observación devolución, para que mediante un proceso el grupo asuma la responsabilidad de la tarea con lo cual se logra la integración, movilidad y operatividad colectiva.
- b) El *allá y entonces*, hace alusión a la práctica que realizan las y los participantes y ponen en común para su análisis y enriquecimiento en el grupo de aprendizaje, es decir, lo que les pasa en “la otra escena”, cuando actúan como responsables de la tarea de educación de las personas adultas, en otro grupo o grupos.

Se intenta desarrollar la capacidad individual y grupal de exponerse, de verse frente a los otros y otras, así como con los otros y las otras, con los problemas que se enfrentan en dicha práctica. Esta capacidad es central con el objeto de constituir equipos de trabajo autónomos, con pensamiento propio, capaces de realizar la supervisión y el apoyo entre compañeros y compañeras de trabajo o entre quienes realizan tareas similares, rompiendo el hábito de realizar “la tarea solitaria” y la dependencia de asesores o asesoras, expertos con lineamientos jerárquicos dictados “desde arriba”.

- c) La elaboración teórica, cuya importancia es crucial como condición para reflexionar y compartir en un nivel mayor de comprensión la dinámica de los grupos de aprendizaje y de trabajo.

Un objetivo parcial en este seminario taller de dejar “sembrada” la necesidad y curiosidad por buscar posteriormente niveles mayores de conocimiento teórico y práctico, como parte de un proceso ineludible de formación permanente.

Para trabajar estos tres hilos —el aquí y ahora, el allá y entonces y sus referentes teóricos—, utilizamos en gran medida el enfoque de grupos operativos, como organizador técnico de la experiencia, su objetivo, modalidad de trabajo, los roles prescritos de coordinación/observación y de estudiante.

En este encuadre se aprende haciendo, se aprende sobre grupos trabajando en grupos, reflexionando acerca de “ellos”, “ellas” y “nosotros”, “nosotras”. Esta metodología contempla un

doble nivel en la tarea: la tarea explícita (“aprender el contenido del programa”) y otra, la implícita (vivir, construir y analizar el proceso del grupo).

Un aspecto central a trabajar es el análisis de “nuestros obstáculos”, vinculados a los procesos de percepción, comunicación y aprendizaje, en la construcción más objetiva de la representación interna de los otros y las otras, en la resolución de malos entendidos o eliminación de estereotipos, como en la superación de la resistencia al cambio. Fenómenos que operan en varios niveles en interacción del grupo de estudiantes, el equipo de coordinación/observación y el de lo institucional implicado.

Es claro que la profundidad relativa de este proceso se halla determinada por factores tales como la disposición, la experiencia y los conocimientos previos del equipo de coordinación/observación y de los estudiantes, de la heterogeneidad del grupo y la duración del curso.

COMPETENCIA

Propiciar la formación y asesorar grupos de aprendizaje constituidos por personas jóvenes y adultas, desde la concepción operativa de los grupos, a fin de que logren apropiarse de su proceso y realicen acciones que incidan en la transformación de su realidad social, económica y cultural.

OBJETIVOS

Objetivo general

Aprender a trabajar en grupo, en beneficio del mismo y de cada uno o una de las participantes, a partir de las distintas aproximaciones teóricas referidas a los procesos de los grupos que describen y explican los factores que favorecen o impiden el éxito de su tarea.

Se trata de adquirir movilidad y capacidad de adaptación activa, trabajar sobre los malentendidos, eliminar estereotipos, manejar el cambio y hacer uso positivo de los conflictos; desarrollar la capacidad de analizar problemas, tomar decisiones y operar colectivamente.

Objetivos particulares

- a) si bien el núcleo del aprendizaje es el aprendizaje grupal, el seminario debe incidir también en la comprensión y modificación del comportamiento de los y las participantes, de las relaciones interpersonales, así como de las relaciones entre los grupos y con los fenómenos organizacionales e institucionales
- b) Se pretende que los participantes eleven sus capacidades conceptuales, procedimentales y actitudinales sobre los grupos de trabajo y de aprendizaje. Que incrementen sus conocimientos teóricos y técnicos, desarrollen actitudes que fortalezcan el aprendizaje grupal, y obtengan una mayor competencia en su desempeño como integrantes o como conductores en los grupos de trabajo y de aprendizaje.

- d) Los sujetos a los que se dirige el seminario son los estudiantes de la licenciatura; sin embargo, también se espera incidir positivamente en las organizaciones a las que pertenecen cada uno de ellos.

CONTENIDOS

Unidad 1. Encuadre.

Objetivo: Convenir colectivamente los objetivos, contenidos, didáctica y criterios de evaluación materias, tiempo y espacio.

Nociones básicas: Encuadre, tipos de encuadre (histórico, genético, evolutivo, situacional, prospectivo, continuidad genética). Encuadre de laboratorio social. Rol de los integrantes, del coordinador, del observador, del contenido conceptual, de las técnicas de dinámica grupal. Variables básicas de los tipos de laboratorio social.

Criterios de evaluación: Consenso explícito sobre el programa, analizando la propuesta con base en las nociones relativas al encuadre y, sobre todo, su propio interés.

Unidad 2. concepto de grupo.

Objetivo: Comprender el grupo como un objeto de estudio, con características propias, de las cuales se puede ser un objeto pasivo o un sujeto consciente de la potencialidad de la dinámica grupal, puesta al servicio del trabajo y el aprendizaje.

Nociones básicas: Grupo, Grupo de Trabajo, Grupo de Aprendizaje.

Unidad 3. Percepción y comunicación.

Objetivo: Desarrollar las habilidades de escucha y expresión oral, para crear algunas bases objetivas que faciliten el trabajo de grupo, estableciendo algunos procedimientos que favorezcan la comunicación y acoten lo más posible los malos entendidos

Nociones básicas: percepción comunicación, percepción selectiva e individual, percepción selectiva y conducta de grupo, inhibidores de la comunicación retroalimentación, diálogo controlado.

Unidad 4. Estructuración y asignación-asunción de roles.

Objetivo: Analizar el proceso de estructuración del grupo y la asignación-asunción de los diferentes roles representados entre los participantes.

Nociones básicas: Estructura y roles en un grupo de trabajo. Complementariedad suplementariedad de roles. Roles emergentes y roles prescritos, liderazgo de la tarea, de mantenimiento del grupo, saboteador, chivo expiatorio, portavoz, la tarea como líder.

Unidad 5. Grupo de trabajo.

Objetivo: conocer o reconocer las diferentes áreas de desarrollo de los grupos de trabajo y revisarlas en el grupo para detectar sus propias fortalezas y debilidades.

Nociones básicas: Vectores de la dinámica de un grupo de trabajo: filiación, telé, sentimiento de pertenencia, mutua representación interna, comunicación, aprendizaje, cooperación, manejo del cambio, capacidad de planeación y operación. Control emocional de la dinámica grupal.

Unidad 6. Estados emocionales de los grupos.

Objetivo: Analizar el papel de las emociones en un Grupo de Trabajo.

Nociones básicas: Estados emocionales de los grupos, el individuo en los grupos, mentalidad grupal, cultura grupal, supuestos básicos, supuestos básicos de dependencia, supuestos básicos de ataque-fuga, supuestos básicos de emparejamiento, grupo de trabajo, conflicto permanente SB/GT

Unidad 7. Liderazgo.

Objetivo: distinguir el papel del liderazgo formal e informal, en el cumplimiento de la tarea, en el desarrollo de la dinámica grupal y el crecimiento de cada uno de los individuos.

Nociones básicas: El liderazgo en la conducción de la enseñanza, estilos de liderazgo, liderazgo y participación.

Unidad 8 Análisis de problemas y toma de decisiones en equipo.

Objetivo: Analizar la capacidad de planeación del propio grupo, en el tratamiento de problemas y toma de decisiones en equipo.

Nociones básicas: Procesos de decisión, eficacia de la decisión, atributos de calidad de la decisión, árbol, de decisión, aceptación de la decisión, compromiso con la decisión.

Unidad 9. Psicología Social de los individuos, los grupos, las instituciones y las comunidades.

Objetivo: analizar la relación múltiple que se establece en un grupo de trabajo, secundario y primario a la vez.

Nociones básicas: Muchedumbre, banda, agrupamiento, grupo primario, grupo secundario. Grupos, organizaciones e instituciones. Dimensión psicosocial, sociodinámica, institucional y comunitaria.

Unidad 10. Desarrollo institucional.

Objetivo: conocer o reconocer las características psicosociales de las instituciones y las posibilidades de potenciar su dinámica y convertir a todo su personal y a la institución misma como un sujeto dueño de su propio destino.

Nociones básicas: clima institucional, Empoderamiento, dinámica de los procesos trasfuncionales.

ENCUADRE Y SUGERENCIAS METODOLÓGICAS

Se ha definido arriba el objetivo general y particulares de seminario taller. Se llevarán a cabo 18 sesiones, de las cuales, la primera, la correspondiente al encuadre y a la evaluación inicial y la última al cierre del semestre se destinan la evaluación de medio término y la evaluación final, respectivamente. La duración de cada sesión es de dos horas.

La primera sesión, el coordinador conduce la presentación de los asistentes, presenta al observador observadora y a sí misma, y presenta también el programa. Los y las participantes se dan un tiempo breve pero razonable para revisarlo y entablar luego una discusión que les permita ratificar o modificar todo o alguna de sus partes, en sus objetivos, contenidos, encuadre y criterios de evaluación y de acreditación.

La presentación del programa incluirá el temario, un cuerpo de conceptos o nociones básicas que definen, describen y explican el aprendizaje grupal. Esta presentación va acompañada de un conjunto de textos de diferentes autores que tratan las diferentes nociones.

El contenido no tiene un orden preestablecido aunque si tiene una lógica de presentación, que parte del concepto de grupo, para trabajar luego los principales elementos o factores que inciden en los grupos y en una experiencia de aprendizaje grupal, hasta ubicar el fenómeno dentro de un sistema institucional más amplio.

El grupo se hará del material de estudio propuesto —sin excluir otros materiales— e irá trabajándolo de acuerdo a su propio interés. Las intervenciones de la coordinación serán para señalar posibles emergentes que estén dando cuenta de la dinámica del grupo en ese momento, de la estrategia que el grupo va construyendo para trabajar su tarea. Excepcionalmente intervendrá para señalar alguna dificultad de orden teórico o técnico que fuera necesario el grupo precisara.

Salvo en la primera, en el resto de las sesiones se dará inicio de una devolución que presentará quien funja como observador u observadora en la sesión anterior. En el primer semestre la devolución estará a cargo del observador u observadora del equipo docente. La

observación/devolución del segundo semestre se llevara a cabo por alguno de los o las integrantes del grupo.

Treinta minutos previos al cierre de cada sesión, el observador u observadora presentará al grupo una reconstrucción de lo sucedido hasta ese momento.

Entre sesión y sesión, se reunirá el equipo de coordinación/observación para analizar el proceso del grupo y preparar la siguiente devolución. El segundo semestre se incorporará a estas reuniones quien haya hecho la observación respectiva.

Al término del seminario taller cada estudiante entregará un ensayo en el que describan dos cosas: 1) los efectos del taller, si los hubo, positivos y negativos, en su trabajo de educación con personas adultas; y 2) los aspectos psicosociales —relaciones interpersonales, dinámica grupal, relaciones intergrupales y dinámica institucional— que inciden en el objeto de trabajo que pueden incorporar en su tesis.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN

La evaluación debe dar cuenta del contexto —particularmente las expectativas de la demanda—, los insumos, el proceso y los resultados de la experiencia, al inicio, durante la experiencia y al término de ella.

La evaluación tiene dos objetivos. Uno, estar al servicio del aprendizaje, de la capacidad que cada uno o una y del grupo en general para aprender cómo aprender y autocorregirse. Y dos, estar al servicio de la enseñanza. Se aplica y comparte cotidianamente en el aula o en los espacios más amplios de aprendizaje, en el proceso continuo de análisis y devolución de la dinámica del grupo, de su capacidad para operar sobre su quehacer.

La evaluación inicial indica el punto en el que se encuentra el grupo al arranque del proceso —del grupo y no de cada individuo, el cual viene de un largo proceso personal de aprendizaje—; la evaluación formativa, aplicada durante el proceso, es la forma de evaluación privilegiada del aprendizaje grupal. Es difícil encontrar algún programa educativo o de promoción social que no aparezca un apartado relativo a la evaluación, en el cual se concibe ésta como continua o permanente. Sin embargo, también es común toparse con experiencias de este tipo, que en la cotidianeidad no tengan la ocasión de hacer un alto y efectivamente evaluar el proceso; por el contrario, la presión de cubrir los contenidos, la tensión natural que provoca la evaluación y la falta de un dispositivo ex profeso, diluyen seriamente la posibilidad de mejorar o transformar su práctica. En este caso, de este seminario taller, la evaluación formativa es el contenido mismo del aprendizaje.

En la evaluación final se reconstruye y analiza la experiencia y los resultados obtenidos, en función de su incidencia en el desempeño profesional y personal del grupo en el campo de la educación con personas adultas y de cada uno de los participantes en su respectivo ámbito de acción.

CRITERIOS DE ACREDITACIÓN

La acreditación se deriva de la evaluación del aprendizaje. Su función es dar fe de que el/la estudiante muestra la preparación suficiente para comprender y actuar sobre los procesos grupales.

La evaluación para la acreditación capta momentos y partes específicas de un proceso singular de aprendizaje personal. Estos registros de partes del proceso deben describir comportamientos integrales, más que partes atomizadas y escindidas de la información conceptual y la práctica. Debe mostrar sus conocimientos a través del uso práctico de la cosmovisión, de principios, conceptos y procedimientos de la Psicología social aplicada a los individuos grupos, instituciones y comunidades.

Para ello, se hará uso de evidencias que prueben este dominio disciplinario, a través de la asistencia (mínimo 80 por ciento) y por la presentación del ensayo descrito arriba. Este ensayo habrá de cumplir con criterios de calidad, cantidad y oportunidad acordados con el equipo docente de la asignatura.

BIBLIOGRAFÍA

- ANZIEU. D. Y J. Martín. La dinámica de los grupos pequeños. Buenos aires, Kapelusz, 1971.
BION W. Experiencia en grupos. Buenos aires, Paidós, 1972.
BLEGER, J. Psicohigiene y psicología institucional. Buenos Aires, Paidós, 1966.
BLEGER, J. Psicología de la conducta. Buenos Aires, Paidós, 1979.
GRINBERG. L., et al. Introducción a las ideas de Bion, buenos Aires, Nueva Visión 1979.
LAPASSADE, G. Grupos, organizaciones e instituciones. Barcelona, Granica Editor, 1977.
NAPIER, R. y M Gershenfeld. Grupos: teoría y experiencia. México, Trillas, 1975.
PICHON Riviére, E. el proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I., Buenos Aires, Nueva Visión, 1978.
SHAW, M. Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos Barcelona, Herder, 1995.
VROOM, V y A. Jago. El nuevo liderazgo. Madrid, días de Santos, 1990.

BIBLIOGRAFÍA COMPLEMENTARIA

- PICHON Riviére, E. El proceso grupal. Del psicoanálisis de la psicología social I. Buenos aires, Nueva Visión, 1978.
RODRIGUÉ E. y G. Rodrigué. El contexto del proceso analítico, Buenos aires, Paidós, 1979.
SCHEIN, E. y W. Bennis, el cambio personal y organizacional a través de métodos grupales. Barcelona, Herder, 1980.
SHAW, M. Dinámica de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos. Barcelona, Herder, 1995.
VROOM, V. y A. Jago. El nuevo liderazgo. Madrid, Díaz de Santos, 1990

DIDÁCTICA GRUPAL

CUADROS DE CONTENIDOS

UNIDAD 1, ENCUADRE

BLEGER José. Capítulo X, Encuadres para el estudio de la conducta, en: Psicología de la conducta, Ed. Paidós, México, 1989.

UNIDAD 2. CONCEPTO DE GRUPO

DIDIER Anzifu y Jacques-Y ves Martia. El concepto de Grupo, en: La Dinámica de los Grupos Pequeños, Ed. Biblioteca Nueva España, 1997.

PICHON Riviere Enrique. Historia de la técnica de los grupos operativos, en: El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ed. Nueva Visión, Buenos aires, 2001.

ECHEN Edgar H. Estructura y Función de los grupos, en: Psicología de la organización; Ed. Pearson, México, 1982.

SPORT, W.J.H. “Definición del campo”, en: Grupos Humanos. Paidós, Buenos Aires, 1980.

BAULEO, ARMANDO. “El grupo y las diferentes disciplinas”, en: Ideología, grupo y familia. Folio Ediciones, México, 1982.

SCHEN Edgar H. Los Grupos en las Organizaciones, en: Psicología de la organización; Ed. Pearson, México, 1982.

LARROYO, Francisco. La enseñanza por equipos y otras formas de agrupamientos, en: Didáctica General contemporánea, Ed. Porrua, Argentina, 1976.

UNIDAD 3. PERCEPCIÓN Y COMUNICACIÓN

DIDIER, Anzieu y Jacques-Yves Martín. La autoridad y la influencia, en: Dinámica de los Grupos Pequeños, Biblioteca Nueva, Madrid, 1997.

MUNNE, F. “introducción a la conducta grupal”, en: Psicología Social, Ceac, Barcelona, 1982.

POSTIC, M. “El funcionamiento de la relación”, en: La relación educativa. Narcela, Madrid, 1982.

SPORT, W.J.H. “Los miembros del grupo”, en; Grupos Humanos, Paidós,

<p>Buenos aires, 1980.</p> <p>BAULEO, Armando. “El grupo y las diferentes disciplinas”, en: Ideología, grupo y familia. Folios Ediciones, México, 1982.</p> <p>SCHEN Edgar H. Los Grupos en las Organizaciones, en: Psicología de la organización; Ed. Pearson, México, 1982</p> <p>LARROYO, Francisco. La enseñanza por equipos y otras formas de agrupamientos, en: didáctica General Contemporánea, Ed. Porrua, Argentina, 1976.</p>
<p>UNIDAD 3. PERCEPCIÓN Y COMUNICACIÓN</p>
<p>DIDIER, Anzieu y Jacques-Yves Martín. La autoridad y la influencia, en: Dinámica de los Grupos Pequeños, Biblioteca Nueva, Madrid, 1997.</p> <p>MUNNE, F. “introducción a la conducta grupal”, en: Psicología social, Ceac, Barcelona, 1982.</p> <p>POSTIC, M. “El funcionamiento de la relación”, en: La relación educativa. Narcela, Madrid, 1982.</p> <p>SPORT, W.J.H. “Los miembros del grupo” en; Grupos Humanos, Paidós, Buenos Aires, 1980</p> <p>REMEDÍ, Eduardo, et. Al. “Gestos, códigos ¿señales de la inmediatez?, en: La identidad de una actividad: ser maestro, México, UNAM Xochimilco, Temas Universitarios, No 11, 1988.</p> <p>GONZÁLEZ Núñez, J. de Jesús, et. Al. “Grupos Humanos”, en: dinámica de grupos. Ed. Pax, México, 1999.</p>
<p>UNIDAD 5. GRUPO DE TRABAJO</p>
<p>SANTOYO S., Rafael. “Apuntes para una didáctica grupal (La didáctica grupal)”, en: Antología Alicia Molina, Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. SEP/El Caballito, México, 1985.</p> <p>BLEGER José, David Liberman y Edgardo Rolla. Técnicas de los grupos operativos, en: Enrique Pichon-Riviere, El proceso grupal, Del psicoanálisis a la psicología social, Nueva Visión, Buenos Aires, 2001</p>
<p>UNIDAD 6. ESTADOS EMOCIONALES DE LOS GRUPOS</p>
<p>DARWIN Cartwright Alvin Zander, Procesos motivacionales en los grupos:</p>

Introducción, en: Dinámica de Grupos, Investigación y teoría, Ed. Trillas, México, 1997.
UNIDAD 7. LIDERAZGO
SCHEN Edgar H. Liderazgo y participación, en: Psicología de la organización; Ed. Pearson, México, 1982.
UNIDAD 8. ANÁLISIS DE PROBLEMAS Y TOMA DE DECISIONES EN GRUPO
DIDIER, Anzieu y Jacques-Yves Martín. La toma de decisiones en los grupos pequeños, en: Dinámica de los Grupos Pequeños, Biblioteca Nueva, Madrid, 1997.
MERCÉ Romans, Antoni Petrus, Jaume Trilla, Cómo optimizar la práctica educativa, en: De profesión: educador (a) social, Paidós, España, 2000
UNIDAD 9. PSICOLOGÍA SOCIAL DE LOS INDIVIDUOS, LOS GRUPOS, LAS INSTITUCIONES Y LAS COMUNIDADES.
PICHON Riviere Enrique. Aportaciones a la didáctica de la psicología social, en: el proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología social. Ed. Nueva visión, Buenos aires, 2001.
PICHON Riviere Enrique. Aplicaciones de la psicoterapia de grupo, en: El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ed. Nueva Visión, Buenos aires, 2001.
UNIDAD 10. DESARROLLO INSTITUCIONAL
FERNÁNDEZ Lidia M. Los resultados Institucionales, en: Instituciones Educativas; Dinámicas Institucionales en situaciones críticas. Paidós, argentina, 1994.

UNIDAD 1**UNIDAD 1. ENCUADRE**

<p>BLEGER José. Capítulo X. Encuadres para el estudio de la conducta, en: Psicología de la conducta, Ed. Paidós, México, 1989, 105-127.</p>

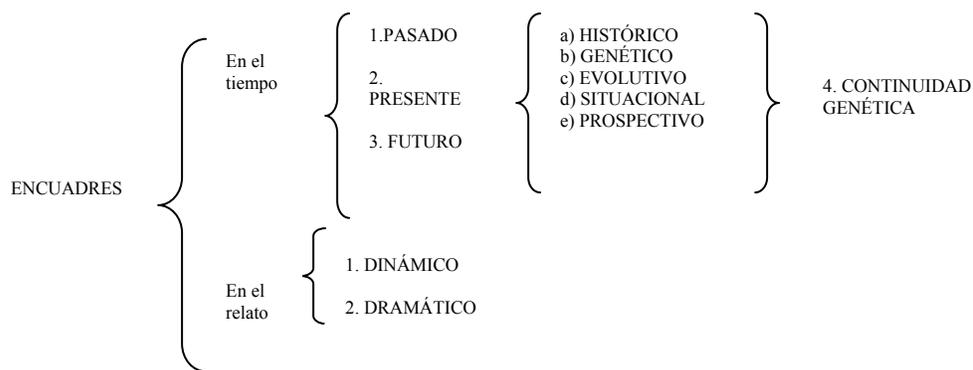
Capítulo X**Encuadres para el estudio de la conducta****1. Los encuadres**

Un fenómeno es siempre muy complejo para ser estudiado en su totalidad, y nos vemos obligados a limitarlo o circunscribirlo, fragmentarlo o aislarlo, porque si partimos del conocimiento de que todo tiene relación con todo, resultan múltiples –por no decir infinitas- las relaciones que tendríamos que captar unitariamente. Cuando al estudiar un fenómeno se toma un sector de sus relaciones y se lo enfoca sistemáticamente en función de las variables que queden incluidas en ese sector, decimos que se está utilizando un encuadre de estudio, el cual sitúa en primer lugar o en un primer plano determinadas categorías del pensamiento que, a su vez, son reflejos, cristalizados en la experiencia, de determinadas vinculaciones reales de los fenómenos que se estudian. Los encuadres no son solamente “principios” o “modelos mentales de pensamiento”, sino que reflejan la ubicación filosófica del investigador y su contacto práctico con determinados aspectos de la realidad social y del objeto que estudia. Agreguemos que la utilización de encuadres no es privativa del científico; están implicados en el diario vivir y desde aquí pasan insensiblemente al campo de la indagación científica, donde perseveran, se amplían o modifican.

Lo que se estudia y la forma de estudiarlo, en cuanto son forma y contenido en complicada relación, presentan entre sí distintos nexos que surgen de un complejo proceso, en el que ora en el contenido lo determinante, ora entra éste en contradicción con la forma. Con estas someras anticipaciones, que tienden solamente a señalar la complejidad del asunto, entraremos en el tema de los encuadres, subrayando que no estudiaremos aquí las implicaciones filosóficas de los mismos, sino sólo sus delimitaciones como instrumentos implícitos en toda indagación (espontánea, ingenua, científica). Sostengo que, en el campo científico, lo que decide la validez de un instrumento no es la filiación de la ideología que implica, sino su correcta ubicación en el proceso dialéctico de los fenómenos, con la cual de inmediato entra a enriquecer la dialéctica y a enriquecer con ella, rectificando las implicaciones filosóficas erróneas que sustentaba y que lo sustentaban. Las distintas corrientes o escuelas psicológicas se ubican en encuadres unilaterales que ellas mismas aportan y que, por ser unilaterales, desembocan o vienen provistos, ya, de errores y falsas implicaciones ideológicas. La discusión de estas últimas cae en la esfera del filósofo, quien puede rebatirlas y anularlas, pero con ello se rebate la ideología y no el conocimiento o el instrumentos científico que aportan, aun habiendo trabajado con supuestos falsos explícitos o implícitos. Todo instrumento y todo conocimiento debe ser científicamente verificado, comprendido y ubicado en el proceso dialéctico de la investigación y en el de los fenómenos que se estudian. Y ésta es la tarea del científico en la que jamás podrá ser reemplazado por el filósofo, así como tampoco podrá reemplazar a éste.

La necesidad metodológica y lógica de los encuadres tiene una característica fundamental, que es su ventaja y al mismo tiempo su defecto: utiliza un escaso número de variables (relaciones) y supone constantes las variables (relaciones) excluidas. Por ello, estos artificios de la investigación, que en el momento presente todavía no pueden ser totalmente superados, exigen una cuidadosa valoración de los resultados en la reubicación del fenómeno en su totalidad originaria y en la realidad de la cual, en cierta medida, se lo ha abstraído y simplificado. Al trabajar con ellos se irán logrando instrumentos cada vez más fieles, cosa que no ocurrirá mientras se haga únicamente una crítica filosófica y se espere, en forma latente, un genio salvador.

Los encuadres para el estudio de la conducta son muy numerosos y sólo nos ocuparemos aquí de los más importantes en la psicología contemporánea, agrupados en dos tipos, según su ubicación en el tiempo y según el tipo de relato utilizado. Será considerada también la diferencia entre los encuadres en función del reposo y el movimiento de los fenómenos, así como los encuadres descriptivos y motivacionales. Otros encuadres importantes, como el elementalista, totalista, conductista, “mentalista”, serán incluidos en el desarrollo de otros capítulos.



Estos distintos encuadres pueden, a su vez, ser relacionados con encuadres elementalistas o totalistas, conductistas o “mentalistas”. En forma sumaria, sólo los relacionaremos entre sí, tanto como con las áreas de conducta, los ámbitos (psicosocial, sociodinámico e institucional), los campos (de conciencia, psicológico y geográfico) y con los niveles de integración (psicológico, sociológico, auxiológico, biológico, físico-químico).

2. Encuadre histórico

Difícilmente se puede valorar actualmente, en forma correcta, el progreso que se ha significado para las ciencias la introducción del encuadre histórico, echando por tierra las concepciones estáticas, “fijistas”, que suponían todo lo existente como invariable y como algo que había existido siempre y no podía seguir existiendo de otro modo que no fuera ése, invariable. Esto se refería o abarcaba todos los fenómenos, tanto de la naturaleza como la organización social, el régimen político, las leyes, etcétera. Sin ánimo de realizar un estudio, ni siquiera medianamente exhaustivo, del encuadre histórico, debemos sin embargo discriminar distintas acepciones del mismo, en lo que atañe específicamente al estudio de la conducta.

A) En forma bastante general y amplia se entiende por encuadre histórico la descripción, relato, recuerdo o reconstrucción, realizado en una seriación cronológica, de acontecimientos,

conductas, circunstancias. En psicología, utilizado en esta acepción, se debe distinguir entre la historia o “las historias que relata, recuerda o reconstruye el sujeto y la historia que realmente ha ocurrido, debiendo darse valor a ambas, tanto en sus coincidencias como en sus discrepancias y contradicciones. Se trata, en síntesis, en todos los casos, del estudio o indagación del curso de las conductas y/o acontecimientos (sea en el campo psicológico, de conciencia o geográfico y en sus relaciones).

El relato, descripción o recuerdo debe a su vez –para un estudio intenso- ser indagado en función de la situación presenta en la cual se relata, describe o recuerda, y considerar estas manifestaciones como conductas actuales. Ampliaremos estas consideraciones al referirnos más adelante al encuadre situacional, pero desde ya es necesario aclarar que el relatar, describir o recordar la historia es reproducirla y revivir /en distintas áreas) los sucesos pasados, porque no se reproduce la historia sino como supuesta o emergente de una situación actual de la cual el sujeto es integrante.

B) El encuadre histórico es, sin embargo, muchos más que eso: indaga o deriva una lógica o una relación entre distintas conductas, fenómenos o acontecimientos, que se han sucedido en el curso del tiempo. Aquí debemos, todavía reconocer tres formas de distinto valor:

a) La que establece relaciones entre distintos momentos de la misma conducta (considerada en una sola área, o bien en sus distintas modalidades sucesivas); tal es el caso cuando se estudia, por ejemplo, la locomoción desde el nacimiento hasta el dominio de la posición erecta, o cuando se estudia la presentación sucesiva o alternante de la ansiedad, angustia y miedo, como modalidades de un solo tipo de reacción. El caso en que aparece en distintos ámbitos se da al estudiar, por ejemplo, un rasgo de carácter de un chico (psicosocial) en relación con la estructura de su familia (sociodinámico).

b) La que establece relaciones o nexos entre distintas manifestaciones aparecidas en el curso del tiempo, sea en la misma o en distintas áreas de conducta; en este caso ya no se estudia una conducta dada en función de sus cambios, sino que se establecen relaciones con otras conductas que la ha sucedido o precedido. El nexo o la relaciones con otras conductas que la han sucedido o precedido. El nexo o la relación que se establece no es causal, sino el de ser manifestaciones de un solo proceso o de un mismo conflicto; es el caso del chico cuya tendencia y necesidad de romper cosas en su casa se relaciona con la aparición de dificultades escolares, o, más tarde, de robos a los vecinos, cuando cede aquella primera conducta. La sucesión no establece una relación de causa a efecto, sino que son manifestaciones, por ejemplo, del desamparo efectivo en su hogar. Esta acepción es la utilizada también en el caso que relaciona, por ejemplo, el temblor de un sujeto con la cefalea que lo reemplaza y posteriormente con la locuacidad, todas manifestaciones distintas de una misma situación conflictiva que el sujeto no puede resolver.

c) La que establece relaciones y postula inferencias entre conductas que se repiten en el curso del tiempo, en la historia de un individuo, un grupo o una colectividad, sea en igual forma o igual en sus resultados. Es lo que Freud ha denominado la compulsión de repetición; el caso, por ejemplo, del individuo frustrado en reiterados noviazgos, rechaza por distintos profesores, y del chico aislado por sus hermanos y falta de protección por parte de sus padres. El nexo no sólo está dado por una pauta de conducta que se reitera, sino por ser además el mismo agente en la estructuración de situaciones similares, y en promover conductas de rechazo en el prójimo o en las personas que quiere. La relación tampoco es, en este caso, de causa a efecto, sino que son todas conductas promovidas por un conflicto común estereotipado. No es tampoco el pasado que actúa como causa del presente, sino que las pautas de conducta del sujeto son también actuales, aunque estereotipadas, configurando campos presentes también iterativos.

C) Una tercera modalidad es el establecimiento de una relación, o un nexo causal o significativo, entre distintas conductas o acontecimientos de la vida del sujeto. Esta es una acepción actualmente predominante cuando se habla del encuadre histórico en forma genética, es decir, el derivar el presente del pasado, sea en forma significativa o causal. Y, en este último caso, se superpone con el encuadre dinámico motivacional, que estudiaremos más adelante. En el ejemplo anterior, y según esta tercera modalidad, se daría como causal del rechazo que sufre el sujeto en sus noviazgos, el rechazo que sufrió históricamente en su hogar siendo niño, en lugar de considerar – como en el caso anterior- que ambos rechazos, en distintas edades, obedecen a otra causa. En este mismo ejemplo, el nexo de carácter significativo aparece cuando los sucesos históricos aclaran un suceso presente, en la medida que adquieren sentido como un estilo de vida, o en cuanto se deduce un significado común a todos estos episodios de rechazo: el de buscar castigo, sin que esto sea no obstante la causa, sino a su vez expresión de una situación conflictiva.

El encuadre histórico ha sido y es el utilizado tradicionalmente por el método clínico y constituye una de las bases fundamentales en que se ha apoyado y constituido el psicoanálisis; en él la historia es una explicación del presente por el pasado y, especialmente, del presente adulto por el pasado infantil. Freud no ha desestimado, en su teoría de las series complementarias, otros factores causales, pero ha dado preferencia en su investigación a la historia infantil, no como una simple sucesión cronológica de conductas y acontecimientos, o una recopilación de hechos (crónica), sino con un nexo de sentido y causalidad. De esta manera, el psicoanálisis no sólo aporta, enfatiza y promueve la importancia del relato e indagación de lo acontecido –para la investigación y la terapia- sino que aporta una forma específica de comprender, de manejar dicho relato, es decir, una teoría histórica del presente tanto como una teoría de la historia individual estableciendo determinadas relaciones causales entre acontecimientos de distinto orden y diferentes momentos de la vida; aunque ha prevalecido en el psicoanálisis el estudio de la historia individual (psicosocial), en la que una conducta actual se explica por conductas pretéritas del mismo individuo, dicho enfoque se amplía progresivamente con la historia total del grupo familiar tanto como en otros grupos e instituciones sociales (sociodinámico e institucional).

El conductismo también ha utilizado el encuadre histórico, al que Cantor llama la “biografía reaccional”, es decir, la historia del comportamiento del individuo.

K. Lewin considera que el haber enfatizado el pasado como causa de los fenómenos se debió al temor de caer en la “metafísica de la teleología”; para él, éste énfasis del pasado es uno de los motivos del desarrollo del asociacionismo y su derivación de la repetición, por exclusión de la finalidad y la dirección del comportamiento, consideradas como teleologías.

En rigor, y ello ocurre también en el psicoanálisis, el encuadre histórico es también un encuadre histórico-genético, pero conviene examinarlos por separado y distinguir uno de otro; de igual maneja el encuadre evolutivo es también histórico, pero por su importancia se lo estudia aparte.

Resumen del encuadre histórico y sus acepciones.

A) Descripción, relato, recuerdo o reconstrucción de acontecimientos y/o conductas. Puede referirse a una sola o a todas las áreas de conducta, ámbitos de estudio (psicosocial, sociodinámico e institucional) o niveles de integración..

La importancia mayor de esta modalidad del encuadre histórico está dada por la discriminación entre campo geográfico, psicológico y de conciencia: pueden utilizarse todos o sólo uno de ellos. Otro hecho importante a considerar es el de las características del momento presente desde el cual se realiza la descripción, relato, recuerdo o reconstrucción.

B) Establecimiento de relaciones entre

- a) Momentos de la misma conducta.
En una sola o diferentes áreas de conducta, ámbitos de estudio, campos (psicológico, geográfico y de conciencia) o niveles de integración.
- b) diferentes conductas.
En distintas o la misma área de conducta, ámbitos de estudio, campos o niveles de integración.
- c) Repetición de conductas, iguales o de un mismo tipo.
En las mismas o distintas áreas, ámbitos, campos o niveles de integración.

C) Establecimiento de un nexo causal o significado

Entre momentos de la misma conducta o entre diferentes conductas o entre conductas repetidas en la misma o distintas áreas, ámbitos, campos o niveles de integración.

3. *encuadre genético*

Se refiere al estudio de los fenómenos en función de su origen; implica el supuesto de que todo fenómeno u objeto tiene un origen último o primero, que es posible detectar o situar, y antes del cual no existía en absoluta. La tradición religiosa de tal enfoque es muy evidente, en el sentido que supone que cada existente tiene un origen propio y exclusivo, negando la relación y transformación de todos los fenómenos. Para la concepción genética más ortodoxa, cada especie y cada fenómeno natural tiene un origen propio y exclusivo en el pasado, que se remonta a la creación divina.

Aplicado con dicho rigor, el encuadre genético es, de la actualidad, insostenible, porque sabemos que no hay tal origen primero o absoluto, sino que, en la interrelación de todos los fenómenos, determinados momentos históricos pueden ser tomados como puntos de partida – genéticos-, pero en forma relativa y no absoluta; es decir, en el decurso del tiempo algún momento aparece como más significativo o decisivo. El estudio genético de la locomoción –por ejemplo- puede ser referido al momento en que el niño adopta la posición erecta, tanto como al momento en que gatea o a los movimientos de la vida intrauterina.

El encuadre genético, rigurosamente sostenido, corresponde a una actitud predominante en el campo científico durante el siglo XIX, en la cual lo más importante era indagar el punto inicial de cada objeto, especie, institución social (estado, familia, propiedad, etcétera), y tiene estrecha vinculación con el enfoque metafísico que considera todos los fenómenos como aislados y cada uno con su iniciación y decurso propio e individual, estableciéndose a *posteriori* las relaciones entre ellos.

Nosotros lo separamos del encuadre histórico, porque este último puede ser utilizado independientemente del genético, aunque con gran frecuencia no se hace diferencia entre ambos

y se habla –como en el caso del psicoanálisis- de un método histórico-genético, en el que lo genético implica indagar no sólo el origen de un fenómeno, sino también la continuidad del mismo. Algunos psicoanalistas, como Hartmann y Kris, adoptan también el criterio de la conveniencia de separar y fijar su autonomía. Estos autores caracterizan el encuadre genético diciendo que “describe cómo una condición sometida a observación se ha originado del pasado individual y desarrollado a través del tiempo”, y agregan que la genética describe cómo en una situación pasada fue adoptada una solución específica. Por qué ésta fue retenida como pauta de conducta, y qué relación existe entre esta solución y el desarrollo posterior.

D. Rapaport, en un estudio superpone el encuadre genético con el evolutivo y le da el sentido de epigénesis, es decir, que las cualidades psicológicas no existen preformadas ni tienen un punto de origen absoluto, sino que se constituyen gradualmente en el curso del desarrollo. En un artículo en colaboración con M.M. Gill, estos autores definen el punto de vista genético como “la exigencia de que toda explicación psicoanalítica de todo fenómeno psicológico incluya proposiciones relativas a su origen y desarrollo psicológico”.

Freid no incluyó al encuadre genético en su metapsicología, ni lo definió expresamente, pero en uno de sus artículos del año 1913 dice que el psicoanálisis “consiste en la reducción de un producto psíquico a otros que le han precedido en el tiempo y de los cuales se ha desarrollado”. El método psicoanalítico no conseguiría suprimir un solo síntoma patológico si no investigara su génesis y su desarrollo, y de este modo el psicoanálisis hubo de orientarse desde un principio hacia la investigación de procesos evolutivos. Así, descubrió primero la génesis de los síntomas neuróticos y, en su ulterior progreso, hubo de ampliar su radio de acción a otros productos psíquicos y realizar con ellos la labor de una psicología genética.

Para Piaget, la genética implica que todo fenómeno tiene que ser estudiado desde el ángulo de su desarrollo en el tiempo, es decir, como un proceso continuo en el que no se puede jamás fijar ni el comienzo ni el fin

El encuadre genético es, entonces, un encuadre histórico, pero que tiende al estudio de origen relativo de un fenómeno y su desarrollo en el curso del tiempo, con lo cual se superpone, en parte, con el encuadre evolutivo y también con el dinámico tal como lo estudiaremos más adelante; asimismo ocurre esta superposición en el creador del término “psicología genética”, J.M. Baldwin. Lo más característico del encuadre genético es la referencia a la investigación del origen. Su importancia primordial se pone de relieve en el encuadre de la continuidad genética.

4. *Encuadre evolutivo*

Es un encuadre histórico, de tal manera que con frecuencia se habla de histórico-evolutivo, pero que por su importancia se considera por separado; abarca en forma unitaria todos los fenómenos y todos los campos científicos, y toma gran incremento a partir de los estudios, fundamentalmente, de Darwin en biología, Spencer en psicología y H. Jackson en neurología.

Postula que el desarrollo de un fenómeno no es uniformemente continuo, sino que presenta discontinuidades o saltos, que son el resultado de la acumulación crítica de cambios graduales y permanentes, de tal manera que todo el fenómeno puede ser estudiado en función de niveles evolutivos y de grados de variación dentro de éstos. El encuadre evolutivo puede ser aplicado tanto a una conducta (el lenguaje, por ejemplo), como a un individuo como totalidad, a una especie, a todas las especies, a todos los fenómenos vivos, a todo lo existente, relacionando los fenómenos inorgánicos y los orgánicos; constituye una verdadera teoría general, muy vasta y muy amplia, cuyas características presentaremos sucintamente.

El encuadre evolutivo sostiene que los fenómenos complejos se han desarrollado a partir de fenómenos extremadamente simples, pasando progresivamente por niveles. Cada nivel ulterior es más complejo, más organizado, más integrado, más lábil o inestable, más diferenciado, más heterogéneo y especializado. Los niveles superiores de integración superan pero contienen a todos los anteriores, de tal manera que estos últimos no quedan totalmente abolidos. Cada nivel superior de integración presenta nuevas cualidades o propiedades, que no estaban presentes en los anteriores.

Los distintos niveles de integración al ser estudiados en el desarrollo de un individuo, de una especie, reciben el nombre de ontogénesis, mientras que el estudio del desarrollo de las distintas especies como correspondientes a distintos niveles evolutivos de integración recibe el nombre de filogénesis. La ontogénesis reproduce la filogénesis: es el postulado o principio de Serres, popularizado por Haeckel como ley biogenética, y a la que Terrier llamó ley de patrogenia.

Históricamente, la teoría evolutiva fue, en el pasado, justamente todo lo contrario de lo que significa en la actualidad: afirmaba la antigua teoría de la preformación, con un contenido opuesto al de la teoría de la epigénesis, desarrollando el supuesto de que todo fenómeno preexiste ya, total o completamente formado, en el germen del cual procede; la evolución, aquí, no hace sino “des-envolver” lo que estaba “envuelto”, pero no hay verdadera creación de cualidades o fenómenos nuevos y originales.

Estudiando el concepto de evolución en su acepción amplia, Bidney enumera tres principios relacionados entre sí, que han sido formulados en el curso del tiempo:

- a) Principio de los niveles: postula que todos los existentes pueden ser agrupados en una escala de acuerdo con su grado de perfección.
- b) Principio de continuidad: formulado por Kant, establece la existencia de una transición entre todas las especies, por un gradual incremento de diversidad.
- c) Principio de plenitud: postula al máximo de diversidad en los fenómenos de la naturaleza.

Cuando se combinan a) y b), se arriba a la noción de un “continuum jerárquico”, esto es, niveles en los que los fenómenos constituyen series que difieren en grado pero no en calidad. Los principios b) y c) no están necesariamente co-implicados; a) y c) son compatibles con una metafísica estática, en la que el tiempo es secundario, tanto como con una cosmología dinámica. Por otra parte, la temporalización de la cadena biológica es compatible con la idea de especies fijas.

Es entonces cuando se combina el principio del “*continuum* jerárquico”(a y b) con la hipótesis de un proceso temporal natural, cuando se formula el principio evolucionista de la transformación de las especies.

Si se postula la existencia de niveles que son independientes y que no tienen nada de común entre sí, se llega a la teoría de la evolución emergente, formulada por G. H. Lewes y C. L. Morgan y sustentada por Alexander McDougall; se caracteriza por el hecho de que cada uno de los niveles sale (emerge) del otro, sin que sea una producción en el sentido de una relación de causa a efecto. El evolucionismo emergente recibe, por otra parte, el impulso de la concepción bergsoniana de la “evolución creadora”. Para Piaget, la teoría de la emergencia tiene una relación inmediata y directa no sólo con la teoría de la forma sino, además con la filosofía fenomenológica, en la cual la emergencia se da por una reestructuración del campo total, como si el apelar a la Gestalt fuese en realidad una verdadera solución.

La conducta está también sometida a este proceso de integración por niveles progresivos, en los cuales se va haciendo más diferenciada, discriminada e integrada, y este proceso puede ser seguido tanto sobre el plano psicológico, como sobre los niveles neurológicos. Al igual que la conducta, todas las funciones tanto como la personalidad total tienen la misma integración, desarrollo y organización por niveles.

No sólo la progresión se hace con una sistemática organización de niveles; la desorganización tampoco se hace en forma caótica, sino por una regresión a un nivel anterior ya superado. Esto ha permitido estudiar sistemáticamente las enfermedades y trastornos de la conducta (tanto como las afecciones neurológicas) como una regresión o reactivación de niveles anteriores, que fueron normales en el curso del desarrollo, es decir, que la enfermedad o los trastornos de conductazo se hacen al azar, sino siguiendo una cierta sistemática.

El nivel inmediato anterior no debe emplearse como explicación causal de la organización del nivel evolutivo que lo continúa, porque la evolución no es por sí misma una fuerza que origine el desarrollo; la explicación total de los fenómenos de un nivel dado, por la organización del nivel inmediato anterior, constituye lo que se llama el “reduccionismo” que por cierto no ha escaseado en el caso de la psicología, anunciándose así su total anulación, por el hecho de que los fenómenos psicológicos asistan sobre un nivel neurológico; pero al proceder así, se anulan cualidades que son específicas del nivel psicológico de integración.

Ni la evolución ni la regresión explican la génesis o la causa de una conducta o de un síntoma; sólo nos proveen de las líneas directrices en las cuales los fenómenos ocurren, y si – como en el caso de la enfermedad o del síntoma- ellos constituyen reactivación de niveles de integración superados y, por lo tanto, pueden ser considerados como conductas arcaicas, es únicamente la situación presente la que confiere la motivación y el significado de la aparición de esas conductas arcaicas. En el campo de la psicopedagogía, en lugar de la ley biogenética fundamental de Haeckel, se presenta la llamada teoría de la recapitulación, según la cual “la enfermedad mental es la repetición de una vida orgánica especial y propia de períodos más inferiores de la evolución natural”. (Carus).

En el encuadre evolutivo en psicología se tiene que enfrentar fundamentalmente dos problemas básicos; uno, el de determinar la estructura de las diversas fases del desarrollo, y otro, el de establecer la ordenación genética de las mismas.

El encuadre evolutivo facilita o posibilita estudios comparativos entre la organización psicológica del niño, del hombre primitivo, de ciertos animales más evolucionados, así como de distintos estados anormales. La regresión no es siempre patológica, sino que hay una oscilación funcional entre distintos grados de organización de un fenómeno dado: tal es el caso del dormir, del sueño, de la fantasía. De la misma manera, hay que considerar que no siempre todos los aspectos de la personalidad se desarrollan en el mismo grado de organización, sino que puede haber desigualdades notables, por ejemplo, entre un alto grado de desarrollo de la vida intelectual y un alto grado de infantilismo o inmadurez afectiva.

5. *Encuadre situacional*

Llamando también a-histórico o sistemático por K. Lewin, postula que un fenómeno es la resultante de un campo presente, es decir, de la totalidad de factores coexistentes y mutuamente dependientes de un momento dado. Si un fenómeno tiene lugar en un momento dado, las causas del mismo están presentes en ese momento.

Un campo, definido de esa manera, es en realidad un corte transversal e hipotético de una situación dada; es decir, es un momento de un proceso, de tal manera que el estudio pleno se

logra cuando se construye el proceso a partir de los momentos sucesivos. Aislar el campo (el momento) del proceso total conduce a contraponer artificial y estáticamente el pasado con el presente, el encuadre situacional con el histórico, genético y evolutivo. Seguramente que, posreacción contra los abusos del historicismo, el encuadre situacional se utiliza contra el histórico-genético, pero ambos están tan en oposición y tan en relación como lo está el presente con el pasado. La totalidad de un fenómeno sólo puede ser abarcada en la conjunción de ambos encuadres, en una interacción dialéctica en que el presente se transforma permanentemente en pasado y éste a su vez vive y opera en el presente; pero el encuadre situacional introduce un orden metodológico de suma importancia en cuanto enfatiza el estudio de lo que está sucediendo ahora, aquí, es decir, en el momento y el lugar presentes.

La conducta es un proceso que debe, por lo tanto, ser estudiado en función de tiempo, es decir, en función de la dialéctica pasado-presente. El encuadre situacional no excluye la importancia de la historia ni de la prospectiva, las considera permanentemente activas en el campo actual, y sólo en esas condiciones son factores que intervienen en la producción de la conducta. El pasado se actualiza en función del presente y se integra con él; este último implica un momento o una organización dada de la historia, porque desde el punto de vista psicológico el pasado no es uno solo, sino que, según las condiciones vigentes, se actualiza un segmento del mismo o se organiza de una manera dada. No hay ninguna situación sin historia, pero las experiencias pasadas que integran el campo presente dependen de la organización de este “aquí-ahora”. De la misma manera ocurre cuando cada generación “reescribe” o reinterpreta la historia, actualizando los factores de la misma que se reactivan en una estructura social dada.

La investigación de la conducta exige una descripción correcta y profunda de la situación total de la que emerge; la omisión de esta exigencia da origen al abstraccionismo y las generalizaciones equívocas, porque cuanto más abstractas las conductas, más eternas resultan las categorías y más estáticas las esencias.

El encuadre situacional ha abierto, o ampliado, la posibilidad de la investigación en psicología en condiciones experimentales. No es posible aplicar el método experimental a los acontecimientos históricos; esto sólo es posible cuando podemos manejar variables presentes y actuales, posibilidad que se ha abierto con el empleo sistemático del encuadre situacional. Se ha convertido en el instrumento con el cual, por ejemplo, la sesión psicoanalítica puede ser utilizada como una situación experimental de indagación.

La introducción del encuadre situacional en el trabajo psicoanalítico nos ha llevado, personalmente, a diagnosticar algunas contradicciones actuales entre teoría y práctica, una de las cuales consiste en que, mientras el psicoanalista formula sus teorías en el encuadre histórico-genético, su técnica de trabajo y de investigación (sistemáticamente en la transferencia) es un empleo consecuente del encuadre situacional: toda conducta del paciente es un emergente de la situación total, del campo configurado “aquí y ahora”, y todos los elementos históricos que aparecen no son tomados en sí, sino como elementos de reactivación o de actualización a partir del campo presente. La conducta que se repite (transferencial) está siempre integrando una estructura presente, originaria y original de este “aquí y ahora”; este repetir una conducta tiene la misma validez que el recordar: son regresiones a pasado, pero son conductas presentes con causas presentes, que deben ser estudiadas como tales.

El encuadre situacional no implica siempre el establecimiento de la causalidad de la conducta que se estudia, porque lo que se recuerda puede ser significado (puede aludir) a condiciones presentes, que no pueden ser captadas y explicitadas como tales.

6. *Encuadre prospectivo*

No ha tenido una profundización específica en la psicología moderna, en concordancia con la tradición filosófica que desde muy antiguo trae esta concepción, pero de todas maneras se halla involucrada, implicada o admitida en cierta medida en algunos desarrollos de la investigación.

La teleología afirma, fundamentalmente, la existencia y la importancia de las causas finales en oposición a la causalidad mecanicista; y esta oposición se ha visto indudablemente favorecida por la estrechez conceptual del mecanicismo. En la actualidad no se acepta la existencia independiente y opuesta de un determinismo causal y de un determinismo teleológico, ya que este último se resuelve en la dialéctica del primero.

Para la conducta tiene especial importancia la teleología, porque la afirmación de la existencia de una finalidad y un sentido en los fenómenos orgánicos y psicológicos ha sido siempre considerada como una posición metafísica y anticientífica, por ser anticausalista. Felizmente esta estrechez ha sido superada y podemos admitir que la conducta se orienta hacia algo, una finalidad y un objeto, sin que tengamos que recurrir a potencias ni entidades extrañas a los fenómenos mismos. En el campo de la conducta está contenido tanto el presente como el pasado y las tendencias hacia un futuro, hacia un objetivo o una finalidad; pero esta tendencia hacia el futuro está incluida como elemento presente, en el campo actual (en cuyo condicionamiento interviene), y no como elemento aislado, superpuesto, que actúa por sí, como causa final. Es decir, que el futuro no es causa de por sí, sino que interactúa en el campo presente y a su vez emergente del mismo. Siguiendo un término de L. K. Frank, K. Lewin llama “perspectiva temporal” a esta inclusión del pasado y del futuro en el campo psicológico.

Nos parece preferible hablar y de un encuadre prospectivo, que tiene sobre el término teleología la ventaja de eludir una aclaración filosófica que debiera repetirse insistentemente; se trata de describir un fenómeno y un encuadre y no de filiarse en la teleología o en la teleofobia.

Adler, en su Psicología individual, dio un lugar de preeminencia a la meta que cada individuo tiene en la vida, es decir, los objetivos que cada uno se propone alcanzar. Esta meta interviene en forma muy predominante en la configuración de la conducta presente, como una especie de ficción conductora o impulsora. Esto hace que el individuo utilice un tipo de “técnica” que es peculiar, y con la cual tienden a obtener los objetivos que le compensen las inferioridades que el sujeto trae desde la infancia; estas “técnicas” son las que Adler llamó el “estilo de vida”

Adler rechaza todo criterio explicativo de carácter causalista, para ubicar decididamente en una teleología o determinismo finalista y, para él, toda la conducta del ser humano –normal y patológica- sólo puede entenderse en función de los objetivos que con ella se persiguen.

Aunque no en la forma exclusiva en que lo plantea Adler, la dirección que él estudió fue incorporada por Dembo, especialmente en la psicología social, como un factor importante de la conducta del ser humano, con la denominación de “nivel de aspiración”. Se describe con ello la tendencia del ser humano a lograr continuamente una superación de lo ya logrado, y este propósito es una determinante de importancia de la conducta, con lo que se tiende a crear nuevos campos de interés, de inestabilidad y de tensión. El nivel de aspiración incluye el conjunto de expectativas que el sujeto tiene, y en función de ello incrementa su lucha o se siente más frustrado en la medida en que no lo satisface. O, aun satisfaciéndolo, se renueva sobre un nuevo y

más alto nivel. Este factor prospectivo tiene un alto condicionamiento cultural, tanto en sus cualidades como en su intensidad.*

De todas maneras, como factor prospectivo es un elemento actual que integra el campo presente en el que se desarrolla la conducta. Y en realidad, toda teleología se resuelve, en última instancia, en la causalidad.

7. Continuidad genética

En el encuadre que, en la actualidad, se presta mejor para el estudio detallado y para la investigación de la conducta como proceso; no se trata en realidad de un encuadre totalmente nuevo, sino de una integración o sistematización dialéctica de todos los anteriores. En la continuidad genética se estudia la estructura de campos psicológicos sucesivos, de tal manera que, además del estudio de cada campo como memento en sí, se estudia el desarrollo progresivo de la estructura de cada campo a partir del anterior. De esta manera establecemos un nexo gradual entre el presente y el pasado tanto como con el futuro psicológico.

La continuidad genética abre grandes posibilidades en la investigación en psicología, algunas de las cuales ya se han llevado a la práctica, tanto en psicoanálisis como en la investigación topológica, especialmente.

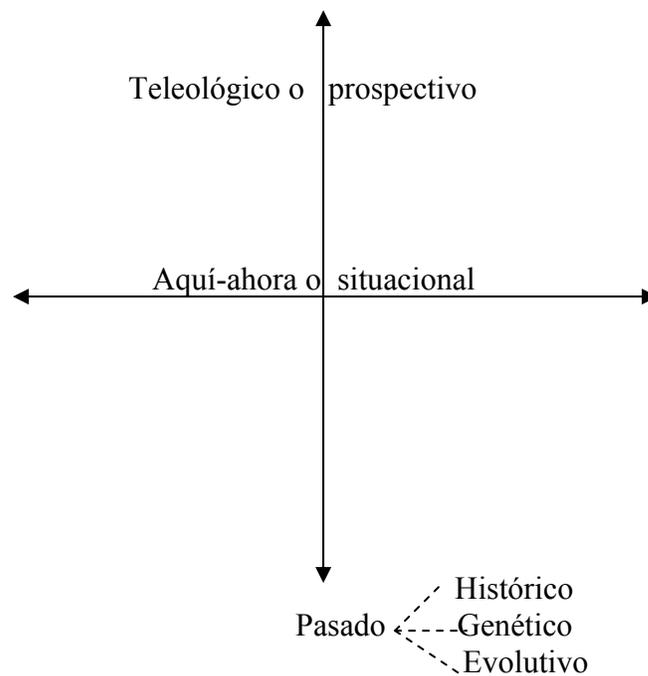


Fig. 18. Encuadre de la continuidad genética.
(Adaptado de un esquema de E. Pichon Viviere.)

Podemos decir, sucintamente, que en los encuadres relativos al tiempo, las contradicciones, incompatibles y exclusiones se presentan si los considera metafísicamente, es

* Aquí debe recordarse el concepto de “proyecto” desarrollado por Sastre y anteriormente por Heidegger. Algunos aspectos de este capítulo son tratados más detalladamente en uno de los capítulos del *Apéndice* de este libro.

decir, en forma aislada, y no dialécticamente. Las mejores condiciones de interacción están cubiertas, en su máxima posibilidad actual, por el encuadre de la continuidad genética, ene. Que se resuelven las antinomias estáticas en un proceso y que permite trabajar y operar en psicología con un gran ajuste metodológico, por ser el encuadre que mejor integra las exigencias del método científico, sin quitar su especificidad a los fenómenos.

S. Isaacs da, en una de sus publicaciones de la que ahora presentamos un resumen, una exposición de lo que consideramos el método de estudio con el encuadre de la continuidad genética, estableciendo un enlace muy íntimo entre los métodos de observación y la técnica, a través de tres principios fundamentales: a) consideración de los detalles; b) observación del contexto; c) estudio de la continuidad genética.

En lo que respecta al primero de ellos, coinciden las exigencias de la técnica analítica con las de la observación psicológica, en la necesidad de una observación precisa de detalles e indicios, cualquiera sea el tipo de fenómeno que se esté investigando. Ilustran este principio las investigaciones de Gesell, Shirley, Bayley, Winnicott, Middlemore, entre otros. Son muy importantes las modificaciones técnicas utilizadas en psicología para facilitar el examen, la observación y el registro minucioso de detalles de la conducta.

El principio de observar y registrar el contexto se refiere a la necesidad de observaciones precisas de detalle de “la totalidad del medio en que la misma (la conducta) se desarrolla, en sus aspectos social y emocional”. Observar, cuando aparece una manifestación, quién está presente o ausente en ese momento, la relación del sujeto con las otras personas, la naturaleza o carácter de la situación, teniendo siempre en cuenta que lo que actúa no es nunca sólo un estímulo aislado, sino una situación total en la cual el estímulo es uno de sus integrantes. Ejemplos de este tipo de sistemática los halla S. Isaacs en los trabajos —entre otros— de Freid, Goodenough Valentine, M. M. Lewis, L. D. Murphy. Todos ellos consideran los detalles precisos de la conducta en el contexto total.

El tercer principio, el de la continuidad genética, referido por J. Riviere en 1936, tiene igualmente suma importancia en los estudios psicológicos y psicoanalíticos; se refiere al hecho de que cualquier fenómeno se desarrolla gradualmente desde los anteriores, incluyendo en esto tanto la conducta como el contexto. Como lo subraya S. Isaacs, el principio de la continuidad genética “es un instrumento concreto de conocimiento”, Nos impone no aceptar ningún hecho particular de la conducta o proceso mental como *sui generis*, ya hecho, o surgiendo bruscamente, sino considerarlo como parte de una serie evolutiva.

El conjunto de estos tres principios detallados por S. Isaacs constituye, para nosotros, las características de una metodología estricta y detallada que transcurre en lo que hemos designado como el encuadre de la continuidad genética.

A todos estos elementos técnicos se agrega, en la técnica psicoanalítica, el estudio especialmente llevado a cabo en la relación emocional del analizado con el análisis, ya que ésta (la transferencia), se transforma en un instrumento fundamental para observar *in situ* la conducta, el contexto y la continuidad genética de los mismos, de tal manera que no tenemos que depender de terceros en la recopilación de datos. Inclusive en la transferencia quedan bajo observación directa manifestaciones y conductas pretéritas, pero que se manifiestan “aquí y ahora”,m con la ventaja que podemos no sólo observarlas en detalle sino, además, observar el contexto y la continuidad genética. A todo esto se agrega la posibilidad de someter una verificación, casi experimental, las hipótesis o deducciones que inferimos en la investigación, introduciendo modificaciones (variables) y examinando las respuestas. Es decir, tenemos en un mismo encuadre la posibilidad de un estudio detallado del encuadre situacional, del prospectivo, del genético, histórico y evolutivo, con lo cual ratificamos nuestra tesis de que todos estos encuadres

separados, y las escuelas que los sustentan en forma exclusiva y excluyente, derivan del desmembramiento o la “elementarización” de un solo proceso dialéctico, múltiple pero unitario; resulta algo parecido al caso en que con un objeto duro y brillante se forman dos “escuelas” opuestas: la de la “dureza” y la del “brillo”. Por otra parte, al rehacer el proceso original en un solo encuadre, se enriquece cada una de sus fases en el tiempo, con las observaciones realizadas en otras fases, ventaja que queda anulada en la separación de los encuadres en pasado, presente y prospectivo, dado que algunos factores que no resulta posible discriminar u observar en contexto (situacional), se distinguen en la sucesión genética, y viceversa, en forma recíproca y potenciada.

El encuadre de la continuidad genética, tanto como todos los encuadres aislados que de él se derivan por “elementarización”, pueden ser utilizados tanto para el estudio de una o todas las áreas de la conducta, para todos los ámbitos (psicosocial, sociodinámico o institucional), todos los niveles de integración y todos los campos (psicológico, de conciencia y geográfico).

8. Encuadre dinámico

Asume gran importancia en la psicología contemporánea, cuyo advenimiento y desarrollo posibilita hasta un punto tal que, para muchos, psicología moderna es sinónimo de psicología dinámica. Se origina como reacción contra el encuadre estático de la psicología tradicional y, al surgir, posibilita el desarrollo consecuente de todos los encuadres en el tiempo, preparando además el terreno para el cuadro dramático. Se cuentan entre sus antecesores inmediatos, Bergson, Roustan, W. James, para quienes el fenómeno psicológico se caracteriza por ser una corriente o un flujo en continuo movimiento. Decisivamente se impone con el advenimiento del psicoanálisis, pero no se superpone totalmente con él.

El término dinámica, utilizado en psicología, implica varios significados, que es imprescindible distinguir y no superponer indiscriminadamente, para evitar errores y confusiones.

a) Una primera acepción es aquella que utiliza la palabra dinámica como opuesta a estática y significa el estudio de la conducta como proceso, el movimiento, en sus cambios y transformaciones. Este estudio de la conducta como proceso, y no como cosa, ha significado un adelanto muy importante en psicología, porque nos permite indagar las modificaciones y cambios del comportamiento, como fenómenos integrantes de un solo proceso unitario; nos permite, además, considerar la continuidad entre lo normal y lo patológico.

b) Una segunda acepción es aquella que reserva el término dinámica para la reducción de todo fenómeno a las fuerzas que lo originan y condicionan. El término, tanto como esta acepción, derivan de la física mecanicista, en la que el movimiento reconsideras siempre originado por fuerzas externas e independientes de los objetos que resultan movidos. El predecesor más importante en este encuadre es Herbart y, más modernamente, podemos citar los estudios de P. Janet, Freud, K. Lewin. Incluimos aquí también, los desarrollos no sólo en función de fuerzas, sino también de energías y tendencias (Robot, Hoffding, McDougall, Monakow, Jung, W. James).

Freud se ciño estrictamente al esquema mecanicista y en el año 1926 define, en la Enciclopedia Británica, el punto de vista dinámico del psicoanálisis con un derivar “todos los procesos psíquicos –salvo la recepción de estímulos exteriores- de un interjuego de fuerzas que se estimulan o se inhiben mutuamente, que se combinan entre sí, que establecen transacciones las unas con las otras, etcétera. Todas estas fuerzas tienen originalmente el carácter de instintos, o sea que son de origen orgánico”. Es decir que, para Freud, el proceso de la conducta es el resultado de un interjuego de fuerzas y estas fuerzas son los instintos. Aunque Freud mismo tenía

concienciadle carácter relativo e hipotético de este esquema teórico, le fue indudablemente muy útil en la investigación, y gracias a los descubrimientos hechos con esta misma teoría dinámica de los instintos, estamos hoy incondiciones de reemplazarla. El mismo autor llamó a su teoría de los instintos su mitología, porque los instintos se constituían en entidades reales que, como divinidades mitológicas, tenían supeditado el destino de los seres humanos. Freud reconoció, en un primer momento, los instintos sexuales y los instintos de conservación, y ulteriormente, distinguió entre el instinto de vida y el instinto de muerte.

Fenichel, discípulo de Freud, aunque no acepta el instinto de muerte, incorpora este concepto de dinámica, pero no lo distingue claramente de la acepción que hemos visto más arriba y dice que “la psicología psicoanalítica explica los fenómenos psíquicos como el resultado de la acción recíproca y delación contraria de fuerzas, esto es, de una manera dinámica. Una explicación dinámica es al mismo tiempo genética, puesto que no sólo examina un fenómeno como tal, sino también las fuerzas que lo producen. No estudia actos aislados; estudia los fenómenos en términos de proceso, de desarrollo, de progresión o de regresión”

Nosotros creemos que es fundamental este distingo, porque en la psicología contemporánea se tiende a conservar la primera acepción y abandonar la segunda. Pareciera que, como seres humanos, tenemos una dificultad que sólo superamos muy gradualmente, y que se presenta sistemáticamente en la investigación científica, en todos los campos: observamos fenómenos concretos y teorizamos como si estuviésemos estudiando entelequias; sólo en un estadio posterior, y muy gradualmente, reducimos nuestros esquemas teóricos a la realidad concreta. Actuamos como los niños que ven a sus padres dejar los juguetes durante la noche y siguen creyendo que son los reyes magos los que los han dejado, o bien como una persona que – por ejemplo- traduciendo al inglés un texto escrito en castellano, creyendo por ello que el texto está escrito en inglés.

La concepción topológica de K. Lewin también es dinámica y recurre al concepto de fuerza, pero de manera distinta a Freud. Para este último, las fuerzas originan los fenómenos, mientras que para Lewin las fuerzas derivan de las interrelaciones que se establecen, en cada momento, entre los elementos coexistentes en cada campo, es decir, que no tienen existencia independiente ni autónoma; se acerca, de esta manera, a la concepción más actual y más rigurosamente científica que del concepto de fuerza se tiene en las ciencias naturales. Para diferenciarlos, llamaremos al utilizado por Janet y por Freud, encuadre dinámico causal, y al utilizado por K. Lewin, dinámico vectorial. En este último se incluye también Tolman, representante del conductismo moderno, con su concepto de “pulsión”.

c) Una tercera acepción de dinámica se refiere a todo estudio psicológico que centra su estudio en las motivaciones de la conducta. Se comprende fácilmente que si se sostiene que las motivaciones de la conducta están dadas por fuerzas, se borran las diferencias existentes entre la acepción dinámico-causal y la que estamos ahora presentando, pero conviene mantenerle distingo, porque esta diferencia es fundamental, ya que no siempre se superponen, y el estudio de las motivaciones concretas y reales de los seres humanos, diferenciada netamente de las fuerzas consideradas como motivaciones, es lo que introduce un clivaje fundamental entre el encuadre dinámico y el dramático.

9. *Encuadre dramático*

Significa realizar el estudio de la conducta en términos de experiencia, de acontecer o de suceso humano, es decir, dentro del mismo nivel de integración en el que realmente ocurre; implica, por lo tanto, mantener la descripción y el estudio de la conducta en el nivel psicológico.

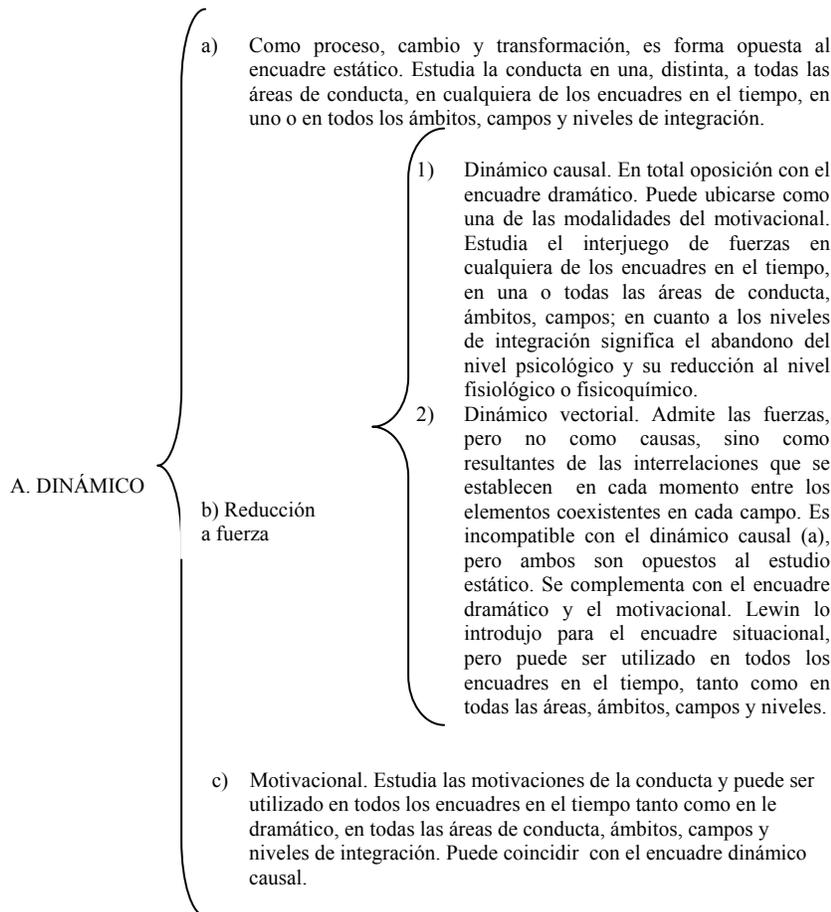
Fue promovido por G. Politzer, y sus peculiaridades coinciden totalmente con las de la conducta en el nivel psicológico de integración.

Así como el concepto de conducta centra toda la psicología y ha sido, como fenómeno – de manera explícita o implícita, consciente o inconsciente- el punto de partida de todas las escuelas psicológicas, así también el carácter dramático de la conducta es el punto de partida de todas las corrientes y de todos los encuadres en psicología; es el hecho común del cual derivan todas las teorías y todas las descripciones.

Después de muchos años de desarrollo científico de la psicología, nos volveremos a encontrar en el punto de partida: reconocer que los hechos son lo que son, y que deben ser estudiados como tales. Pero ahora el punto de partida es lúcido, no inconscientemente contenido. El encuadre dramático implica la exigencia metodológica de emplear y conservar la descripción psicológica, en todos los campos de la psicología, sin recurrir a una “reducción” neurológica, fisicoquímica o mitológica. Ahora los datos con los que tenemos que trabajar en psicología son los hechos psicológicos.

La continuidad genética puede ser tanto dinámica como dramática, de la misma manera como pueden serlo, aislada o individualmente, cada uno de los encuadres en el tiempo. Las correlaciones entre dramática y dinámica son múltiples, y algunas totalmente excluyentes. Así tenemos que el encuadre dramático es dinámico en la acepción “a”; puede ser dinámico en la acepción motivacional, pero es totalmente excluyente del dinámico-causal, porque en este último la dramática queda totalmente postergada, excluida y reemplazada por las fuerzas que le dan, supuestamente, origen. Por otra parte, en la acepción dinámico-vectorial, la modalidad incorporada por K. Lewin, dramática y dinámica se complementa e integran.

Resumen de encuadres en el relato



B. *DRAMÁTICO*. Opuesto al encuadre estático, incompatible con el dinámico causal, se complementa con el dinámico vectorial. Puede ser utilizado en todos los encuadres en el tiempo, en todas las áreas, campos y ámbitos, pero en un solo nivel de integración: el psicólogo.

Bibliografía

Bidney, D.; Bleger, J. (; Brown, J. F. (a), boring, E.; Courtes, F.; Delage. Y.; Goldsmith, M., Eucken, R.; Farrington, B.; Favez Boutonier, J. (b), Fenichel, O. (b), Freud, S. (g, I, l); Foucault, M.; Fromm Reichmann, F.; Hartmann, H., y Kris, E.; Isaacs, S.; Jackson, H.; Kofka, K. (a); Koehler, W.; Lewin, K. (a, b, c) ; Lewin, K, y Dembo, T.; Festinger, L, y Sears P.;M Murphy, G. (a); May, E.; Murray, H. A.; Perrier, R.; Piaget, J. (a); Politzer, G. (a,b); Rapaport, D. (b); Riviere, J.; Rouart, J.; Ruyer, R.; Schwartz, L.; Simpson, G. G.; Singer, C. R.; Spencer, H. (a,b); Tilquin, A; Tolman, E. c. (c,d), Tran-Duc-Thao; Werner, H.; Woodworth, R. S. (c); Heldbreder, E.; Lachman, N.: Hallowell, A. !.; Sartre, J. P. (a)

UNIDAD 2

UNIDAD 2. CONCEPTO DE GRUPO

DIDIER Anzifu y Jacques-Yves Martia. El Concepto de Grupo, en: La Dinámica de los Grupos Pequeños, Ed. Biblioteca Nueva, España, 1997, p. 13-22

EL CONCEPTO DE GRUPO

Etimología

El término francés de grupo es reciente. Viene del italiano *gruppo o gruppo*, término técnico de las bellas artes, que designa a varios individuos pintados o esculpidos, formando un tema. Son los artistas franceses, como Mansart, lo que lo han importado hacia mediados del siglo XVII, después de sus estancias en Italia. La primera aparición escrita de *grupo* se encuentra en la traducción (1968), de R. Piles, del *De arte graphica* de Du Fresnoy: es un término de taller. La primera aparición literaria de la palabra se debe a Moliere, en un texto poco conocido el *Poème du Val-de Grâce* (1669), donde el autor cómico defiende a su amigo el arquitecto Mansart describiendo el fresco de la cúpula del pinto Mignard que pone su pundonor en utilizar las nociones técnicas:

Los grupos dispuestos en una noble disposición
Que del campo del cuadro comparta con justeza...
Pero dónde, sin prisa, el grupo se reúne,
En forma de una dulce concierto, que haga un bello conjunto de todos reunidos.

La palabra se extiende rápidamente en el lenguaje corriente y designa una reunión de elementos, una categoría de seres o de objetos.

Solamente hacia mediados del siglo XVIII, es cuando *grupo* designa una reunión de personas. Otros dos textos de Marmontel y de Mme. Genlis, citados por Littré, serían sus primeras manifestaciones escritas¹. Simultáneamente, las palabras análogas se imponen en alemán y en inglés (*gruppe, group*). Hay que poner de relieve que las lenguas antiguas no disponen de ningún término para designar una asociación de personas cuyo número es restringido y que persiguen fines comunes. Los hombres piensan fácilmente según la oposición individuo-sociedad; no piensan naturalmente en términos de grupo, mientras que su vida y sus actividades se desarrollan frecuentemente en el seno de aglomeraciones restringidas. ¿Qué es lo que nos puede aclarar el origen de la palabra sobre las significaciones latentes de la misma? El primer sentido del italiano *Gruppo* era «nudo» antes de convertirse en «reunión», «conjunto». Los lingüistas lo relacionan con el antigua provenzal *grop* nudo, y suponen que deriva del

¹ Un estudio más profundo de la palabra grupo se encuentra en Anzieu (1964m págs. 399-401 y 422-424) y en el *Dictionnaire historique de la langue française* (Le Robert), 1992. Un estudio de los términos *Seminaire, Sesion* se encuentra en KAES (1974 a)

germano occidental *kruppa* = masa redondeada. Por otra parte, parece que *grupo* y *grupa* tienen como origen común la idea de algo redondo.

La etimología nos proporcionáis dos líneas de fuerza que encontramos a lo largo de toda la reflexión sobre los grupos, el *nudo* y *lo redondo*. El primer sentido de nudo, se ha convertido, poco a poco en *grupo* hasta poner de relieve el grado de cohesión entre los miembros. En cuanto a *redondo*, desde muy pronto designó, en el francés moderno, una *reunión* (esta última palabra, más tardía, apareció en el siglo XVI) de personas, o, para conservar la misma imagen, un *circulo* de gente. E. Rostand, en *Cirano de Bergerac*, hay yuxtapuesto hábilmente los dos términos:

Yo hago, atravesando los grupos y los redondeles,
Sonar las palabras como las espuelas.

La idea de fuerza aquí es la del grupo de *iguales*. Habría que hacer un estudio sobre el camino histórico y su valor simbólico²: se trataría de una tradición celta (los caballeros de la *tabla redonda*), recogida por la orden de los Templarios (el ara de sus iglesias tenía una forma circular, para que los caballeros estuvieran todos en primera fila durante la misa, y todos a la misma distancia de Dios). Otra investigación debería realizarse sobre la palabra *grupo* fuera de las lenguas occidentales.

Resistencias epistemológicas al concepto de grupo

La palabra *grupo* es una de las más confusas de la lengua francesa: en inglés y alemán no se encuentran en mejor situación. Acabamos de ver que es reciente en la historia de las lenguas. Es decir, que el concepto objetivo de grupo, fundamento de la ciencia de las asociaciones, de los comités y de los equipos, ha emergido lentamente durante la historia del pensamiento. Este trabajo de objetivación está dificultado por los prejuicios individuales y colectivos que conviene esclarecer primero. Algunos de estos prejuicios son *de orden psicológico y psicoanalítico*.

Una encuesta de la Association française pour l'Accroissement de la Productivité (1961), sobre las representaciones colectivas del grupo nos pone en el camino: «La noción de grupo es inexistente para la mayor parte de sujetos. El grupo es efímero, dominado por la suerte. Solamente existen las relaciones interindividuales.» Las relaciones psicológicas espontáneas entre personas, que se instauran en el marco de la vida profesional y social, los interesados las viven como la resultante esencialmente de carácter, bueno o malo, de los individuos. Los fenómenos de grupo son desconocidos en lo que tienen de específico: todo se reduce a los temas de las personas. Las relaciones interindividuales son además percibidas de forma estática. La solución, que generalmente dirige a los problemas que surgen en estas relaciones, es que haría falta que los demás las modifiquen. No se trata en absoluto de transformarse a sí mismo, ni de analizar la situación total de la que los protagonistas forman parte, ni de actuar sobre las variables de esta situación. El temor de repensar su propia situación en un nuevo marco de referencia, y de ser así puesto en tela de juicio, constituye uno de los aspectos de la resistencia epistemológica a la noción de grupo.

Otro aspecto de esta resistencia surge de la dificultad general, en todo ser humano, de descentrarse. El grupo es útil, es decir, necesario, declaran las personas sobre las que se ha realizado la encuesta: se es más eficaz juntos que aisladamente: el grupo es un intermediario entre el individuo y la sociedad. Pero en otro plano, dicen las mismas personas, el grupo es una

² Cfr. G. Poulet, *Les metamorphoses du cercle*, Phon, 1963

alienación para la personalidad, para su autonomía: corre el peligro de provocar una «violación» de la personalidad. Las relaciones humanas en los grupos solamente pueden ser las relaciones de manipulador o manipulado, es decir, según un modelo sadomasoquista.

A Freud le gustaba decir que el narcisismo del ser humano eleva el obstáculo más sólido al progreso de los conocimientos: la astronomía, la biología, el psicoanálisis solamente han podido constituirse como ciencia después de haber superado las creencias espontáneas según las cuales la tierra es el centro del universo; el hombre, el reídle reino animal; el yo consciente, el centro de la personalidad. El antropocentrismo es natural al ser humano. Expulsado de las ciencias de la naturaleza, se ha refugiado en las ciencias sociales. El psicoanalista lo ha desalojado de a vida psíquica. La dinámica de los grupos se bate con el amor propio humano para expulsarlo de este nuevo terreno.

La resistencia epistemológica al concepto de grupo procede de la resistencia del hombre contemporáneo a la vida en grupo. La encuesta de la AFAP llegó a una conclusión análoga: «Es posible clasificar los diferentes tipos de grupos en un mismo continuum cuyos grados serían los siguientes: los individuos, el grupo de amigos, el equipo de trabajo, las instituciones, la sociedad. Las hipótesis que se han realizado sobre este tema son: un individuo acepta los grados que preceden a aquél en el que está situado y rechaza los que le siguen» (por ejemplo acepta amigablemente al grupo de amigos, pero sufre como una coacción al equipo de trabajo). «Considera a su jefe como el que protege al grupo de las influencias del grado siguiente, evitando la contaminación.» Pero es lástima que los autores de esta encuesta no hayan pensado en la hipótesis freudiana, que se impone aquí: el grupo parece a cada uno de los miembros como un obstáculo para la realización de una relación privilegiada de dos con el líder o con otro miembro, es decir, como un obstáculo a la realización de deseos incestuosos edípicos. Evoquemos además las angustias primitivas (angustia perseguidora, angustia depresiva, angustia de fraccionamiento del cuerpo, angustia ante el deseo de una fusión simbiótica en el grupo, aniquilamiento para la personalidad individual) que el estudio psicoanalítico de los grupos ha puesto en evidencia

Otros prejuicios son de *orden sociológico*. Se particularizan según la forma de la civilización en la que los grupos viven.

Algunas formas de la vida en grupo no despiertan, en los participantes, ninguna consciencia diferenciadora de lo que es un grupo: ésta se vive en el grupo como anticipación, como natural, inevitable, permanente, como anterior y superior al individuo; el grupo es un hecho global en el que el individuo es una parte interna, bastante indistinta; la parte tiende a la fusión en el todo; el individuo no se plantea preguntas sobre el grupo, vive en, para y por el grupo. Son los grupos en los que se entra por nacimiento, en los que no existen otras perspectivas que la cohabitación, el trabajo en común, las distracciones en común, la investigación o la producción en común las subsistencias y la defensa del territorio (familia, clan, tribu, aldea); el individuo aislado del grupo por accidente o por castigo no sabe sobrevivir y muere. Las reglas sociales indiscutibles establecen las diferenciaciones de funciones: jefes, investidos de autoridad, ancianos aptos para aconsejar a los jefes, chamanes, curas y adivinos llamados para resolver los dramas individuales y colectivos. Fijan también el reparto de las tareas económicas y sociales; caza, guerra, agricultura, educación de los niños, etc. Semejantes grupos están más o menos cerrados sobre ellos mismos, y en estados de guerra latente o abierta con los grupos vecinos rivales. Las reglas de intercambio fijan el reparto de las mujeres y de las mercancías en el interior del grupo y bosquejan diversos tipos de alianza, subordinación y reciprocidad entre los grupos.

Ahí se articula una nueva resistencia epistemológica que se desprende del totalitarismo grupal; un grupo está hecho para ser vivido totalmente, no está hecho para que se le estudie, es

decir, para que uno de sus miembros tome una distancia en relación con él o para que un extraño se introduzca por pura curiosidad.

Otra resistencia está vinculada con la actitud de las grandes organizaciones colectivas (imperios, estados, armadas, órdenes religiosas) hacia los grupos pequeños. Estas se apoyan en múltiples grupos, que les proporcionan los bienes y los hombres: ellas los favorecen, velando para minimizar los particularismos locales, las aspiraciones de independencia y las querellas intestinas entre esos grupos próximos; tan pronto acentúan su carácter sedentario, fijándolos a las regiones de cultivo, ganadería, caza, pesca, es decir, a una forma de vida rural; cómo organizan sus migraciones masivas, de las que conocemos ahora que, incluso en épocas llamadas las grandes invasiones, son desplazamientos lentos. Cuando una civilización en expansión en expansión coloniza a otras, implanta en los territorios conquistados grupos de este tipo: veteranos de la armada a quienes se les dan tierras y que se casan allí; familias de condición pequeña, aventureros, fuera de la ley, minoritarios y disidentes que parten para roturar nuevas tierras; comerciantes, navegantes y misioneros que instalan sus establecimientos locales. Al mismo tiempo, el Estado vencedor favorece pasivamente o desencadena activamente el debilitamiento o la dispersión de los grupos de la civilización vencida: restricción de los derechos y de las actividades, mestizaje; desplazamientos de población; fragmentación de los grupos por la diseminación de los individuos exiliados o reducidos a esclavitud. Inversamente, en la medida en la que los grupos de la civilización vencida se mantienen numerosos y vivaces es cuando una renovación nacional puede producirse a continuación y desencadenar una lucha eventualmente victoriosa por la independencia. Cuando una sociedad rechaza de su interior a una minoría racial, religiosa, socioeconómica, ideológica, ésta solamente llega a sobrevivir haciendo que estos grupos nazcan en otra parte.

Para la sociedad global, el grupo pequeño es una fuerza a su servicio, pero que puede volverse contra ella. De aquí la desconfianza que la mayor parte de las civilizaciones han dado testimonio a los grupos pequeños espontáneos, la desconfianza de las iglesias en relación a las sectas, de las armadas en relación con las bandas de franco tiradores, de los partidos políticos en relación con las reuniones fraccionarias, de los gobernantes o de los administradores en relación con la autogestión, de los profesores en relación con el trabajo en equipo: todo grupo que se aísla en un grupo que conspira, o que puede conspirar. El Estado se presenta al individuo como que el verdadero Bien y le presenta la vida en grupo autónomo como un peligro virtual.

Estas diversas resistencias epistemológicas a un estudio objetivo de los grupos surgirían de una evolución de la que Bachelard demostró en otra parte su fecundidad: una comprensión psicoanalítica de las representaciones precientíficas del grupo. Las representaciones espontáneas que cada individuo tiene del grupo en general o de un grupo en particular son representaciones imaginarias, es decir, que no están fundadas en un análisis racional de la realidad. En general, el individuo no tiene conciencia de sus representaciones; se adhiere a ellas como a una creencia; necesita experiencias muy específicas, como el grupo de diagnóstico, para hacerlas aparecer. Su reconocimiento se paga con un precio psicológicamente costoso; enfrentamientos y tensiones entre los individuos en el seno de una reunión o de un grupo, desgarramientos interiores en el interesado para llegar a destruir sus ídolos. Por imaginarlas que sean estas representaciones, no son menos eficaces; en función de ellas, mucho más que de la situación real en la que el grupo se encuentra en un momento dado, es como reaccionan los miembros de ese grupo.

Las representaciones sociales del grupo

Tanto como para el inconsciente individual, el grupo es una superficie proyectiva para el inconsciente social. Es un espejo con dos caras, como el Yo al cual Freud atribuye una doble superficie, externa e interna, que constituye una membrana sensible para la realidad material y para la realidad psíquica a la vez. Desde 1955, fecha en la que se desarrollaron los métodos de grupo de Francia para la formación de adultos, los facultativos de éstos pudieron, escuchando lo que se decía espontáneamente en las sesiones, presentir mejor que por sondeos de opinión, las líneas de fuerza que iban a determinar la evolución de las ideas y de las costumbres de nuestro país: oposición a la pena de muerte, hostilidad creciente y la prosecución de la guerra de Algeria, afirmaciones del derecho de las mujeres y la contracepción y al aborto, reivindicación de la autogestión y después de la ecología, finalmente, exigencia de tener en consideración al cuerpo como residencia de la subjetividad y como primer instrumento del contacto y del intercambio de los demás.

Algunas representaciones del grupo, vehiculadas por el folklore, la literatura, la religión, o inspiradas en ciertas ciencias o técnicas, se han convertido en hechos psíquicos colectivos, que impregnan el pensamiento, orientan la acción y mantienen la ensoñación sobre los grupos. Los análisis de contenido de los documentos en los que se encuentran, en estado implícito, esas representaciones sociales imaginarias, han sido realizadas por R. Kaës (1974 *b*, 1974 *c*, 1974 *d*, 1976). También hemos dado indicaciones en este sentido (Anzieu, 1964) [1981]. Anotemos de paso algunos de esos temas que compondrían la prehistoria de la ciencia grupal: la horda, la edad, la comuna, la celebración, la sociedad secreta, la conspiración, la secta, la corporación masónica, el baile de las brujas o la caza de éstas, la Saint-Barthélemy, el Terror, la torre de Babel, el albergue español, el navío de los locos, la Torre de los Milagros, la Balsa de la Medusa, la expedición de los Argonautas, el Paraíso de Haschischins, etc. A través de los años y de los países, siempre se ha hablado del grupo, pero por metáforas. Y cuando se bosqueja una teoría científica de los grupos, se imponen dos metáforas, que aún tienen mucha importancia, una biológica, la otra mecánica: el grupo como organismo vivo, donde la moral colectiva se piensa como analogía con la interdependencia de los tejidos y de los órganos, y el grupo como máquina esclavizante, donde la autogestión social está representada en analogía con el *feedback* cibernético. Estas metáforas no están vacías de sentido. Pero no se funda una ciencia sobre simples comparaciones.

A menudo, los conceptos de las ciencias sociales corresponden a intentos de solución a las crisis que sobreviven en las sociedades y en sus culturas. Éste es el caso de la *dinámica de grupo*. No es por azar que se inventara en 1944, en plena Guerra Mundial, por Kart Lewin, un psicólogo experimentalista alemán emigrado después de vivir quince años en América. Para su autor, era la revisión de un postulado individualista: las conductas humanas se declaran como la resultante del campo no solamente de las fuerzas psicológicas individuales –hipótesis sobre la que Lewin trabajó hasta la llegada de Hitler al poder– sino de las fuerzas propias del grupo al cual el individuo pertenece. Para la democracia americana, en lucha por su supervivencia frente a los imperialismos alemán y japonés, se trataba de comprender cómo los fenómenos como el fascismo y el nazismo fueron psicológicamente posibles y cómo prevenir su retorno. La primera investigación en laboratorio, sobre los grupos pequeños creados artificialmente, realizada por Lewin y sus dos colaboradores, Lippitt y White, demostró experimentalmente, a partir de 1939, la superioridad de la conducta democrática sobre la conducta autocrática o sobre la conducta *laisser-faire*, tanto desde el punto de vista de la eficacia del trabajo como la de la satisfacción de

los participantes para trabajar juntos (cfr. Págs. 80 y 223). Repetida en otros países y otras épocas, este tipo de experimentación ha producido resultados variables. El éxito o el fracaso de algunas experiencias de grupo se debe, efectivamente, a su buena o mala inserción en una mitología social a menudo inconsciente. Los trabajos de investigación o de aplicaciones, experimentales o clínicos, llevados a cabo sobre los grupos pequeños, le aíslan arbitrariamente del tejido social con el cual se anastomosan y descuidan las tradiciones culturales de los que participan en estos grupos, que les observan o les animan, se constituyen inconscientemente los representantes activos³ el entusiasmo americano por el grupo pequeño une un tema sociológico (el grupo aparece como antídoto a la masificación social) a un tema religioso heredado de los primeros colonos cuáqueros (la apropiación de la verdad es un tema colectivo).

Durante este mismo período, la URSS y los países comunistas han permanecido muy reservados en relación con la dinámica de los grupos, sospechosa de ser tanto una ciencia capitalista como un arma en manos de los partidarios de una liberación imprudente del régimen comunista. Estas críticas doctrinales se enraízan en un viejo fondo de desconfianza persecuidora estática en relación con los clanes y las facciones.⁴

La Iglesia católica, pasada la época heroica de las primeras comunidades cristianas después de los primeros monasterios benedictinos, dio, ejemplo de una sospecha análoga en relación con las sectas, a las que el protestantismo, por el contrario, se mostró más favorable. La ausencia de interés científico y práctico por el grupo pequeño caracteriza igualmente a los países musulmanes.

Otra gran representación social del grupo se inscribe en la tradición anarquista a la que los acontecimientos de mayo de 1968 en Francia han vuelto a tener vigor. El grupo se concibe como autorregulándose y autogenerándose. Todos los miembros son iguales, igualmente aptos para todas las tareas y tienen tanto peso unos como otros. El grupo, o más bien el «colectivo» es el medio para realizar los deseos sobre los que los miembros se han puesto de acuerdo. Las delegaciones, que concede a uno de sus miembros para realizar determinadas funciones son provisionales. El experto (el maestro si se trata de una clase) está al servicio de la colectividad, elegido por ella y revocable. Semejante funcionamiento de los grupos surge tanto de la democracia directa, como de la utopía societaria. La introducción de grupos autoadministrados en las organizaciones sociales puede ejercer un efecto de choque susceptible de quebrantarlos hasta hacerlos disgregarse: punto de vista del que G. Lapassade⁵ se ha constituido en Francia en el propagador. El grupo pequeño ya no es una técnica de cambio controlado sino un explosivo revolucionario. Desde 1960, en la Critique de la raison dialéctica. Sastre, analizando las jornadas de julio de 1789, demostraba cómo los hombres del pueblo, realizando, en el seno de los agrupamientos espontáneos, la experiencia concreta de la libertad, de la igualdad, y de la fraternidad, supieron improvisar un motín triunfante. Aquí nos encontramos con otra tradición cultural, laica y ya no cristiana, celtogermánica y no grecolatina, en la que los Galeses en la Antigüedad, los caballeros de Tabla Redonda en la Edad Media y los jacobinos en el linde de la época contemporánea representan los hitos.

³ Encontramos dos ejemplos relatados en la Introducción de D. Anzieu al número especial de 1974 del *Bulletin de Psychologie* sobre los grupos, fundamentalmente, Págs., 4-5

⁴ En Francia una muestra de estas críticas de inspiración marxista ante el hundimiento del comunismo las proporcionó G. de Montmollin, «Réflexions sur l' étude et l' utilisation des petits groupes» *Bull CERP*, 1959, 8, 239-310, y 1960, 9, 109-122; J. P. Poitou, *La dynamique des groupes, une idéologie au travail*, París. Ed. du CNRS, 1978; M. Cornation, *Rapports de pouvoir et relation d' autorité en matiere d' education es formation* Lyon Ed. L'Hermès, 1976

⁵ Véase, por ejemplo, *Groupes, organisations, institutions*, Gauthier-Villars. 1967

Una última representación colectiva importante del grupo es la de una comunidad unida en torno a un jefe, impuesto y «elegido» a la vez. Es el *Bund* y el líder carismático que le gusta la sociología alemana. Es Freud, hombre también de cultura germánica, el que demuestra, en 1921, en *Psicología de las masas y análisis del Yo*, el mecanismo de la doble identificación, en la Armada, o la Iglesia, de los miembros entre ellos y con el jefe como Ideal del yo común: versión laica de la alianza del pueblo con su Dios, modelo interior con el cual el judío Freud se ha debatido hasta el final de su vida y que con toda naturalidad introdujo en la organización del movimiento psicoanalítico -¡al precio de cuánta agitación!

Distinción de las cinco categorías fundamentales

Las acciones de grupos se distinguen de las acciones psíquicas individuales porque se corresponden con una pluralidad o con un conglomerado de individuos. Se necesitan dos individuos para constituir una pareja y por lo menos tres para componer un grupo. De hecho, no existe ninguna personalidad normal que permanezca psicológicamente aislada de las demás, y el estudio de las relaciones con el otro es un capítulo necesario de la psicología individual. El grupo empieza con la presencia de un tercero en una pareja y con los fenómenos consecutivos de coalición, de rechazo, de mayoría, de minoría. Los fenómenos de grupo sólo se manifiestan plenamente a partir de cuatro miembros. Cifra a partir de la cual el número de relaciones posibles de dos en dos, supera el número de miembros (entre tres personas A, B, C, hay tres relaciones posibles: AB, AC, BC; entre cuatro personas, A, B, C, D, existen seis relaciones posibles: AB, AC, AD, BC, BD, CD).

Por otra parte, las acciones de grupo son diferentes de las acciones sociales en las que la pluralidad de los individuos es, en el primer caso, una pluralidad de individuos que están presente juntos (o que lo han estado y lo recuerdan o que saben de lo estarán). La copresencia lleva consigo efectos específicos. La ambigüedad del término de *grupo* es, por otra parte, molesta, ya que los sociólogos hablan de grupos sociales para designar por ejemplo las *clases sociales* o las *categorías socio-económicas*. Sería deseable reservar el uso científico del vocablo *grupo* para los *conjuntos de personas reunidas* o que pueden y quieren reunirse.

Una reunión o un grupo de individuos puede tomar muchas formas y nombres. Entre estas formas, las distinciones son difíciles de establecer, en razón de sus superposiciones, del movimiento de los aglomerantes humanos y de la imprecisión de los útiles científicos en este terreno. No obstante, parece que se desprende una convergencia entre los trabajos más diversos, por la observación de las sociedades animales hasta el análisis filosófico-político del grupo humano según Sastre (1960). Nos parece que ésta nos impone las cinco distinciones fundamentales que siguen.

La multitud. Cuando se reúnen un gran número de individuos (varias centenas o varios millares) en el mismo lugar, sin haber buscado explícitamente reunirse, se encuentra uno con los fenómenos de *multitud*. Cada uno pretende satisfacer al mismo tiempo una misma motivación individual. De esta simultaneidad a gran escala se desprenden fenómenos específicos. Se busca el sol, el agua, la seguridad, la venganza, las buenas palabras, etc., por su propia cuenta, y uno se encuentra con otros veraneantes en las mismas playas, con otros creyentes en el mismo lugar santo, con otras amas de casa en el mercado, con otros viajeros esperándolo en un muelle de la estación, con otros ciudadanos en una reunión electoral, con otros curiosos en un acontecimiento excitante, con otros espectadores en una representación con otros hombres furiosos que linchan a

un hombre cuya piel des de diferente color. Se habla de aglomeración, de corte, de aglomerado, de concentración de concierto, con concurso, de honda, de peregrinaje, de tumulto. Las motivaciones pueden ser igualmente negativas: todos esos hombres se reúnen ahí por la misma coacción. Tan pronto se trata de coacciones sociales: contingente de reclutar en el patio del cuartel, colonia de prisioneros, campo de personas sospechosas o desplazadas, jaleo de estudiantes de un curso obligatorio, hornada o carretas de condenados, multitud de esclavos. Como las coacciones se deben a los acontecimientos: manojos de sobrevivientes de una catástrofe, caravanas de fugitivos, oleadas de gente cercadas por un incendio o una inundación, embotellamientos, bullicios, tumultos espontáneos. La situación de multitud desarrolla un estado psicológico propio: *a)* pasividad de la gente reunida hacia todo lo que no es satisfacción inmediata de su motivación individual; *b)* ausencia o bajo nivel de contactos sociales y de relaciones interhumanas; *c)* contagio de las emociones y propagación rápida, al conjunto, de una agitación nacida de un punto; *d)* estimulación latente producida por la presencia masiva de los demás, y que puede estallar en forma de acciones colectivas pasajeras y paroxísticas, marcadas con el sello de la violencia o del entusiasmo, o que puede inducir, a la inversa, a una apatía colectiva impermeable de todas las intervenciones.⁶

Nuestra definición de la multitud excluye las manifestaciones preparadas previamente, que reúnen a los adeptos, encuadrados por un servicio de orden. Aquí, en efecto, el proyecto de reunirse para al primer plano. En los participantes y sobre todo en los organizadores, está presente a la intención de provocar y explotar los fenómenos de multitud en provecho de objetivos que son los de un grupo secundario. Es éste un ejemplo de interferencia entre las diversas categorías grupales sobre las que nos esforzamos en distinguir. La organización de las multitudes es un problema familiar de los dirigentes de movimientos políticos y sociales, de los teóricos de la acción psicológica, y de los responsables de las fuerzas de policía y de seguridad.

W.A. Wesley distinguió, al lado de esas multitudes organizadas, las multitudes convencionales que se reúnen a una hora y en unos lugares fijos o conocidos (auditorios y asistencias; público de una reunión, de una representación, de una manifestación, pelotones de corredores, bañistas en una piscina; bailarines en un baile público), y las multitudes *espontáneas*, reunidas por un incidente, con reacciones imprevisibles y fácilmente peligrosas, y donde no hay en principio, ni dirigentes, ni organizaciones, ni reglas.

Los fenómenos de *multitud* no deben separarse de los fenómenos de masa. Ciertamente, la presencia *masiva* de otros seres humanos es una de las causas esenciales de algunos comportamientos comprobados en las multitudes. Pero sería deseable emplear el término de *multitud* para toda reunión espontánea o convencional de gran número de personas y reservar la expresión de *masa* para todos los fenómenos de psicología colectiva que se refieren a un número aún más grande de personas, las cuales no están físicamente reunidas, ni incluso reunibles; la moda, la opinión pública, los rumores, las corrientes de ideas, las obstrucciones, los lectores de un periódico, los auditores de una emisión radiofónica, los admiradores y admiradoras de una *vedette*, los trabajadores de cierta categoría, los jóvenes entre trece y veinte años, los aficionados a la música o al bricolaje constituyen semejantes masas. De ahí incluso, el esfuerzo para organizar esas masas en *agrupamientos* y para reunirlos en *multitudes* que es familiar para los especialistas de la acción política, sindical, comercial o publicitaria.

⁶ La psicología de las multitudes no se estudia en la presente obra. Reenviamos al libro clásico y discutible de Gustave Le Bon [1963]. Una bibliografía moderna del tema se encuentra en Stoetzel, *La psychologie sociales*, Flammarion, 1963, págs. 225-245. La obra más nueva es la de S. Moscovici, *Läge des foules*, Fayard, 1981.

La pandilla. La multitud se define por la psicología de la simultaneidad. Una multitud tiene la soledad en común. La pandilla, por el contrario tiene la similitud en común. Cuando los individuos se reúnen voluntariamente, por el placer de estar juntos, como búsqueda de lo parecido, se trata de una pandilla. Este fenómeno se ha descrito en los animales con el nombre de interacción (confróntese más adelante, pág 213). En los seres humanos, consiste en buscar en los «congéneres» los mismos modos de pensar y de sentir que los de sí mismo y de lo cual no se es necesariamente consciente. Las pandillas de niños y adolescentes, normales o delincuentes, son las más conocidas. El placer de estar en pandilla procede de lo que se suprime o suspende la exigencia de adaptarse, al precio de una tensión psíquica penosa, a un universo adulto o social y a sus reglas de pensamiento y de conducta; la copresencia de otras personalidades homólogas a sí mismo –incluso, por ejemplo, por su sincretismo mental y afectivo, su débil nivel intelectual, su sentimiento de ser incomprendido por los padres o los mayores, su asociabilidad, sus tendencias perversas- permite abandonarse a ser sí mismo sin coacción ni remordimientos y justifica ser como se es. Además, la pandilla aporta a sus miembros, de lo que por otra parte están privados, la seguridad y el sostén afectivos, es decir, un sustituto del amor. Los niños desamparados o abandonados, las personalidades inafectivas o débiles o amorales (niños y adultos), los individuos separados de los vínculos sentimentales y familiares, los que salen de comunidades con una fuerte disciplina en las cuales sus necesidades afectivas no son satisfechas (pensionistas, soldados, marinos), constituyen naturalmente las pandillas. En el adulto socialmente adaptado, la pandilla –pandillas de compañeros, de felices jaraneros, de juerguistas, reuniones prohibidas, andanadas- autoriza actividades que están en el límite de las reglas morales y sociales; el juego, la bebida, el flirteo, la licencia erótica, el escándalo en la vía pública, el envilecimiento, la destrucción de objetos, el mancillamiento de algunos valores

UNIDAD 2. CONCEPTO DE GRUPO

PICHON Riviere Enrique. Historia de la técnica de los grupos operativos, en: El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la Psicología Social. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001, p. 233-246

HISTORIA DE LA TECNICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS

Hoy trataremos de terminar con la exposición de los aspectos teóricos de los grupos operativos. Los grupos operativos se definen como grupos centrados en la tarea. Ahora, ¿por qué esta insistencia? Por el hecho de que los grupos en general se clasifican según la técnica de abordaje de los mismos. Observamos que hay técnicas grupales centradas en el individuo: son algunos de los llamados “grupos psicoanalíticos o de terapia”, en los que la tarea está centrada sobre aquel que para nosotros se llama portavoz. Nuestra posición ante esta técnica es de crítica en tanto entendemos que desde esa perspectiva la situación grupal no es comprendida en su

totalidad, sino que la puntería de la interpretación va dirigida a aquel que enuncia un problema que generalmente es considerado personal, no incluyendo en la problemática al resto.

El otro tipo de técnicas es la del “grupo centrado en el grupo”, en el análisis de la propia dinámica. Técnica que está inspirada en las ideas de Kart Lewin, en la que se considera al grupo como una totalidad. No incluye sin embargo el factor último que hemos señalado nosotros, la relación sujeto-grupo, verticalidad- horizontalidad, originando así los “grupos centrados en tarea”.

Para nosotros la tarea es lo esencial del proceso grupal, por lo tanto en esta caracterización tenemos los tres tipos: a) centrados en el individuo, b) centrados en el grupo como un conjunto total, c) los grupos centrados en la tarea, aclarando que no es lo mismo tarea que grupo total.

Nuestra preocupación es abordar a través del grupo, centrando en la tarea, los problemas de la tarea, del aprendizaje y problemas personales relacionados con la tarea, con en el aprendizaje. Lo que tratamos de realizar aquí en un aprendizaje que tiene carácter grupal. El grupo se propone una tarea y la tarea es el aprendizaje, o el retraining, en este caso de las clases escuchadas. Es decir, que luego en grupo de tarea se retraining o se retraining o se aprenden finalmente como totalidad estos contenidos. Esto se realiza en grupo con las implicancias personales que van incluyéndose en el proceso. Reiteramos que hay una diferenciación clara entre los grupos centrados en el individuo, centrados en el grupo y centrados en la tarea.

El eje de la tarea hace de esta técnica un instrumento útil para cualquier clase de trabajo. Aquí la tarea es muy probablemente planteada ya durante la clase y absorbida por ustedes y retraining durante el grupo. Así se cumple con todas las reglas del aprendizaje en su totalidad: un aprendizaje global, total y fundamentalmente de carácter social.

Lo que acabo de decir sobre la diversidad de técnicas grupales señala el carácter diferencial del grupo operativo por el hecho de que no está centrado en el grupo como totalidad, sino en la relación que los integrantes mantienen con la tarea. Es decir, el vínculo fundamental, establecido o a es la relación entre un grupo y sus miembros con una tarea determinada; dejando un poco de lado los problemas personales del grupo centrado en el individuo y los problemas totales, que están incluidos también como suma de partes, de individuos que enuncia aspectos personales en forma global. Entonces, lo esencial asesta diferenciación: lo que es tarea, lo que es grupo, lo que es individuo.

El nombre de grupo operativo proviene de allí; en realidad, es una denominación que he puesto a estos tipos de grupos, porque nacieron en un ambiente de tarea concreta.

Alrededor de 1945, circunstancias particulares crearon la necesidad de transformar a los pacientes de mi servicio en operadores, por haber quedado cesante todo el personal de enfermería. Es decir que ante una situación concreta hubo que cubrir en pocos días el hecho de no tener enfermeros, el carecer de toda ayuda institucional.

La formación de enfermeros fue el problema fundamental, y en pocos días, una semana, puede obtener la continuación de tarea en mi Servicio –que era una Sala de Adolescentes-, sobre la base de la formación de individuos a través de la tarea determinada, para obtener técnicos para el cuidado diurno y nocturno e está comunidad de jóvenes que habían quedado desamparados por una orden superior.

¿En qué consiste nuestra técnica? Se puede decir que en dos aspectos fundamentales: el aspecto *manifiesto, explícito* y el aspecto *implícito, o latente*. En ese sentido nos acercamos a la técnica analítica que es en realidad *hacer consciente lo inconsciente*, o sea hacer explícito lo implícito. Desde un punto de vista técnico se parte generalmente de lo explícito para descubrir lo implícito con el fin de hacerlo explícito y así en un continuo movimiento espiralado.

Así es como definimos la tarea: consiste en el abordaje del objeto de conocimiento, que tiene un nivel explícito o manifiesto de abordaje. Pero, en este plano explícito de la ejecución de la tarea o tratamiento del tema, surgen ciertos tipos de dificultades, de lagunas, de cortes en la red de comunicación, montos de exigencia que aparecen como signos emergentes de obstáculos epistemológicos. Lo esencial es esto: que en lo explícito de la ejecución de la tarea o del tratamiento del tema se dan cierto tipo de dificultades (las dificultades típicas o lagunas, o cortes en la red de comunicación) y grados de exigencia que parecen como signos, como emergentes de lo que nosotros llamamos obstáculos epistemológicos.* *Esto es, sería un obstáculo en la visión de un conocimiento cualquiera.*

Este obstáculo o dificultad de abordaje denuncia una actitud de resistencia al cambio y nos estamos acercando al centro de la cuestión: el obstáculo epistemológico centra las resistencias al cambio y nuestra tarea es justamente promover un cambio (en un sentido grupal) operativo (cambio de una situación a otra), en que lo explícito que tomamos como manifiesto se interpreta hasta que aparezca algo nuevo, un nuevo descubrimiento o un nuevo aspecto de la enfermedad.

Hablo de enfermedad recordando la primera experiencia hecha en el Hospicio, en la que se repetía en cierta manera el propósito y la técnica psicoanalítica. Es decir, que a través de lo explícito se descubría lo implícito que emergía y se volvía a tomar en una espiral constante.

Este obstáculo o dificultad de abordaje denuncia una actitud de resistencia al cambio, si consideramos que la enfermedad mental o las dificultades sociales de cualquier tipo van acompañadas de una resistencia al cambio. Pero, en este caso, estábamos trabajando con pacientes psicóticos; el enfrentamiento del obstáculo, para curar, era la dirección de nuestra tarea.

En el paciente no existe muchas veces la voluntad de curarse, sino que se da la resistencia al cambio, por un estado particular creado por él: una vez que está en una situación psicótica, trata de no cambiar de esa situación por una actitud constante de resistencia al cambio, y es sobre ésta que vamos a trabajar permanentemente.

Analizando el porqué de la resistencia al cambio y qué significa el cambio para cada uno, pudimos ver que existían en realidad dos miedos básicos en toda patología y frente a toda tarea a iniciar. Son los dos miedos básicos con los que trabajamos permanentemente: el *miedo a la pérdida* y el *miedo al ataque*. Los pacientes vivían el miedo a la pérdida de lo ya adquirido, de las defensas neuróticas establecidas. Es decir, que en el fondo había un no querer curarse y era el enemigo fundamental de la terapia. Nuestra operación era entonces trabajar sobre el miedo a la pérdida en caso de cambio, porque estaban puestos en una situación de cambio. Ahora bien, teníamos que estudiar por qué el cambio tenía esta significación. Es decir, que de los dos miedos, el miedo a la pérdida fundamentalmente estaba relacionado con la pérdida de los instrumentos que ya utilizaban como enfermedad para lograra una adaptación particular al mundo. Es decir que en esas condiciones se sentían más seguros, por haber aprendido el "oficio" de enfermo, que no querían cambiar por otra situación que les creaba una ansiedad muy grande y que frenaba el cambio.

Entonces, primero fue el análisis sistemático del miedo a la pérdida, que consiste en sentimientos o temores de perder por el cambio la situación previamente lograda, como si la situación previamente lograda de enfermedad estuviera significando una seguridad para el sujeto.

Por otro lado, el miedo al ataque, que realmente es lo que uno más observaba directamente, significa que, por el hecho de haber cambiado, el sentimiento de pérdida crea una nueva situación en el paciente (me refiero aquí al paciente porque este análisis es producto de un

* Esto será definido más tarde como obstáculo epistemofílico. (N. de Ed)

trabajo sobre pacientes, que luego se aplica a cualquier vector del conocimiento), una nueva ansiedad, un motivo de la resistencia al cambio, que era el miedo al ataque. Y el miedo al ataque consiste o proviene del sentimiento de encontrarse sin instrumento en la nueva situación, con la consiguiente vulnerabilidad. Es decir que aumentaba el miedo del paciente por haber perdido sus defensas neuróticas, lo que constituye una resistencia al cambio. Aquel paciente que apela a todas las resistencias, a sus técnicas neuróticas, que surgen de una situación de resistencia al cambio por sentir miedo ante la falta de instrumentación que lo proteja después del cambio o al iniciarse el cambio.

Entonces, el miedo a la pérdida es el sentimiento de perder lo que ya se posee y el miedo al ataque es el sentimiento de encontrarse indefenso ante el medio nuevo, sin la instrumentación capaz de protegerlo. Así podemos pasar, digamos, por todos los cuadros de la neurosis o psicosis, entendiéndolos en términos de los dos miedos, que son los dos miedos básicos, y cuya comprensión va a orientar casi toda nuestra tarea.

La *tarea* consiste en resolver las situaciones estereotipadas y dilemáticas que surgen de la intensificación de estas ansiedades en la situación del aprendizaje, ya no sólo en el tratamiento de psicóticos, sino en la situación de aprendizaje que para nosotros tiene una gran analogía con la anterior, ya que entendemos la dificultad a curarse o la resistencia a curarse, como perturbaciones del aprendizaje. Es decir, nos enfrentamos con algo nuevo que hay que aprender, lo que implica que hay que abandonar lo otro para poder aprender. Ese es el dilema que tiene que resolverse: resolver estas situaciones que están fijas, estereotipadas, etc. Y que llamamos *dilemáticas*, no dialécticas, que surgen por la intensificación de las ansiedades ante la situación que se da en el aprendizaje.

Cuando se está aprendiendo, forzosamente aunque no del todo consciente, estamos abandonando otras maneras de ver el mundo o la realidad, o cualquier cosa que sea vivida como pérdida y eso da la dirección de nuestro trabajo. Entonces hacemos el grupo operativo un grupo tan terapéutico como puede serlo cualquier otra técnica, por el hecho de que permite aprender. Abandonando las técnicas defensivas anteriores, las defensas psicóticas por ejemplo, el sujeto puede aprender nuevos aspectos de la realidad, que son la realidad concreta, y que corrigen su anterior visión del medio.

El proceso de esclarecimiento en un grupo tiende a hacerse dialéctico, es decir, a romper las situaciones dilemáticas, las que caracterizamos como situaciones que impiden el cambio, porque los problemas se plantean en forma *dilemática* como opción entre el “sí” y el “no”, donde no hay posibilidades de solución. Son opuestas a las situaciones con solución, que son las situaciones *dialécticas*, donde a través del proceso de interjuego se maneja el problema hasta resolverlo en forma de una solución, que es una síntesis que se transforma a su vez en el punto de partida de una nueva situación dialéctica. El conflicto resuelto antes a través de una síntesis, esa síntesis vuelve otra vez a funcionar como tesis, que generará una operación, porque allí mismo se establecen nuevas situaciones de contradicción.

Quiero decir que en líneas generales nuestra tarea es resolver situaciones de estancamiento, ya sea estancamiento en la enfermedad, en el aprendizaje, en cualquier aspecto de la vida y hacer a esa situación dialéctica. Tesis, antítesis y síntesis pueden llevar justamente a la situación de movimiento dentro del grupo, con posibilidad de aprender sin el temor de perder. Es decir que el perder queda desplazado ante la posibilidad de un aprender operativo. El grupo va en cada caso con esta técnica desde lo explícito al implícito, para, a través de ese proceso, aparecer un nuevo explícito, o explicitarlo que estaba latente y que resultaba perturbador y conflictual. Por eso podemos representar muy bien con un cono invertido a la operación correctora:



Lo explícito será lo que vemos, lo manifiesto; entonces, tomando de esta punta podemos ver progresivamente en forma dialéctica a través de una dirección en espiral y, poco a poco, llegar al fondo de esta situación a la que apuntamos. Con esta espiral dialéctica podemos dar en este núcleo central donde está localizado el miedo al cambio como resistencia.

En términos de una terapia individual lo denominamos como “reacción terapéutica negativa” o resistencia del paciente, y también en términos de terapia consideramos la solución de esa resistencia al cambio como la ruptura de la resistencia al cambio como la ruptura de la resistencia a mejorar, lo que produce un cambio en su conducta, en su adaptación. Y este tratamiento o método para movilizar los núcleos estereotipados, fijos o que dificultan el aprendizaje, surge de la observación de que en algún momento del desarrollo encontramos una serie de dificultades (que estudia la teoría del aprendizaje) que se manifiestan en la vida común, cotidiana y que necesitan ser permanentemente re-vistas como técnicas que han sido absorbidas en un momento dado pero que, ante nuevas exigencias ya no resultan adecuadas ni operativas.

Con la técnica grupal sucede que contribuyen a la tarea todos los que están comprendidos en el grupo, cada uno por su experiencia personal, por su forma de ser y por la interrelación que juega entre ellos; se va a lograr en un momento dado un pasaje de una situación estancada o dilemática, a una situación de movimiento o dialéctica. El progreso es entonces posible y se plantea nuevos problemas, nuevos aspectos, que hacen que el sujeto pueda aprender con mayor libertad por la ruptura del estereotipo, pueda entonces estar en un continuo progreso.

En este esquema lo que aparece primero en lo explícito; lo implícito, en cambio, es lo que correspondería a la zona del inconsciente. Pero es partiendo de lo explícito y por una espiral constante que se puede llegar a lo implícito, analizando cuáles elementos juegan y cómo pueden romper la estructura rígida de la situación para poder llegar a la situación de progresos y a un nuevo planteamiento.

Entonces digamos que es, en general, el primer esquema del grupo. Podemos decir que la tarea enunciada es la *unidad de trabajo*, que hace posible el esclarecimiento de lo subyacente. La unidad de trabajo es también triangular, es decir que generalmente está lo implícito. La interpretación rompe la dificultad de abordar el objeto; a esa *interpretación* sigue otra y otras hasta llegar al punto de urgencia, en el que hay vecindad entre lo explícito y lo que se mantiene

todavía implícito. Nuestra unidad de trabajo apunta a explicar lo implícito. Se hace una interpretación sobre un momento de esa situación y la aparición de un nuevo aspecto dentro de cono nos da un criterio acerca de la operatividad de la misma. O sea, la unidad básica de trabajo es la percepción y exploración de lo que el paciente dice. Eso se aborda con una interpretación que tiende a poner de manifiesto o explicitar aspectos implícitos de la situación.

La interpretación hace surgir un nuevo plano que llamamos *nuevo emergente* y que a su vez es enfocado de alguna manera por la espiral constante con la cual progresivamente vamos a dar en los aspectos esenciales del cambio. Porque el propósito del grupo operativo es lograr un cambio; el nivel del cambio va a depender de los individuos que están en tratamiento o en aprendizaje.

El grupo operativo es universal por el hecho de que su técnica hace posible el abordaje de cualquier situación, ya sea de aprendizaje, de curación, de todos los aspectos terapéuticos que puedan darse en comunidades, o con individuos internados por ejemplo.

En realidad, el primer esquema viene de una situación grupal de enfermos, alienados, internados que quedaron absolutamente en estado de abandono, y allí es donde puede observar que los pacientes en menos de una semana estaban en condiciones de ayudar, con una formación basada en técnicas operativas. Es decir, que gracias a esa medida un poco absurda en ese momento, nació esta técnica, el *grupo operativo como una técnica social*, donde se hacía posible el tratamiento de los enfermos mentales por sus “colegas”; pero con muy poco aprendizaje de técnicas de enfermería y con trabajo de grupo.

Tomamos como punto de partida su visión como enfermos: primero hacía grupos con ellos y a través de esos grupos aprendían lo que era el insight, lo que era alienación, y todo eso, con algunos conceptos de enfermería. Para otras tareas se completó en muy poco tiempo la formación de los que podría llamar los mejores enfermos que he visto en mi vida profesional.

Esta formación se fundaba en la comprensión del uno por el otro y el aprendizaje rapidísimo de algunas técnicas de enfermería. Así, esto dio nacimiento al grupo operativo, técnica que, como decíamos, diferenciamos de las otras por estar centrada en la tarea, y la tarea era en ese caso el cuidado de sus compañeros de internación. Al poco tiempo entonces, una semana o un poco más, dentro del Servicio se había extendido una actitud social de unos a otros, se organizaban salidas, altas (especial de prueba), la inclusión dentro del tratamiento de los grupos familiares, que completaron nuestra concepción social de la enfermedad mental, ya que a través de los grupos familiares detectábamos los factores que determinaban la enfermedad, que determinaban el diagnóstico, el pronóstico y el tratamiento. La profilaxis podía ser dada en otros miembros de la familia.

A través de todas estas operaciones se pudo establecer con ese instrumento una *planificación* para tratar pacientes colectivamente, que incluye una serie de momentos de la operación: *una estrategia, una táctica, una técnica y una logística*.

Establecer una estrategia en un grupo es establecer la forma reenfocar la situación, lo que los entrenadores de fútbol llaman “la técnica del pizarrón”. Desgraciadamente no siempre se incluye en la planificación del juego, en el diseño de la operación, a los jugadores, quienes son los que deben llevara cabo la acción concreta. Nosotros incluimos en el desarrollo de la estrategia grupal a los pacientes. En las sesiones de grupo eran los mismos enfermos los que trabajaban con quienes los cuidaban.

Retomando lo anterior y entrando ya en la teoría de la unidad de trabajo, la dividimos en tres vectores: 1) Existente; 2) Interpretación y 3) Nuevo Emergente. El existente o situación dada con el grupo a través de uno o varios portavoces, que vendría a ser el emergente en ese momento. De lo que aparecería en todo a través de todos y por sumación de todos llegar, a constituir

entonces, una forma de ser, una forma de pensar, una forma de considerar los problemas. El existente, entonces, es el primer elemento.

La *interpretación* o señalamiento del coordinador propone una nueva perspectiva a la situación, es decir, que escuchando a los pacientes la opinión sobre sí y sobre los demás y la opinión sobre su manera de ser considerados y tratados, y las visitas que recibían, todo era un contexto que incluía, digamos, lo que llamamos el existente de una situación. Todo eso se daba por medio de portavoces que estaban incluidos en los grupos. Creada la situación, vivida ya como estancamiento o no, el terapeuta de esos grupos (grupos de enfermos) o el coordinador de grupos de aprendizaje, señala, interpreta las dificultades que se están presentando y el esclarecimiento de la dificultad en cualquier campo del aprendizaje, de la terapia, de la tarea laboral, en grupos de trabajo, tiene una situación general, es decir una formulación general.

Una vez que una interpretación de esos casos cae sobre el campo, seda el *nuevo emergente*, lo que surge como respuesta. Es la situación nueva que se estructura como una consecuencia de la interpretación del coordinador; si ésta ha sido operativa, quiere decir que ha dado en lo que denominamos punto de urgencia. Es decir que en un grupo hay un momento en que ya sea por aspectos de estancamiento, aspectos negativos frente a la tarea, se produce un corte que es señalado justo en su punto por el coordinador. Lo más probable entonces es que se modifique la situación, así como lo veíamos en los pacientes psicóticos. Allí veíamos cómo el señalamiento de ciertas actitudes frente a ellos, frente a los otros, frente a su familia, modificaba la situación y además la hacía universal. Es decir que mostraba que en todos existía un aspecto o dificultad de resistencia al cambio, que era lo fundamental.

Dada esa dificultad ante el cambio, que llama la atención cuando, por ejemplo, un paciente hace todo lo posible por no curarse (que en el lenguaje psicoanalítico llamamos una resistencia, o, si es más aguda, una “reacción terapéutica negativa”), nos damos cuenta de que, cuando la operación ha sido bien vista e interpretada por el coordinador, es porque ha dado justo en lo que llamamos *punto de urgencia*. Es decir que la estructura que se está manejando no tiene las mismas correlaciones entre ellos; hay aspectos diferenciales, pero lo importante es que, por la vecindad entre lo explícito y lo implícito, lo implícito se hace explícito cuando el señalamiento o la interpretación ha tocado la fuente de la resistencia. Es decir que el dar en el punto de urgencia en una terapia ya sea individual o grupal, de aprendizaje o cualquiera, reduce la dificultad y es lo que lo hace realmente operativo, porque dentro de esa dificultad está incluida siempre la tarea.

El grupo centrado en la tarea es aquel que apunta a puntos de urgencia que van a ser operativos de acuerdo con una configuración especial del grupo; y en los pacientes pasaba lo mismo. Cuando lo que subyace, es decir, lo implícito (lo inconsciente en términos generales) y lo explícito toman contactos a través del abordaje del punto de urgencia –donde está la dificultad- se produce un cambio general en la estructura del grupo, que resuelve operativamente esa misma dificultad. Cuando lo explícito y lo implícito toman contactos entre ellos, decimos (en el lenguaje vulgar de nuestra tara) que reproduce el “click”. Y el “click” es justamente cuando se produce la coincidencia entre una situación y otra. La coincidencia del “click” condiciona inmediatamente un esclarecimiento de la dificultad y una actitud ante el cambio, actitud que sería preferible denominarla una capacidad de cambio o una atenuación considerable del miedo al ataque que viene después del cambio.

Habíamos visto ya que los dos miedos básicos que trabajan siempre son el miedo a la pérdida y el miedo al ataque. Entonces, perdida alguna posibilidad de defensa psicótica en el enfermo mental, aparecen situaciones de debilidad porque el aspecto o la estructura psicótica de un sujeto estaba operando como defensa contra otras situaciones de peligro vividas por él.

Entonces emerge un nuevo miedo que es el miedo al ataque por haber perdido lo anterior, porque no está instrumentado para una defensa lógica, operativa, frente al ataque.

Hay, entonces, un interjuego permanente entre el miedo a la pérdida de lo ya conocido y el miedo al ataque de lo que puede venir. El interjuego de estas dos situaciones rige todo, son los universales esenciales de la tarea en grupo operativo, de la situación psicótica o cualquier tipo de enfermedad. Podríamos definir a nuestra tarea en general como una lucha desesperada entre aquel que quiere ser como es y no quiere cambiar.

No quiere cambiar, ¿por qué?: por el temor que le crea el cambio, debido al hecho de que no está instrumentado para enfrentar un cambio; entonces queda frenado en la situación anterior. Al tocar ese punto la interpretación operativa, refacilita entonces el drenaje de los elementos no explicitados que configuran el obstáculo que hablábamos hoy; el obstáculo epistemológico como una dificultad a abordar un conocimiento nuevo o reasimilarlo. Lo que constituye nuestra tarea es “ablandar” la dificultad de cambio, crear situaciones de cambio a través de interpretaciones. La unidad de trabajo se constituye por un análisis de qué es lo explícito y qué es la interpretación; qué es el señalamiento o la interpretación en el sentido verdadero de la palabra: es transmitir lo que el coordinador está percibiendo que existe durante todo el grupo en este caso, y que no se explicita, y el que da solución o la dirección es alguien que aparece como portavoz del grupo, indicando direcciones de trabajo y direcciones de soluciones de determinadas tareas.

El *nuevo emergente* que aparece es el resultado de la operación sobre el existente por medio de la interpretación, que hace surgir un nuevo emergente. Esto es la situación nueva que se estructura como consecuencia de la intervención del coordinador, del señalamiento o interpretación, si ésta ha sido operativa o ha sido bien dirigida; es decir realmente será una interpretación operativa cuando haya una coincidencia entre lo señalado por el coordinador y lo existente en el grupo.

La vecindad entre lo explícito y lo implícito, enunciado en términos freudianos es: “hacer consciente lo inconsciente”; en ese momento diríamos que se ha aceptado en el punto de urgencia ha abierto la posibilidad del cambio, de la tendencia al cambio, y el movimiento que empieza a efectuarse dentro del grupo. Por eso esa ruptura del obstáculo epistemológico que es el obstáculo ligado a la conciencia de un sujeto determinado es la apertura a los nuevos emergentes, a la iniciación de un proceso de cambio.

Entonces el emergente aparece como el signo de un proceso implícito, es decir el signo del proceso que ya estaba subyacente y que había que hacer explícito. Hacer explícito lo implícito se da en ese “estructurado” que tiene el sentido de un circuito siempre abierto. La palabra “Gestaltung” significa eso. Al comienzo de nuestra tarea aparecía continuamente la palabra “Gestaltung” en términos de estructura o función. Pero al descubrir el carácter espiralado del proceso, que era un proceso continuo, teníamos que darle una significación particular. Incluso los mismos psicólogos de la Gestalt, entre ellos Kart Lewin, empezaron a tomar el término Gestaltung que tiene un parentesco con el término Gestalt, y que significa estructurado.

La definición que pudimos darle al proceso era “estructurando”, no estructura, por el movimiento permanente a que estaba sometido.

Definimos al grupo como Gestalt, como generalmente se dice. Por ejemplo los psicólogos sociales que trabajan centrados en el grupo, lo definen como una Gestalt con un sentido fijo y no dinámico. Si decimos que es una “Gestaltung”, transformamos ese proceso en el estructurando. Es decir que el proceso se va realizando paulatinamente y en una dirección determinada; entonces Gestaltung resultó ser el término más apropiado para significar que se trataba de un proceso móvil, en circuito abierto y no un circuito cerrado como puede serlo la Gestalt.

El proceso implícito cuyo signo es el emergente se manifiesta por intermedio de uno o varios portavoces; el *portavoz* es el integrante que se desempeña como *vehículo* de esa cualidad nueva que es el emergente. Es decir, el portavoz es el que es capaz de sentir una situación en la que su grupo está participando y puede expresarla porque está más cerca de su mente que la de los otros.

Todos los caracteres nuevos van apareciendo de esa estructura, de ese bloque que llamamos grupos operativo, que es operativo por la operación realizada y que es útil en cualquiera de las funciones, ya sea en la terapia, en el aprendizaje o en cualquier actividad laboral, etcétera.

Bueno, por ahora quedamos aquí, en el concepto de nuevo emergente y lo único que nos quedaría por explicar es el concepto de *verticalidad* y *horizontalidad*.

El portavoz es el portavoz de la vertical, pero es portavoz de los otros horizontales y así se opera realmente. Se siente la actividad grupal cuando uno capta lo general, que está dado en todo el grupo; pero hay alguien que, por su actividad personal, por su manera de ser, por su sensibilidad, es capaz de tomar lo que está pasando y explicarlo.

UNIDAD 2. CONCEPTO DE GRUPO

SCHEN Edgar H. Estructura y Función de los grupos,
en: Psicología de la organización; Ed. Pearson,
México, 1982, 135-159

9

Estructura y función de los grupos

DEFINICIÓN DE UN GRUPO

¿Qué es un “grupo”? ¿Qué tan grande puede ser? ¿En qué se distingue un grupo de una multitud? Como los problemas que nos conciernen son esencialmente los problemas psicológicos de la organización, parece ser apropiado tratar de definir un grupo en términos *psicológicos*:

Un grupo *psicológico* es cualquier número de personas que (1) interactúan unas con otras, (2) que sean psicológicamente conscientes unas de otras y (3) que se perciban a sí mismas como un grupo

El tamaño del grupo está limitado entonces por las posibilidades de interacción y percepción mutua. La definición no incluye una congregación cualquiera porque en ellas la gente no interactúa ni se percibe a sí misma como un grupo, aún en el caso en que cada persona sea

muy consciente de la presencia de otras personas, como sucede por ejemplo en una multitud que reencuentra observando algo en una esquina. Un departamento, un sindicato o una organización no se podrían considerar un grupo a pesar de que sus miembros se refieren a sí mismo como “nosotros”, porque por lo general, ni interactúan ni son totalmente conscientes unos de otros. Sin embargo, los equipos de trabajo, los comités, las partes de un departamento, y otras asociaciones informales que reconstituyen entre miembros de la organización sí encajan en esta definición.

Después redefinir un grupo e indicar que el ímpetu básico que estimula la conformación del grupo surge del mismo proceso organizacionales, examinemos ahora los tipos de grupos que en realidad, se encuentran en una organización.

TIPOS DE GRUPOS EN LAS ORGANIZACIONES

Grupos formales

Los grupos *formales* son aquellos que deliberadamente conforma un gerente de empresa para realizar una tarea específica claramente relacionada con la misión organizacional. Los grupos formales pueden ser de dos clases, según el tiempo que duren conformados: (1) Grupos formales *permanentes* como los que conforman un equipo de altos ejecutivos, una unidad de trabajo dentro de un departamento de la organización, un comité permanente, etc. (2) Grupos formales *temporales* como los que conformaban los comités o comisiones especiales creadas para llevar a cabo una misión muy particular. Por consiguiente, una organización puede crear un comité o un grupo de estudio para revisar políticas salariales, estudiar las relaciones entre la organización y la comunidad, presentar propuestas tendientes a mejorar las relaciones obrero-patronales, pensar en nuevos productos y servicios, etc. Los grupos formales temporales pueden existir durante mucho tiempo. Lo que les da el carácter temporal es el hecho de que la organización misma es la que los define como tales y que sus miembros se sientan parte de un grupo que puede dejar de existir en cualquier momento.

Grupos informales

Tal y como se anotó antes, a los miembros de una organización se les pide formalmente que realicen sólo ciertas actividades para desempeñar su rol organizacional. Sin embargo, como es la persona la que llega a trabajar o la que entra a la organización y como la gente tiene necesidades que trascienden las del trabajo, es natural esperar que quieran tratar de satisfacerlas estableciendo una variedad de relaciones con otros miembros de la organización. Si la ecología del área de trabajo y el horario de trabajo lo permiten, estas relaciones informales se convierten en grupos informales. En otras palabras, casi siempre se puede asumir que la *tendencia* a conformar grupos informales existe porque todos tenemos necesidad de relacionarnos con otras personas. Cómo opera esta tendencia en la creación real de grupos depende mucho, sin embargo, de la localización física de la gente, de la naturaleza del trabajo que se va a realizar, de los horarios, etc. Los grupos informales, por consiguiente, surgen de la combinación particular de factores “formales” y necesidades humanas.

Algunos ejemplos nos pueden ayudar a aclarar este aspecto tan importante. En un lugar en donde un grupo de obreros se dedicaba a instalar cable a un equipo, en los estudios realizados en Hawthorne, los dos grupos informales más grandes estaban constituidos por los que estaban “al frente” del salón y por aquellos que estaban en la “parte de atrás”. Este patrón de conformación

surgió de las interacciones reales de trabajo que se daban en el grupo y de las pequeñas diferencias en el tipo de trabajo que se estaba haciendo en cada esquina del salón. Los que estaban al frente se consideraban más importantes porque creían que lo que les correspondía hacer era más difícil, a pesar de que salarialmente no ganaban más que los que estaban atrás. Por consiguiente, entonces, los grupos informales tienden a surgir, en parte de las características formales particulares de la organización (Homans, 1950).

En algunos estudios sobre amistad y asociación informal se ha encontrado también que estas relaciones a menudo se basan sencillamente, en la probabilidad de que una persona se encuentra con otra en el curso de sus actividades diarias de trabajo. En un proyecto de vivienda, por ejemplo, la probabilidad de que se iniciara una amistad estaba determinada principalmente por la localización y dirección de las puertas de acceso (Festinger, Schachter & Back, 1950).

Resultados igualmente sorprendentes con relación al fenómeno de “proximidad” se observaron en un número de laboratorios R & D llevando a cabo varias industrias y organizaciones privadas. Allen (1977) descubrió que la frecuencia de la comunicación sobre aspectos técnicos que se daba entre varios ingenieros y científicos en el laboratorio estaba directamente relacionada con la distancia física que había entre los escritorios u oficinas de cada uno de ellos. Cuando la distancia sobrepasaba los 40 metros, la probabilidad de que hubiese comunicación entre la gente se reduce a casi cero. Encontramos en la oficina del frente o al final del corredor no era muy diferente a encontrarse fuera de la ciudad.

Como la calidad de las soluciones de carácter técnico que brinda un departamento de ingeniería depende del intercambio de información entre sus miembros, es importante que las facilidades físicas se diseñen de tal manera que, al reducir la distancia física entre la gente, se aumente la probabilidad de interacción. O, si no fuera posible darle al problema este tipo de solución, entonces se tendría que pensar en otros mecanismos de compensación que estimulen la comunicación. Allen descubrió también que algunas personas de las que estaban en el laboratorio se mantenían más o menos bien informadas y funcionaban como “recurso tecnológico” pues estaban sociométricamente mejor conectados y podían, por tanto, contribuir a que el laboratorio fuera más efectivo. Un ingeniero bien informado pero aislado socialmente no podría, por definición, funcionar como “recurso” tecnológico (Allen, 1977).

Los grupos informales casi siempre surgen si las oportunidades existen. A menudo, estos grupos vienen a servir una “función contraorganizacional” en la medida en que puedan contrarrestar las tendencias coercitivas de la organización. Estos grupos se pueden convertir en grupos con mucho poder y tratar de cambiar los fines de la organización. Un gerente que teme el impacto de este tipo de grupos, diseña los cargos o el ambiente físico de trabajo de tal manera que se elimine la posibilidad de que se dé una interacción significativa entre los empleados (como sucede en las fábricas ensambladoras en donde por lo general se produce mucho ruido) y se prevenga también, así, la conformación de grupos informales. Es posible también que se decida rotar sistemáticamente a líderes o a miembros claves del grupo para evitar que surja una estructura de grupo estable. Esta técnica la utilizaron con éxito los comunistas chinos con los prisioneros de la guerra de Corea (Schein, 1956, 1961). Cada que un grupo de prisioneros formaba una coalición, los chinos trasladaban a un miembro clave de una parte a otra hasta que poco a poco inducían en ellos un sentimiento de ostracismo social que acababa con el deseo de resistir o escapar.

Tipos de grupos informales

Los grupos informales que se conforman en las grandes organizaciones se pueden clasificar en varios tipos, tal y como lo observó Dalton (1959) en su estudio clásico sobre la industria. Los grupos más comunes son los llamados *grupos horizontales* que Dalton define como asociaciones informales de trabajadores, empresarios u otros miembros de la organización que tienen más o menos el mismo rango y trabajan más o menos en la misma área. En el estudio de Hawthorne había dos de estos grupos. La mayoría de las organizaciones que se han estudiado, independientemente de su función básica, tienen una organización informal amplia conformada por varios de estos grupos.

Un segundo tipo, que Dalton denomina *grupo vertical*, está conformado por miembros de un mismo departamento pero ubicados en niveles diferentes. Por ejemplo, en varias de las organizaciones que Dalton tuvo oportunidad de estudiar, se encontraron grupos conformados por trabajadores, uno o dos capataces y uno o más ejecutivos de alto nivel. Las relaciones entre algunos de los miembros eran, claramente, relaciones entre subordinados pero a más alto nivel. Este tipo de grupos se dan aparentemente por la amistad previa que pueda existir entre sus miembros o por la necesidad que tenga cada uno de lograr sus metas. Por ejemplo, algunos de estos grupos juegan a veces un papel importante en la comunicación que se da de abajo hacia arriba y viceversa.

A un tercer tipo de grupo informal se le podría llamar *grupo mixto* o conformado al *azar* y está compuesto por miembros ubicados a niveles diferentes, perteneciente a diferentes departamentos y a diferente localización física. Estos grupos pueden surgir por intereses diferentes o para suplir necesidades funcionales que la organización formal no alcanza a suplir. Por ejemplo, el jefe de producción de pronto decide cultivar buenas relaciones con uno de los mejores trabajadores en mantenimiento para no tener que seguir el conducto regular cuando una máquina se dañe y necesite servicio de mantenimiento inmediato. En la virtud son comunes los grupos informales que estudiantes, profesores y administradores conforman para atender los problemas que la estructura de comités formales no alcanza a manejar. Las relaciones que se dan fuera del contexto organizacional pueden constituir otra fuente importante de conformación de grupos. Por ejemplo, varios miembros de la organización pueden vivir en el mismo vecindario, ir a la misma iglesia o pertenecer al mismo club.

En resumen, en la organización siempre se van a encontrar distintas clases de grupos, formales algunos por diseño y creación deliberada para realizar una tarea específica, informales otros creadores por la necesidad que la gente tiene de interactuar y otros que se conforman sencillamente por la probabilidad de interacción dada por la proximidad física, por la similitud de intereses o por otros factores fortuitos.

FUNCIONES QUE DESMPEÑAN LOS GRUPOS

Una de las razones por las que los grupos son tan comunes es porque desempeñan una gran cantidad de funciones para los miembros y para la organización. Es conveniente distinguir estos tipos de funciones y recordar que la base sobre la cual se conforma un grupo es por lo general supremamente compleja y “determinada” en la medida en que un grupo cualquiera puede desempeñar simultáneamente una variedad de funciones organizacionales formales y suplir buena parte de las necesidades personales que cada miembro tiene.

Funciones organizacionales formales de los grupos

Las funciones organizacionales *formales* son aquellos aspectos de la actividad grupal que coinciden con la misión básica de la organización. Algunas de esas funciones se pueden identificar:

a). el grupo puede servir para realizar *una tarea*, compleja e interdependiente, que a una sola persona le quedaría muy difícil realizar y que no se podría subdividir en tareas independientes. Por ejemplo, para volar un avión se requiere una tripulación compuesta de varios miembros, con funciones específicas altamente interdependientes.

b). Un grupo puede servir para genera nuevas ideas o soluciones creativas cuando la información entre varias personas inicialmente es muy dispersa y/o cuando se necesita un estímulo mutuo entre cada uno de los miembros para llegar a ser completamente creativos.

c). Un grupo puede desempeñar *funciones de coordinación* o servir de vínculo entre varios departamentos cuya labor es en cierto modo, interdependiente. Es posible disminuir los problemas de comunicación y mantener una acción coordinada cuando se invitan representantes de un departamento a conformar comités, comisiones o quipos de trabajo.

d). Un grupo puede ser un mecanismo *de resolución de problemas* si los problemas requieren el procesamiento de información compleja, la interacción de miembros que poseen diferente información y la evaluación crítica de las posibles alternativas de solución. Por consiguiente, la organización utiliza equipos de trabajo, comisiones, comités y grupos “ad-hoc” para atacar problemas específicos tales como los de planeación a largo plazo, diseño e introducción al mercado de nuevos productos, desarrollo de estándares de producción u otros criterios que se tienen que aplicar en toda la organización.

e). Un grupo se puede utilizar para *facilitar la implementación de decisiones complejas*. Por ejemplo, si una compañía decide trasladar una fábrica de un lugar a otro (una tarea muy compleja, por lo general), lo que mejores resultados ha dado es conformar un equipo con representantes de los principales grupos de trabajadores y empleados de la fábrica y encargarlos de decidir los detalles logísticos del traslado. El traslado entonces se hace mucho más fácilmente, en menos tiempo, con menos quejas y con menos deterioro de herramienta y equipo por el solo hecho de haberle dado al trabajador la oportunidad de participar en el proceso.

f). El grupo se puede utilizar como un *medio de socialización o entrenamiento*. Se puede impartir un mismo mensaje y desarrollar una perspectiva común de grupo cuando varias personas se reúnen en una situación de entrenamiento. Como veremos más adelante, esta estrategia tiene sus riesgos porque la perspectiva común de grupo puede llegar a expresarse en forma contraorganizacional, pero los riesgos no han sido lo suficientemente serios como para que la organización deje de utilizar grupos para sus actividades educacionales (Van Maanen & Schein, 1979).

La lista desde luego no es exhaustiva. Como un instrumento poderoso para la implementación de una variedad de funciones relacionadas con la tarea, el grupo ha empezado ya a entrar en el círculo empresarial. La organización puede ahora incrementar considerablemente toda su efectividad planteándolo a las personas más indicadas en el momento más oportuno, los problemas que ellos tienen más posibilidades de resolver.

Funciones psicológicas individuales de los grupos

Los miembros de una organización traen consigo una variedad de necesidades y los grupos pueden suplirlas en buen número. Podemos presentar una lista de las principales funciones que los grupos desempeñan, dentro de las categorías siguientes:

a. Los grupos son, ante todo, un medio para satisfacer nuestras necesidades de afiliación, es decir, nuestras necesidades de amistad, apoyo moral y afecto. El prototipo original de estos grupos, conocido a menudo como “grupo primario” es, desde luego, la familia. Todavía en la edad adulta dependemos de la familia para satisfacer estas necesidades pero descubrimos también que necesitamos grupos de amigos, grupos de trabajo y otro tipo de relaciones para satisfacer las necesidades de afiliación.

b. Los grupos son esencialmente un medio de desarrollar, incrementar y confirmar nuestro *sentido de identidad y mantener nuestra estima de sí mismo*. Aquí también, la familia es el grupo en donde se inician estos procesos básicos pero otros tipos de grupos formales e informales, muchos de ellos en el trabajo, se convierten en fuente importante para determinar o confirmar el concepto que tengamos de quiénes somos, qué estatus tenemos, qué tan valiosos somos, y por consiguiente, qué tan dignos nos sentimos. Los símbolos de estatus, los uniformes, las placas de identificación y otras manifestaciones externas son importantes porque nos ayudan a sostener nuestra identidad y nuestra dignidad.

c. Los grupos sirven esencialmente para *establecer y comprobar la realidad social*. Podemos reducir la incertidumbre que nos produce el medio social discutiendo con otros los problemas que no se presentan, buscando perspectivas comunes y tratando de llegar a un consenso sobre la forma de resolverlos. Por ejemplo, cuando varios trabajadores están de acuerdo en que un jefe demasiado exigente les produce cierta inseguridad, llegan al consenso de que las tratas como esclavos y desarrollan estrategias para enfrentarse con él, el proceso reduce la incertidumbre y la ansiedad que produce el no entender qué está pasando. Muchas de las creencias que los grupos tienen por ejemplo, la creencias que los grupos tienen por ejemplo, la creencia entre los trabajadores de la planta Hawthorne de que si producían más la empresa les pagaría menos por cada pieza que se produjera puede no tener ningún funcionamiento real pero funcionar como si fuera una realidad. Según los sociólogos “si la gente define una situación como una situación real, las consecuencias de esa situación también serán reales”.

d. Los grupos sirven también para *reducir la inseguridad, la ansiedad y la sensación de importancia*. El dicho de que “la unión hace la fuerza” resulta el hecho de que no sólo el número de personas representan fuerza en relación con el adversario sino que existe la evidencia suficiente para concluir que entre más personas estén del lado mío más fuerte me siento y menos ansiedad e inseguridad me produce el peligro (Asch, 1951; Schachter, 1959). Por ejemplo, no hay duda de que cuando un grupo de trabajadores siente cierta inseguridad y se siente explotado por una determinada situación laboral, se puede agrupar en sindicatos o en unidades negociadoras y reducir de esta manera la sensación de impotencia que la situación le produce. En la misma forma, cuando un grupo de trabajadores informalmente decide “restringir la producción”, tal y como lo hicieron en el estudio de Hawthorne, siente que pueden desafiar el poder que tiene la empresa de controlarlo a través de un sistema de incentivos.

e. finalmente, un grupo se puede convertir en un mecanismo por medio del cual sus miembros pueden *resolver los problemas o realizar las tareas del grupo* pero no las de la empresa. Este mecanismo es comparable con el mecanismo de funciones formales que se identificó anteriormente. Por tanto el grupo puede servir para recoger información, ayudarle a alguien que está cansado o enfermo o evitar el aburrimiento, inventando juegos o participando en

actividades distintas a las actividades organizacionales. Argyris (1964) cita el ejemplo clásico de este tipo de “creatividad” laboral. A un grupo de trabajadores de una compañía electrónica le molestaba que su jefe hiciera visitas *sorpresa* a cada uno de los departamentos para determinar cómo iba el trabajo. Con el fin de prepararse para una posible visita de “inspección” utilizaron buena parte del equipo que estaban fabricando para instalar un sofisticado sistema de alarma. El jefe nunca se dio cuenta de que se estaban utilizando miles de dólares en equipo para una actividad interna del grupo, diseñada con el solo propósito de realizar una tarea psicológica de los miembros del grupo.

No cabe duda, después de discutir las funciones anteriores, que los grupos no sólo son muy comunes sino también muy importantes, aún en el caso de no tener tareas formales, organizacionalmente diseñadas. Los grupos suplen muchas de nuestras necesidades psicológicas más básicas y como buena parte de nuestra vida adulta la pasamos dentro de diferentes tipos de contextos laborales, no sorprende que los grupos se conviertan en parte integral de esos contextos.

Funciones múltiples o mixtas

Uno de los descubrimientos más comunes de la investigación que se ha hecho sobre los grupos que se conforman en una organización, es que la mayoría de ellos parecen tener funciones formales e informales; suplen las necesidades de la organización y de cada uno de sus miembros. Los grupos psicológicos, por consiguiente, bien pueden ser la unidad clave que facilite la integración entre los fines de la organización y las necesidades personales de sus miembros. (Leavitt, 1975).

Por ejemplo, un grupo formal de trabajo como el que se encuentra en la industria o en el ejército (por ejemplo, un regimiento) a menudo se transforma en un grupo psicológico que suple gran variedad de las necesidades psicológicas de sus miembros. Cuando esto sucede, el grupo se convierte en fuente de niveles más altos de lealtad, compromiso y energía al servicio de los fines organizacionales, que los que se pudiesen lograr si las necesidades psicológicas de los miembros del grupo no se pudiesen satisfacer dentro de la organización. Un problema central de investigación y de práctica empresarial es entonces la necesidad de determinar las condiciones que aseguren la satisfacción de las necesidades psicológicas de los grupos *formales* de trabajo.

Por otra parte, uno de los fenómenos organizacionales más importantes y más interesantes que se ha observado hasta ahora, es el inverso del desarrollo de lo formal a lo informal. Dalton (1959) encontró, en su investigación, muchos grupos basados en características informales tales como ancestro común, religión o afiliación a organizaciones comunitarias. Es interesante por ejemplo, cómo un gerente puede utilizar estos grupos informales como *canales de comunicación formales* para obtener información sobre las condiciones en que se encuentran diferentes partes de la organización y para comunicarle a los jefes de operación los cambios en las políticas de reproducción que la empresa está considerando. El mecanismo que se utilice podría ser el rotario local, durante un partido de golf en el club campestre o en una conversación telefónica muy informal. Según Dalton estos contactos no sólo suplen muchas necesidades psicológicas sino que rehacen indudablemente *necesarios* para mantenerla efectividad organizacional.

En resumen, la existencia de los grupos en las organizaciones es importante por la posibilidad que estos tienen de desempeñar funciones organizacionales y psicológicas de vital importancia. Si la organización se puede diseñar de tal manera que las fuerzas psicológicas de los grupos trabajen en forma congruente con los objetivos de la organización, existe más posibilidad

de aumentar, a largo plazo, la efectividad de la organización y la satisfacción de las necesidades del individuo.

Examinemos ahora algunos de los factores que influyen en la transformación de grupos, en su efectividad y en lo que es más importante en la medida en que sea posible integrar los fines de la organización con las metas que se fija cada persona.

FACTORES QUE AFECTAN LA INTEGRACIÓN DE LOS FINES ORGANIZACIONALES CON LAS NECESIDADES PERSONALES DE LOS GRUPOS

Una variedad de factores determinan el tipo de grupos que pueden existir en una organización y la medida en que esos grupos entren a desempeñar tanto funciones de tipo organizacional como funciones de tipo personal o ambas. Estas variables se pueden dividir en tres grandes categorías: factores ambientales el clima cultural, social, físico y tecnológico en el cual el grupo existe; factores de afiliación –los tipos de personas que conforman el grupo, categorizados en términos de los antecedentes personales de esas personas, de sus valores, de sus estatus relativos, de sus habilidades, etc.; y factores dinámicos. La forma como el grupo está organizado, el estilo o estilos de liderazgo, la cantidad de entrenamiento en liderazgo y asociación que cada miembro del grupo haya recibido, los tipos de tareas que se le dan al grupo, el éxito o fracaso que el grupo haya tenido, su nivel de desarrollo, etc.

Factores ambientales

Los factores ambientales tales como la localización física de los trabajadores y el horario de trabajo requerido determina quién va a interactuar con quién y por tanto, determina también quiénes van a conformar los grupos. Si se quiere que los grupos desempeñen tareas organizacionales, el ambiente de trabajo debe permitir, y aún más auspiciar la conformación de grupos “lógicos”. Esto se puede lograr conformando equipos de trabajo o permitiendo que los grupos surjan, si tienen tiempo suficiente para interactuar y para conformarse como grupos.

En muchos casos, la naturaleza del trabajo o del lugar donde se vaya a realizar, quiere la acción efectiva del grupo como sucede por ejemplo con las tripulaciones de un submarino, de un ataque de un bombardero, en grupos que trabajan en aislamiento total durante mucho tiempo –por ejemplo en una estación de radar o en una estación meteorológica- o con los equipos médicos de un hospital. En otros casos, aún cuando los requerimientos técnicos no lo exigen, la organización, a menudo, auspicia la conformación de grupos. Por ejemplo, el ejército en lugar de remplazar a un soldado cada vez que se necesita ha empezado a utilizar grupos de cuatro personas que reciben juntas entrenamiento básico para remplazar a sus compañeros en combate. En la industria hotelera, donde es supremamente importante que los altos ejecutivos funcionen como equipo, una compañía ha iniciado un programa consciente de entrenamiento de sus ejecutivo, antes de que se hagan cargo del hotel, para asegurar así óptimas relaciones laborales.

La medida en que estos grupos, diseñados tan lógicamente, puedan suplir necesidades psicológicas depende en gran parte de otro factor ambiental del clima empresarial. El clima empresarial está determinado principalmente por los supuestos sobre la motivación del empleado que prevalecen en la organización. Si los supuestos que la organización favorece son los racionales-económicos, lo más seguro es que los grupos no se utilicen en forma racional. De acuerdo a estos supuestos la organización debe destruir los grupos o evitar su conformación para aumentar al máximo la eficiencia *individual*. Si lo que se necesita es coordinación, la línea

desensamblaje o cualquier otro medio mecánico puede suplir esa necesidad. En consecuencia, un clima basado en supuestos racionales-económicos tiene mayor posibilidad de producir grupos que estén a la defensiva o en contra de la empresa. Este tipo de grupos surgen para darle a sus miembros una sensación de dignidad y de seguridad que no encuentran en la organización formal.

Una organización que trabaja bajo supuestos sociales propicia y fomenta la conformación de grupos pero puede crear grupos que no estén lógicamente relacionados con el logro de tareas. Este tipo de organización, a menudo, readhiere a una filosofía de diseño y asignación de cargos basada en supuestos racionales-económicos pero que trata luego de suplir, por medio de grupos sociales extrínsecos a la organización laboral inmediata, las necesidades de afiliación de sus miembros equipos de bolos y béisbol, de la compañía, paseos y otras actividades sociales. Estos grupos no permiten la integración de fuerzas de grupo formal e informal, porque no tienen función intrínseca de tarea.

Una organización que trabaje con supuestos de auto-actualización tiene más posibilidad de crear un clima que conduzca a la conformación de grupos psicológicos verdaderamente significativos en virtud de la importancia que la organización le da al significado intrínseco del trabajo. Sin embargo, estas organizaciones –por ejemplo, la división reinvestigación de una empresa industrial o de una universidad- casi nunca llevan estos supuestos a una conclusión lógica. Por lo general es tanta la importancia que tiene el crear situaciones de verdadero interés para el individuo y tan poco el que se le da al esfuerzo colectivo, que casi nunca se auspicia la conformación de un grupo.

La integración efectiva de las necesidades organizacionales con las personales requiere indudablemente un clima flexible que propicie la adopción de estrategias de grupo en una determinada oportunidad pero que se oponga a ellas en otras circunstancias. Aquellas organizaciones que han sido capaces de utilizar los grupos efectivamente tienen mucho cuidado en decidir cuándo se debe utilizar un equipo de trabajo o un comité y cuándo establecer condiciones que fomenten o prevengan la conformación de grupos. Como no es fácil hacer generalizaciones en este campo, la estrategia de diagnóstico es la que más puede servir. Todo se tiene que considerar: El tipo de tarea que se va a realizar, el éxito que la organización haya tenido con estrategias de grupo, la gente y el tipo de liderazgo de grupo disponible, la habilidad de la gente para trabajar eficientemente como miembro de un grupo.

Factores de afiliación

El que un grupo pueda trabajar eficientemente en una tarea organizacional y el que al mismo tiempo la realización de la tarea satisfaga psicológicamente a los miembros del grupo depende en parte de su composición. Para que un trabajo rehaga eficientemente, debe existir incierto grado de consenso en cuanto a los objetivos, a los valores básicos y a los medios de comunicación. Si las diferencias entre los antecedentes personales, valores o estatus de las personas no permiten llegar a ese consenso o a esa comunicación, el grupo no puede funcionar bien. De particular importancia es que el estatus relativo de las personas se pueda evaluar cuidadosamente para no caer en el error común de tener personas de bajo estatus que deben ocultar, a los de estatus más alto, información que consideran desagradable o que creen que otros no quieren saber por temor a exponerse a una sanción.

Un ejemplo típico es una reunión de departamento, en la que el jefe quiere saber cómo van las cosas en cada unidad. A menudo, los subordinados responden sólo con que “todo está bien”, porque saben que eso es lo que el jefe quiere oír y porque no quieren quedar en ridículo delante de sus colegas, admitiendo que tienen problemas. La consecuencia que esto tiene para la

resolución de problemas es que un grupo como éste no sólo puede ser muy eficiente sino también totalmente contraproducente.

Otro grupo típicamente difícil es un comité conformado por representantes de varios departamentos de la organización. Es posible que cada persona esté tan preocupada por su personal y por defender sus intereses como representante, que le sea supremamente difícil identificarse con el nuevo comité.

Un tercer tipo de grupo problema, que ilustra conflicto de valores, es el típico comité negociador obrero-patronal. A pesar de que la misión del grupo sea inventar nuevas soluciones para los problemas crónicos que confrontan, por lo general, los representantes de la empresa porque consideran que su actitud es condescendiente, que no os valoran como seres humanos y que básicamente tampoco los respetan. Estas actitudes se manifiestan en forma muy sutil, como por ejemplo cuando se pide que las reuniones se lleven a cabo en salas de reunión de la empresa y no en territorio neutral o en un lugar que los trabajadores sugieran.

Para cada uno de los problemas mencionados, el único remedio es propicia suficientes experiencias comunes que permiten establecer un sistema de conjunción y un clima de confianza mutua entre os miembros. Esta experiencia común se puede lograr o propician reuniones fuera del lugar de trabajo que permitan que las personas se conozcan en un ambiente más informal o haciéndolos participar en alguna experiencia común dentro del ambiente. Los ejercicios o talleres vivenciales de entrenamiento sirven no sólo para educar ala gente con relación a la dinámica de grupo sino también para ofrecerle a cada uno de los miembros una base común de experiencia que propicie mejores relaciones laborales (Dyer, 1977).

Una distribución inadecuada de las habilidades y destrezas pertinentes puede ser otro problema importante de afiliación. Para que cualquier tipo de trabajo sea efectivo tiene que contar con los recursos necesarios para llevar a cabo la tarea asignada. Si el grupo no realiza la tarea por falta de recursos y como consecuencia desarrolla una sensación psicológica de fracaso, difícilmente puede desarrollar la fuerza y la cohesión que necesita para suplir otras necesidades psicológicas de sus miembros. Lo que nos dice todo esto es que para asegurar un buen grupo de trabajo no basta con juntar a una cantidad de gente. Es importante considerar las características de los miembros y determinar la posibilidad de que puedan trabajar juntos y suplir sus propias necesidades.⁷

Factores dinámicos

Los factores dinámicos son, en mi opinión, aquellos eventos y procesos que ocurren durante la vida del grupo mismo o que llevan a la conformación del grupo, como por ejemplo el proceso de entrenar la gente para que conforme un grupo o el proceso de inducción de ciertos sentimientos de grupo. En esta categoría encontraríamos variables como las de orientación de grupo que surge de la misma interacción entre los miembros del grupo y del éxito o fracaso que el grupo tenga en lograrla tarea (si es un grupo formal) en suplir las necesidades psicológicas en sus miembros.

Los factores dinámicos resaltan la naturaleza cambiante y notable de los grupos. Los grupos no son estáticos, rígidos o inmutables. En realidad, una de las mayores contribuciones del campo de la dinámica de grupos ha sido todo el conocimiento y todas las habilidades relacionadas con la tarea de ayudarle a un grupo a cambiar, crecer y ser más eficiente En lugar

⁷ No he tenido oportunidad de revisar la literatura sobre compatibilidad de personalidad entre los miembros de un grupo, porque en esta área no se han logrado resultados muy concluyentes.

de considerar los factores ambientales y de afiliación como determinantes fijos considerar los factores ambientales y de afiliación como determinantes fijos de lo que el grupo puede hacer o no, hemos descubierto que esos factores pueden también convertirse en ventajas más que en desventajas, si se les utiliza adecuadamente. Los libros completos se han escrito sobre la psicología de los grupos y sobre cómo trabajan con ellos (Miles, 1959; Dyer, 1977; Schein & Bennis, 1965; Schein, 1969). No podremos mencionar aquí más que una pequeña parte de toda la información disponible, pero quizás los casos que se ilustran a continuación sirvan para llamar la atención sobre algunas de las variables y asuntos más importantes relacionados con la problemática en mención.

EL CONFLICTO OBRERO-PATRONAL DELA REFINERIA DE PETROLEO.

Una de las grandes refinerías de petróleo estaba enfrentando serias dificultades en sus relaciones obrero-patronales y había sido amenazada con la posibilidad de que muchos de sus empleados se unieran a un sindicato más o menos militante y hostil. Varios de los comités que se habían conformado para tratar de encontrarle solución a los problemas de los empleados llegaron, después de pocas reuniones, invariablemente a una posición antagonista en donde obreros y patronos quedaban con la idea de que tanto los unos como los otros eran muy intransigentes y recalitrantes.

Hasta aquí, el relato es típico de muchos conflictos obrero-patronales. Sin embargo, esta refinería había instituido un programa de entrenamiento dedicado específicamente a ayudarle al participante a (1) familiarizarse con los problemas que trae ser líder y/o miembro de un grupo y (2) tener alguna idea sobre la forma como uno se comporta en un grupo y el impacto que este tiene en otra gente. El programa requería dos semanas completas de entrenamiento en relaciones interpersonales y en dinámica de grupos y traía como resultado un cambio de actitud considerable en la persona. Según los planes, los más altos ejecutivos y los profesionales de servicio debían asistir al entrenamiento. La crisis laboral alcanzó grandes proporciones mucho antes de que esa sesión de entrenamiento se pudiera hacer.

La empresa decidió entonces ensayar otros comités para tratar de resolver el problema, pero esta vez, como ya se tenía alguna idea sobre el funcionamiento de grupos, los conformaron en forma muy diferente. Primero que todo, sólo aquellos representantes de la empresa que habían recibido entrenamiento y que se ponía tendrían más sensibilidad para confrontar los problemas de los trabajadores podrían entrar a conformar el comité. Segundo, a cada grupo se le dieron instrucciones para que no tomara decisiones (en los comités anteriores, el esfuerzo por llegara a una decisión se había convertido en polarización de opiniones) y se limitará solamente a explorar algunos de los problemas para *identificar alternativas* de solución. Tercero, se le pidió a los representantes de la empresa permitir que fueran los representantes laborales los que tomaran la iniciativa en cuanto al lugar, horas y agenda de las reuniones.

Desde el comienzo, estos comités trabajaron en un clima muy diferente. Cada representante estaba mucho más preocupado por encontrarle solución a los problemas que por destacar o hacer valer su propio estatus. Como resultado, pudieron generar propuestas que satisfacían los deseos y expectativas de patronos y obreros, y acabaron en esta forma también con los esfuerzos que algunos obreros militantes estaban haciendo para organizar sindicalmente a la refinería. Si bien es cierto que es difícil identificar con exactitud la relación causa-efecto, no hay duda de que el entrenamiento que algunos de los representantes patronales habían recibido en cómo constituirse en miembros efectivos de un grupo y la iniciativa de la empresa para conformar los grupos, contribuyen sustancialmente a resolver el conflicto.

Un caso similar se puede encontrar en la educación superior. Una de las grandes universidades sufrió un rompimiento en las comunicaciones entre directivos profesores y estudiantes como resultado de la crisis universitaria de la década de los 60. Un grupo de planeación decidió sostener una conferencia de tres días fuera de los predios universitarios con la participación de miembros del consejo superior, de estudiantes, profesores y directivos. Un grupo de expertos en dinámica de grupos se encargó de diseñar y dirigir la conferencia. Se conformaron equipos pequeños para identificar problemas, de tal manera que cada grupo tuviera la oportunidad de conocer a los miembros de otros grupos en un ambiente mucho más informal. La acción tuvo dos resultados: a nivel formal, se generó una lista de problemas prioritarios que más tarde se incorporaría a una matriz de problemas prioritarios presentada en sesión plenaria; a nivel informal, se creó un ambiente de mutua confianza entre los diversos grupos haciendo posible de esta manera que las discusiones se pudieran continuar cuando regresaran a la universidad.

Este caso es un ejemplo de cómo se pueden utilizar para la resolución de problemas, una combinación de factores dinámicos como el liderazgo y el desarrollo del grupo; factores estructurales como los de dónde y cuándo reunirse y con quién; y factores que tienen que ver con la habilidad en los procesos de grupo. En las sesiones siguientes veremos algunos ejemplos de cada una de estas áreas dinámicas.

FACTORES ORGANIZACIONALES Y DE LIDERAZGO. Entre los diversos factores dinámicos que influyen en la conducta del grupo se pueden contar los que se derivan de los patrones de liderazgo o de los estilos de líder de grupos o los que surgen de la forma como el grupo esté organizado o estructurado. Todos estos factores se tienen en cuenta porque, por lo general, aparecen altamente interrelacionados. Existe gran cantidad de literatura e investigación que trata de explicar la complejidad de estas relaciones, pero para el propósito de este libro sólo identificaremos una o dos de las áreas principales y sólo algunas de las conclusiones más interesantes de cada una de ellas.⁸

Tradiciones de grupo versus estilo del líder. Uno de los problemas más fascinantes en una organización tiene que ver con el problema de si las normas y tradiciones del grupo ya establecido tienen más impacto que la voluntad del mismo líder. Una situación común en una organización tiene que ver con el ascenso o traslado de un gerente a una región geográfica diferente en donde debe desempeñar nuevas funciones, y en donde se requiere que éste dirija un grupo que tiene ya su propia historia, tradición y normas bajo las que siempre opera. ¿Qué debe hacer el gerente en una situación de éstas, adaptarse a esas normas o imponer las suyas?

En un clásico experimento llevado a cabo por Merei (1949), se estudió la relación entre las tradiciones del grupo y el poder del líder con un ingenioso diseño experimental y se utilizaron niños de 4 a 11 años de edad. Merei observó primero a los niños para determinar quienes, entre ellos, se destacaban como líderes “naturales”. Para la observación, utilizó como criterio el número relativo de veces en que se deban o reseguían órdenes. Con los niños que se caracterizaban como “seguidores” se conformaron grupos y se les permitió que jugaran juntos hasta que se formaron tradiciones y hábitos duraderos (se necesitaron entre tres y seis reuniones de 30 a 45 minutos cada una).

Los niños que se caracterizaron como “líderes” fueron seleccionados por los profesores del jardín infantil utilizando como criterios de selección la edad, el hecho de que fueran más dominantes, más agresivos, que tuvieron más iniciativa y que hubiese más posibilidad de que otros niños quisieran imitarlos. Veintiséis de estos niños se distribuyeron en doce grupos

⁸ El texto de Shaw (1971) y el de Cartwright y Zander (1968) contienen críticas investigativa bastante útil.

diferentes, en diferentes ocasiones y bajo diferentes condiciones, para observar así la relación entre líder y grupo. Los resultados fueron los siguientes.

1. En casi todos los casos el grupo observó al líder, imponiéndole sus tradiciones. La iniciativa a los deseos del líder nunca se pudieron satisfacer y sólo tuvieron aceptación en la medida en que se ajustaban a las tradiciones de grupo. El que el líder fuese mayor en edad o más dominante no importó mucho.
2. el líder aceptó las tradiciones del grupo pero también se las arregló para influir en ellas o para cambiarlas. Por una parte, un grupo particularmente fuerte asimiló completamente al líder haciéndolo renunciar finalmente a su liderazgo. Por otra una niña entre los líderes dominó completamente al grupo e inmediatamente rompió sus tradiciones, pero este grupo ya se había sometido a la influencia de otros tres líderes y por consiguiente sus tradiciones se habían ya debilitado. Entre estos dos extremos se observaron tres tipos de liderazgo característicos de la mayoría de los estilos de liderazgo:
 - a. *Los mandones*. Estos líderes empezaron por darle órdenes a todo mundo, y sólo lograron que el grupo los ignorara y en cierta forma empezara a hacerlos a untado. Cuando decidieron cambiar su conducta para adaptarse a las tradiciones del grupo, descubrieron que no era problema todavía dar órdenes dentro de esas tradiciones. Es decir, dominaban el grupo mandándoles a hacer lo que hubiesen hecho de todas formas, apropiándose así de liderazgo del grupo sin tener que cambiar las tradiciones.
 - b. *Los propietarios*. Estos líderes se hicieron sentir apropiándose de todos los objetos que había en la sala o ejerciendo dominio sobre los otros niños en virtud de la propiedad que decían poseer, pero sin poder cambiar en ningún momento los juegos o la forma como se utilizaba cada objeto. Las tradiciones del grupo nunca cambiaron y los líderes sencillamente se adaptaron a ellas. El grupo, por su parte, mantenía contentos a cada uno de los mejores líderes permitiéndoles que tomaran posesión de los objetos y rindiéndoles pleitesía en forma por demás ritualista y ceremoniosa. Parecía, a simple vista, que el líder era el que mandaba pero la realidad era que casi sin darse cuenta habían asimilado las tradiciones del grupo
 - c. *Los diplomáticos*. Estos líderes eran, en cierto sentido, los más interesantes porque parecían, en principio, aceptar las tradiciones del grupo para poder cambiarlas. Mereti describe la secuencia en la siguiente forma: el líder trata de acabar con las tradiciones del grupo y hacerlos que adopten otras: fracasa y el grupo lo rechaza; el líder, entonces, acepta las tradiciones y rápidamente las asimila; dentro del marco de estas tradiciones asume el liderazgo y el grupo, un poco contra su voluntad, le sigue sólo porque considerar que el líder hace bien las cosas: más tarde, entonces, el líder introduce algunos cambios que debilitan la tradición: finalmente introduce en el ritual del grupo nuevos elementos y cambia así las tradiciones.

A pesar de que el trabajo de Mereti se llevó a cabo con niños, ofrece un excelente prototipo de los tipos de fuerzas que se pueden observar en todos los grupos conformados por adultos. Ni el grupo ni el líder podrán nunca dominar completamente, pero la relación entre un grupo estable que tiene sus propias normas y tradiciones y un líder es muy compleja. La mayoría

de los gerentes saben por experiencia que se tienen que entender con las normas del grupo en una forma o en otra, pero a menudo las expectativas que éstos traen consigo, gracias a los programas de entrenamiento en estilo de liderazgo, tienen poco que ver con las normas o con las experiencias de los grupos con las cuales tienen que trabajar. En estos casos, el nuevo rol que el gerente ha asimilado se tiene que hacer a un lado rápidamente, pues ni el subordinado ni él mismo están dispuestos a aceptarlo (Fleishman, 1953). En efecto ha sido precisamente la frecuencia con que este fenómeno se presenta la que ha llevado a muchos consultores o gerentes de organización, preocupados por cambiar una organización, a pensar en términos de cambiar las normas del grupo y no la conducta del líder.

Estructura del grupo. Si los miembros del grupo no tienen oportunidad de reunirse, se hace importante considerar el efecto que tienen en el funcionamiento del grupo, los factores estructurales tales como los sistemas de comunicación del grupo. Por ejemplo, se ha demostrado que la sensación que tiene una persona de que está participando en algo está relacionada con la posición que ocupa en un sistema de comunicaciones; que el liderazgo del grupo bien puede surgir de una posición central en ese sistema; que un sistema centralizado de comunicaciones puede ser particularmente efectivo para la implementación de una tarea pero relativamente inflexible para plantear nuevas soluciones si la situación cambia; y que la información se pierde o se distorsiona rápidamente a medida que pasa de una persona a otra (Leavitt, 1951).

Otros problemas estructurales de la organización que se deben considerar en la conformación y rendimiento del grupo están relacionados con fenómenos organizacionales de carácter más general que se discuten en los Capítulos 10 y 11. Por ejemplo, por lo general los miembros de una organización pertenecen a varios grupos o unidades dentro de la organización. La localización física de los diferentes grupos, que estimula o impide la interacción, la naturaleza de la tarea de que el grupo debe realizar, la medida en que el grupo es temporal o permanente, los tipos de sanciones que el líder puede imponer, el tiempo que el grupo lleva conformado y la medida en que los roles estén formalmente estructurados influyen todos en la conformación y rendimiento del grupo.

Un ejemplo sacado de estudio sobre grupos R & D puede servir para aclarar esta complejidad (Allen, 1977). Los equipos R & D se pueden organizar (a) “funcionalmente” – juntando gente que tiene una experiencia técnica común en un mismo lugar geográfico, bajo un mismo jefe que controla incentivos tan importantes como lo es la promoción profesoral, o (b) en base a “proyectos” – juntando gente con distinta experiencia técnica, en un mismo lugar geográfico y bajo un mismo líder de proyecto con una tarea específica asignada, como por ejemplo, el diseño de un sistema de monitoría para un cohete. En el primer caso, el proyecto y al lugar geográfico se les ve como temporales mientras que en el segundo, el proyecto parece ser más permanente, parece tener más identidad geográfica (por consiguiente, se auspicia la conformación de grupo) y mayor potencial, pues el director del proyecto puede estar en una posición de control más ventajosa.

Allen trató de determinar cuál forma de organización podría ser más efectiva en virtud de los logros técnicos del grupo, y descubrió que todo dependía de la naturaleza de la tarea y del a tecnología (un factor ambiental externo). En una tecnología en constante cambio, la forma funcional de organización era más efectiva porque les permitía a los ingenieros mantenerse en más contacto con su propia área de tecnología. Por otro lado, el proyecto pudo ser más efectivo con relación a tareas administrativas tales como el tener en cuenta costos y fechas límite, porque la tecnología de esas tareas administrativas no cambia muy rápidamente y la forma de proyecto permite mucho más control inmediato de los factores más importantes.

Allen llegó a la conclusión, con todos los resultados que obtuvo, de que la forma funcional de la organización en general produce mejores resultados cuando se trata reprojectos a largo plazo o proyectos que se dan dentro de una tecnología supremamente cambiante, mientras que la modalidad de proyecto puede ser la más útil cuando se trata de trabajos a corto plazo o que no requieren una tecnología tan cambiante. En ambos casos, el ingeniero pertenece simultáneamente al grupo funcional y a un equipo encargado de un proyecto (lo que se ha llamado una “matriz” de organización), pero la efectividad relativa de cada tipo de grupo depende de la localización geográfica, del estímulo de interacción y del grado de poder que se le dé al gerente de proyecto o al gerente funcional, esencialmente a las características estructurales cómo se deben organizar los grupos.

DESARROLLO DE GRUPO Y ENTRENAMIENTO. Probablemente el factor dinámico más importante que influye en la integración de las necesidades individuales y organizacionales está dado por la medida en que el líder y los miembros del grupo desarrollen la sensibilidad y habilidad necesarias para manejar los procesos de grupo necesitan darse cuenta de lo difícil que es escuchar a otra persona y tratar de entenderla; que la falta de respeto y de confianza pueden surgir cuando no se escucha a los demás; que los miembros del grupo tienen la tendencia a preocuparse por las necesidades individuales de identidad, seguridad, atención y estatus, y a no prestarle atención a las necesidades que otros puedan tener; que la preocupación por las necesidades emocionales que se presentan cuando el grupo está recién conformado dificulta la realización constructiva de una tarea; que la tarea del grupo y los factores que contribuyen a la cohesión del grupo se tienen que equilibrar para que se puedan obtener resultados óptimos en la realización de la tarea; y que los diversos estilos de toma de decisiones que se utilizan, tales como el voto o el consenso, propician soluciones más o menos efectivas. Estos y muchos otros tipos de problemas son típicos de cualquier grupo, pero por lo general el líder y los miembros del grupo ni reconocen el problema ni saben que éste se puede resolver a través de entrenamiento especial.

A pesar de que los esfuerzos que se han hecho para desarrollar habilidad y sensibilidad de grupo tuvieron su origen en el movimiento de relaciones humanas de las décadas de 1920 y 1930, este tipo de entrenamiento sólo se pudo ofrecer después de que Lewin y sus colegas desarrollaron lo que se conoce hoy con el nombre de métodos de entrenamiento “vivenciales” (Bradford y otros. 1964; Schein & Bennis, 1965). Los sistemas de entrenamiento más tradicionales habían hecho siempre énfasis en el sistema de conferencias, lecturas, demostraciones y “práctica” por medio de juego de papeles u otras estrategias parecidas. Los métodos vivenciales que surgieron de los talleres diseñados por los National Training Laboratories en Bethel, Maine, hacían más énfasis en el aprendizaje basado en experiencias más inmediatas. Es importante entender los supuestos y valores sobre los que está basado este método, precisamente porque siempre ha sido materia de gran controversia y porque siempre han jugado un papel muy importante en el desarrollo de la psicología de grupo.

Los métodos vivenciales de entrenamiento asumen que:

1. La gente puede aprender mejor a partir de un análisis de sus experiencias psicológicas más inmediatas.
2. Los factores más importantes de donde surge este aprendizaje son los sentimientos, las relaciones y las observaciones que hacen las personas con quienes tenemos que interactuar, a pesar de que la gente, por distintas razones, tiende sistemáticamente a no verbalizarlas.

3. Un taller de entrenamiento diseñado adecuadamente puede superar las dificultades que tiene la gente para compartir sus sentimientos, sus reacciones y sus observaciones, y puede por consiguiente también permitir que el participante aprenda algo a un nivel potencial más inmediato.
4. Las fuerzas que se tienen que superar son esencialmente actitudes, culturalmente adoptadas, sobre lo que una persona le puede decir a otra, sobre cómo la gente aprende (por ejemplo, “uno no debiera deliberadamente criticar a otra persona”, y “la forma como uno aprende es escuchando a un experto o leyendo lo que escribe”).

El método vivencial cuestiona y tiene éxito en cambiar algunas de estas actitudes, haciendo posible que el participante puede observar tanto sus propias reacciones y sentimientos con relación a eventos de grupo comúnmente observados y compartidos, como los de otras personas.

Diversos tipos de estrategias de entrenamiento se utilizan para facilitar este tipo de aprendizaje. Estas estrategias van desde un juego de roles, seguido de un análisis de la forma como una persona desempeña un determinado papel, hasta grupos de sensibilización no muy estructurados en los que cada miembro participa, desde el principio, en el proceso de conformación del grupo, y lo analiza a media que participa en él. En este proceso cada participante aprende a observar y a desarrollar otras actividades reintervención grupal.

Después de lograr cierta sensibilidad y habilidad durante el taller, el participante a menudo descubre que en sus grupos de trabajo se presentan situaciones análogas y que por tanto puede intervenir constructivamente para mejorar el funcionamiento del grupo. Aún cosas tan simples como puede ser el hecho de darle al grupo tiempo suficiente para que cada persona empiece a conocer a las otras y se asegure una posición en el grupo (algo que posiblemente no toma más de una o dos horas de conversación informal y tranquila) puede lograr que el grupo trabaje eficientemente en la resolución de un problema apremiante. Es precisamente este tipo de experiencia personal la que el programa de entrenamiento, en el caso de la refinería, fue capaz de generar e hizo posible que los representantes patronales pudiesen crear un clima más apropiado para la solución de los problemas que enfrentaba el nuevo comité obrero patronal.

Una pregunta que siempre surge cuando se habla de entrenamiento vivencial tiene que ver con el contenido de lo que se aprende. Por ejemplo, ¿en qué medida esta forma de entrenamiento trata de enseñar métodos democráticos del liderazgo? ¿En qué medida le resta importancia a las prerrogativas tradicionales que tiene un cargo investido de autoridad para lograr finalmente mayor “igualdad de poder”? si esto fuera así, ¿no sería algo contraproducente en muchos medios organizacionales en donde la autoridad se tiene que mantener y debe continuar altamente centralizada?

Las respuestas a estas preguntas son muy complejas. Los valores que se comunican a través de un entrenamiento vivencial son: (1) un mayor compromiso con un espíritu investigativo y con una acción de diagnóstico de situaciones interpersonales y organizacionales (dos cosas que son, esencialmente, valores de carácter científico); (2) un compromiso con el valor que tiene procurar comunicación abierta y sincera cada que sea posible; y (3) un compromiso de estudiar e influir con los *procesos* de grupo cómo funciona y no sólo en el *contenido* de lo que se está haciendo.

En términos del espíritu investigativo, uno de los resultados más importantes del entrenamiento bien puede ser que el participante considere que a veces el grupo se le tiene que manejar *autocráticamente* para poder alcanzar sus objetivos. Si a esta conclusión se llega, basado en un cuidadoso estudio de todos los factores, la conclusión es completamente válida y *consistente* con la filosofía del entrenamiento vivencial El compromiso con la acción de

compartir abiertamente sentimientos y reacciones implica inevitablemente que cierta democratización se hadado. El ejercicio efectivo de la autoridad formal implica a veces que la comunicación se tenga que limitar a dar sólo información relacionada con la tarea y a que se excluyan sistemáticamente los aspectos afectivos, para asegurar así eficiencia en la realización de la tarea y a que se excluyan sistemáticamente los aspectos afectivos, para asegurar así eficiencia en la realización de la tarea. Cuando se le enseña a la gente a valorar que tiene ser mas abierto y sincero, en cierta forma se le quita importancia a la autoridad formal investida en una persona o en un cargo.

El que este desconocimiento de la autoridad formal sea deseable o no, depende del tipo de información que no se comunica en el proceso de grupo. Una de las cosas claves que se aprende en el estudio de la dinámica de grupos es que el proceso que los grupos utilizan para trabajar –los patrones de comunicación, los métodos de toma de decisiones, las técnicas de resolución de problemas, las actividades diseñadas procrear normas, los sentimientos y percepciones interpersonales, los gustos y disgustos, etc.- *no* siempre es pertinente para la realización efectiva de una tarea. Si uno distingue cuidadosamente los *procesos de tarea* de los procesos interpersonales a menudo se puede observar que cuando se le oculta información a un grupo que está tratando de resolver un problema (proceso de tarea) la acción es supremamente destructiva y se les debe pedir a los miembros del grupo, que a este nivel, adopten una actitud mucho más abierta. Por otra parte, no saber quién le gusta quién en el grupo (procesos interpersonales) puede que no tenga mucha importancia para la realización de la tarea y lo mejor, dentro de ese contexto organizacional, es no tratar de descubrirlo. El consultor o el líder que esté observando los eventos de proceso que se dan en el grupo debe dar siempre juicios de diagnóstico cuidadosamente pensados especialmente cuando se trata de los tipos de tareas o de procesos interpersonales que más tengan que ver con los objetivos del grupo y tratar de resaltar sólo la información más pertinente (Schein, 1969, 1978)

Una de las razones por las que muchas organizaciones han dejado de utilizar el entrenamiento de sensibilidad extensivamente, como un instrumento de desarrollo es que los consultores o las personas encargadas del entrenamiento a mudo tenían dificultad para diferenciar entre los procesos de tarea –como por ejemplo enseñarle a la gente a resolver problemas de grupos más efectivamente- y los procesos interpersonales –enseñarles a la gente a explorarlo que cada persona sentía por sí misma y por otros a un nivel más profundo. Se ha comprobado que la exploración de los procesos interpersonales es de gran utilidad para procurar el *crecimiento personal* del participante (exploración que conduce a la proliferación de diversos tipos de “encuentros de grupo”), pero no tan importante cuando se trata de mejorar la habilidad del participante para manejar un grupo de trabajo o para entrar a conformarlo. El resultado ha sido que los métodos vivenciales, tal y como los acabamos redescubrir, se han utilizado en contextos mucho más diferenciados que van desde “laboratorios de crecimiento personal”, altamente orientados hacia la persona, a actividades de conformación de equipo orientados hacia la organización (Dyer, 1977). A pesar de que la filosofía del entrenamiento en sensibilidad es la misma, su enfoque y los métodos que se utilizan varían dramáticamente en la medida en que el entrenamiento haga énfasis en los procesos de tara o en los procesos interpersonales.

La conclusión general que se puede sacar es que uno debe ser lo suficientemente consiente de los factores organizacionales y de los objetivos de grupo más importantes para poder determinar cuándo es más apropiado ser más abierto y sincero y determinar también con relación a qué debemos actuar, así. La paradoja es que este tipo de sensibilidad y toma de conciencia, la habilidad para diagnosticar lo que sucede en el grupo, sólo se puede lograr en programas de entrenamiento que estimulen el espíritu investigativo, aumenten la sensibilidad hacia los procesos

de grupo y enseñen el valor que tiene explorar abiertamente las percepciones y sentimientos durante el período de entrenamiento.

En resumen, en la medida en que el gerente de empresa conoce más a los grupos y a la forma como funcionan, aprenden más también cómo procurar oportunidades de entrenamiento dentro del contexto de trabajo, más períodos de análisis de procesos al final de cada reunión, invitando consultores orientados por los procesos de grupo y cosas por el estilo. Lo que hace que estas actividades tengan éxito en el énfasis que se hace en los procesos de tarea –la recolección de la información, la resolución de problemas y las funciones relacionadas con la toma de decisiones y el hecho de que no se traten los problemas interpersonales a menos que haya pruebas de que esos problemas puedan afectar la realización eficiente de la tarea.

CUANDO NO SE DEBEN USAR LOS GRUPOS

A pesar de que los grupos tienden a ser un fenómeno humano universal, no deja de ser de suma importancia determinar cómo y cuándo se deben utilizar, particularmente en el sentido formal de determinar si se le debe dar una tarea o un problema a un grupo y cuándo. Se han estudiado tres conjuntos de fenómenos relacionados directamente con este problema: (1) la efectividad del grupo versus el individuo para resolver problemas; (2) la disposición del grupo versus el individuo para correr con el riesgo; y (3) el problema de lo que se ha venido a llamar “opinión de grupo” o sea la tendencia del grupo a llegar a lo que puede ser falso consenso, haciendo a un lado las opiniones válidas de algunas personas.

La habilidad del grupo versus el individuo para resolver problemas }

Una buena parte de la investigación se ha dedicado a estudiar el problema de cuál es el instrumento más efectivo para resolver problemas, si el grupo o el individuo cuyo trabajo se puede juntar con el de otras personas. Hasta el momento no se ha llegado a ninguna respuesta definitiva pero sí se han identificado algunas variables importantes. Por ejemplo, siempre se ha creído que un grupo puede ser más efectivo que un individuo debido al estímulo que cada miembro del grupo le da a otro. Esto sólo es cierto si en el grupo existe un clima en el que no se evalúa una estructura de toma de decisiones apropiada a la tarea, tiempo suficiente para explorar una idea interesante y si la tarea es tal que requiera la recolección de bastante información o la evaluación compleja de las consecuencias que pueden traer varias alternativas (Taylor, Berry & Block, 1958).

Los errores de juicio tienen más posibilidad de que se detecten antes de que la acción se implemente, cuando se trata de la acción de un grupo más que cuando se deja que sea el individuo el que piense en las alternativas de resolución por un problema. Por lo general, el grupo puede ser más útil que el individuo cuando el problema tiene muchas facetas y cuando cada uno de los miembros del grupo tiene habilidades o información diferente o complementaria que se pueda utilizar en el proceso de resolución de problema. Por ejemplo, muchos de los problemas que un gerente tiene que confrontar los resuelve más efectivamente un grupo porque para hacerlo este debe considerar el aspecto humano, financiero, técnico, y las condiciones de producción y mercadeo. No es por casualidad que a medida que el comercio se ha hecho más complejo más se utilizan ahora las técnicas grupales de resolución de problemas, aún en los casos en que el gerente de empresa no favorezca la conformación de grupos o no los tolere mucho.

Uno de los criterios más importantes para decidir si se utiliza o no a un grupo para tomar una decisión implica determinar cómo y por qué se va a *implementar*. Cuando la gente tiene la oportunidad de participar en la toma de decisiones, existe más probabilidades de que se comprometa con su implementación que cuando alguien les impone la decisión. Por consiguiente, si lo que se necesita es implementación efectiva, es importante asegurar la participación, en la toma de decisiones, de los que la van a implementar, así sólo sea pidiéndoles su opinión sobre la decisión que se propone.

Si se decide que se va a utilizar un grupo para realizar una tarea, el líder tiene que reconocer y entender algunos de los muchos factores de afiliación, de ambientación y de dinámica que operan dentro de ese grupo. Si se espera que el grupo funcione efectivamente se debe propiciar un clima de mutua confianza entre sus miembros para que puedan así compartir información y criticar honradamente las ideas que se proponga. El líder debe asegurarse de que todo mundo tenga claridad sobre las tareas y objetivos del grupo y de que se haya logrado consenso suficiente para enlutarse, en lo posible, en una misma dirección. Si el líder no está dispuesto a dedicar el tiempo y la energía necesarias para ayudarle al grupo a funcionar, no debiera entonces utilizarlo.

La disposición del grupo versus el individuo para correr un riesgo

En la concepción popular de grupo reincluyen dos proposiciones generales: (1) Las decisiones importantes debe siempre tomarlas el individuo y no el grupo, porque estos últimos tienden a ser muy conservadores e incapaces de actuar sin “temores”; (2) al grupo nunca se le debe permitir que tome una decisión porque entonces a nadie se le puede responsabilizar de nada. En un análisis bastante perceptivo, Reitz (1977) anota que estas dos proposiciones son en realidad contradictorias pero que nadie había notado o había tratado de resolver el problema hasta que aparecieron los estudios de Stoner y Marquis en MIT, en la década de 1960. Estos estudios condujeron a una serie de investigaciones conocidas hoy con el nombre de fenómeno de “cambio riesgoso” (Stoner, 1968; Marquis, 1962; Helmreich, Bareman & Scherwits, 1973; Davis, Laughlin & Komorita, 1976).

La esencia del fenómeno radica en el descubrimiento de que los grupos que funcionan en forma colectiva tienen la tendencia a tomar alternativas de decisión que pueden representar *un riesgo más serio* que el que se pudiera prever si se calculara el riesgo promedio con que correría cada uno de los miembros. Por ejemplo, si un equipo de fútbol americano tiene que decidir entre arriesgar una jugada final, que pueda representar la diferencia entre triunfar o terminar en empate, primero que todo se le tendrá que pedir a cada jugador individualmente, y luego a cada uno, como miembro del grupo que *después de discutir todas las alternativas*, decidan cuáles son las posibilidades de salir airoso antes de efectuar la jugada. En los experimentos de este tipo que se han llevado a cabo, se ha demostrado consistentemente que, en promedio, cada jugador individualmente optaría por hacer la jugada del triunfo si las posibilidades de ganar estuviesen en relación de 7 a 10. Por otra parte, el grupo como grupo puede decidir, después de discutir las alternativas, seguir el mismo curso de acción si las posibilidades de éxito estuviesen en relación de 4 a 10, decidiéndose así por una alternativa altamente riesgosa. Este experimento se repitió con diferentes tipos de decisión obteniendo esencialmente los mismos resultados, pero hasta el momento no se ha podido articular una teoría más o menos aceptable de *por qué* el fenómeno se da.

Una posibilidad es la hipótesis de la difusión de responsabilidad que dice que si no hay quién individualmente asuma la responsabilidad, la gente no tienen inconveniente en correr los riesgos. Otra teoría es que el líder tiene más posibilidad de correr con los riesgos y puede influir más en la discusión de grupo que las personas que no se caracterizan como líderes. Ninguna de estas teorías ha contado con respaldo consistente. Hasta ahora, la explicación más satisfactoria es la que se podría llamar la hipótesis del “amplificador cultural”. Si correr con el riesgo es un valor cultura, los argumentos a favor de este valor tienen más posibilidad de prevalecer en una discusión que otros argumentos de carácter más conservador. Como muchos de los problemas de decisión que se estudiaron primero, eran de tal naturaleza que correr con un riesgo en nuestra cultura tendría un valor positivo, el grupo tenía la tendencia de asumir un mayor riesgo. Sin embargo, se ha observado que en algunos tipos de problemas, como por ejemplo, el caso de un jurado que debe deliberar sobre la inocencia o culpabilidad de un acusado el grupo actúa en forma más conservadora que el mismo individuo. Marquis y Reitz (1969) hicieron experimentos con una serie de problemas en los que los valores culturales requerirían que se tomaran decisiones más conservadores y descubrieron que, en realidad, los grupos actúan en forma más conservadora que cada miembro del grupo como individuo.

La conclusión importante que se puede sacar de toda esta investigación que se ha hecho, es que el gerente que conforma un grupo para que llegue a un consenso debe ser consciente de la tendencia que tienen los grupos a ser “amplificadores culturales” y debe cuidarse de no sesgar el proceso de decisión utilizando el grupo sólo cuando quiere que se tome una determinada decisión. He observado los resultados del fenómeno de “amplificación cultural” en grupos patronales que requieren la utilización de información parcial –por ejemplo, la planeación a largo plazo, la introducción de nuevos productos al mercado, las políticas complejas de personal o la diversificación de las decisiones que se tomen. Entre más nebulosos sean los criterios y la información que se requiere para llegara una decisión bien definida, mayor será el riesgo de que el grupo puede actuar en la dirección de los valores culturales y supera la que pueda ser una decisión racional, desde el punto de vista de una organización.

Opinión de grupo

La tendencia de los grupos a buscar unanimidad se ha observado en grupos de la vida real, como por ejemplo en los movimientos políticos y religiosos (Schein, Schneier, & Barrer, 1961) y en los experimentos de laboratorio sobre dinámica de grupos (Schneier, 1951). A los miembros que tienen puntos de vista diferentes se les presiona para que “compartan” la opinión de la mayoría, creando así la posibilidad de que la decisión del grupo no refleje un análisis adecuado sino más bien la opinión dominante, cualquiera que sea. Janis (1972) condujo una serie de investigaciones de tipo histórico sobre ese fenómeno llamado “opinión de grupo”, y descubrió que la mayoría de las decisiones de tipo político se toman sobre la base de un procesamiento incompleto de información pertinente y de la *supresión activa de opiniones contrarias y minoristas* con consecuencias desastrosas. Janis identificó específicamente la decisión tomada en 1950 de enviar al general McArthur al río Yalu en Corea, ignorando la información que se tenía ya de los chinos entrarían, como consecuencia, en el conflicto; la decisión que se tomó en 1941, de no prepararse adecuadamente para resistir un posible ataque a Peral Harbor, a pesar de que había indicios de que un ataque de esa naturaleza podría darse fácilmente, y la decisión que se tomó en 1962 de invadir a Cuba y a Bahía Cochinos a pesar de que se sabía que Castro podría fácilmente repeler el ataque. En cada uno de estos casos se encontraron pruebas de que un grupo

de consejeros llegaron a una opinión unánime y que durante varias reuniones las opiniones contrarias se ignoraron, se sancionaron sistemáticamente o sencillamente no se dejaron aflorar, evitando así que la persona que debía tomar la decisión final no contara con toda la información y no viese todas las opciones.

Janis identifica los síntomas de la “opinión de grupo” en la siguiente forma (Janis y Mann, 1977): (1) El grupo comparte una ilusión de invulnerabilidad; (2) el grupo se dedica a una racionalización colectiva para hacer a un lado la información que no parezca tener mucho sentido; (3) el grupo llega a creer en el valor moral inherente de lo que quiere hacer; (4) el grupo crea estereotipos con relación a otros grupos o a los de los que resistente, acción que los protege de un análisis adecuado; (5) el grupo presiona directamente a los que disienten para tratar de callarlos; (6) cada miembro del grupo empieza a cuestionar su propia opinión en virtud quizás de la duda que les producen las alternativas que se están proponiendo; (7) el grupo empieza a creer que ha alcanzado unanimidad porque ya no hay nadie que disienta o porque consideran que el que “calla otorga”; (8) algunos miembros del grupo empiezan a jugar el papel de “vigilantes de opinión” –personas que “protegen” al líder contra los puntos de vista contrarios, haciendo que los que disienten no expresen sus opiniones.

Este tipo de condiciones no son desde luego universales para todos los grupos pero pueden seguir si se dan ciertas condiciones. Específicamente un grupo puede ser muy vulnerable a la “opinión de grupos” si es bastante unidos, si no se deja influir por las opiniones de otros grupos, si no cuenta con procedimientos metódicos para buscar información y alternativas de solución pertinentes, si no cuenta con procedimientos sistemáticos para evaluar las alternativas, si tiene líderes fuertes que se las arreglan para no tener personas que disientan y si tiene urgente necesidad y se desespera por encontrar una solución mejor que las propuestas. El mayor peligro de esta situación es que el grupo esté convencido de que conoce todas las alternativas, sin darse cuenta que los “vigilantes” sencillamente se dedican a evitar que se den opiniones contrarias.

Si el líder o un gerente quiere evitar que estas cosas sucedan, es absolutamente necesario crear las condiciones que permitan la expresión de opiniones distintas, y que permitan también que se busquen y se critiquen otras alternativas y se comprueben todos los supuestos. Esta última es una de las funciones más importantes del grupo, especialmente cuando la gente empieza a callar y aparentemente el grupo ha llegado a un acuerdo. El líder o el consultor debe en este momento preguntarle al grupo si el silencio se puede interpretar como consenso y debe explorar activamente alternativas y objeciones antes de asumir que se ha llegado a un acuerdo. Este procedimiento toma desde luego mucho tiempo, pero es indispensable cuando la decisión que se va a tomar es muy importante.

Si el líder no está preparado para escuchar opiniones contrarias, no debiera entonces permitir que el grupo participe en la toma de decisiones. Es muy fácil que el grupo se convierta en un instrumento por medio del cual sus miembros sólo confirman lo que creen que el líder quiere, creando así la ilusión de una decisión bien pensada cuando en realidad no es así. Esto implica también que es esencial que al gerente se le dé entrenamiento en cómo conducir una reunión, de tal manera que se puedan detectar los síntomas de la “opinión de grupo” y pueda también contrarrestarlos si se presentan.

Resumen

En este capítulo hemos hecho una revisión de las diversas concepciones de grupo psicológico que existen, hemos descrito los tipos de grupos formales e informales más comunes en una organización, hemos analizado las funciones psicológicas formales del individuo y de la organización que un grupo cumple, y hemos discutido algunos de los factores que favorecen situaciones en las que un grupo puede desempeñar los dos tipos de funciones, actuando así como fuerzas integradoras en la organización.

Los grupos no son la solución universal para todos los tipos de problemas. No se debieran utilizar si el problema específicamente no requiere que se comparta información o que se evalúen alternativas o si se tiene que evitar la amplificación cultural o si el ambiente del grupo corre el riesgo de propiciar “opinión e grupo”. Más importante aún, los grupos no se debieran usar si sus miembros o el líder no quieren gastar tiempo para ayudarle al grupo a convertirse en una unidad efectiva de trabajo.

La utilización efectiva de los grupos requiere que tanto el líder como los miembros del grupo reciban entrenamiento en dinámica de grupo. Este tipo de entrenamiento es, por lo general, más efectivo si se utilizan métodos vivenciales y si se le da atención a los procesos de grupo, y en especial, al proceso de resolución de problemas.

UNIDAD 2. CONCEPTO DE GRUPO

**SPORT, W.J.H. “Definición del campo”, en:
Grupos Humanos. Paidós, Buenos Aires,
1980, p. 7-21, en UPN, Antología Grupo
Escolar, 1991, p. 18-25**

SPROTT, W.J.H. “Definición del campo”, en:
Grupos humanos. Buenos Aires, Paidós, 1980. pp. 7-21

DEFINICIÓN DEL CAMPO

Este libro trata de grupos humanos y en particular de lo que los sociólogos llaman grupos “primarios”, es decir grupos que consisten de personas en relación de presencia, cara a cara.

Un grupo, en el sentido psicosociológico, es una pluralidad de personas que interaccionan una con otra, en un contexto dado, más de lo que interaccionan con cualquier otra persona. La noción básica es *la interacción relativamente exclusiva en cierto contexto*. Se puede decir que las personas que trabajan en una fábrica forman un grupo porque, en el contexto de su ocupación, interaccionan unas con otras más que lo que lo hacen con otras personas, en cuanto se refiere a su ocupación. Dentro de la fábrica, los hombres o las mujeres cooperando en un trabajo especial forman un grupo –un subgrupo, con respecto a la fábrica en total- por la misma razón. Un poblado puede ser considerado grupo en ese sentido, porque hay más interacción entre sus habitantes que la que hay entre ellos y las personas que viven en el poblado vecino. Una nación

puede ser llamada grupo porque los miembros de la nación interactúan uno con otro más que lo que interactúan con los miembros de la nación vecina.

Hemos tenido que incluir la frase “en un contexto dado” porque, con respecto a los grupos menores, de los que nos ocuparemos preferentemente, un hombre puede ser miembro de varios grupos. Actúa como miembro del grupo de su fábrica cuando está en el trabajo, como miembro de su grupo familiar cuando está en su casa y como miembro de su equipo de fútbol cuando juega un partido o cuando asiste a una reunión del equipo.

Esta manera de agrupar a la gente no es, por supuesto, la única posible ni la única que acostumbra usar el sociólogo y el psicólogo social. Las personas pueden ser agrupadas según su altura o el color de su cabello, o cualquier otra característica física, pero estos agrupamientos puramente lógicos, tienen poco valor porque no nos dicen nada más acerca de los miembros de tales categorías. Por otra parte, las personas pueden ser agrupadas según la ocupación, sexo, edad o clase social, y tales agrupaciones pueden ser importantes para varios propósitos; el sociólogo puede desear saber el número de mujeres empleadas, el número relativo de los sexos o la estructura de grupos de edad en cualquier sociedad, mientras que decir que una persona pertenece a cierta clase social nos dirá algo acerca de su manera de vivir, su prestigio, y sus oportunidades en la vida. En una sociedad en gran escala como es una nación moderna, estos grupos no son grupos psicológicos en el sentido que nosotros damos a esta palabra. Los mineros de Inglaterra no interactúan unos con otros más que lo que interactúan con no-mineros; los miembros del yacimiento de Durham no interactúan en absoluto con los mineros de Gales del Sur. Por supuesto, los miembros de un pozo determinado forman un grupo, pero es un grupo que los separa de aquellos que trabajan en un pozo vecino. Los adolescentes no forman un grupo en nuestro sentido psicológico, pero en un poblado o en un ambiente urbano puede haber grupos psicológicos de adolescentes. Los miembros de la clase media inferior no forman un grupo psicológico, pero si sus intereses son amenazados en alguna localidad pueden llegar a formar grupos para protegerse. Del mismo modo, las mujeres no forman un grupo psicológico en todo el país, pero las mujeres de intereses semejantes pueden formar un Instituto Femenino en un área rural.

El criterio de la interacción relativamente exclusiva en un contexto dado ha sido elegido como la característica principal de los grupos psicológicos porque resulta muy claro que la interacción es básica para la existencia de los grupos; sin alguna clase de interacción no podrían existir grupos, en nuestro sentido. Además, cuando uno mira a su alrededor, resulta claro que la interacción no está repartida uniformemente. Si pudiésemos ver a vuelo de pájaro el planeta desde una gran altura, veríamos a la gente, suponiendo que pudiésemos distinguirla, moviéndose en relación unos con otros dentro de áreas limitadas, con unos pocos de ellos moviéndose a través de los bordes para penetrar en el compartimiento siguiente. Si descendiésemos más cerca de una de estas áreas, los volveríamos a ver moviéndose en nuevas áreas menores, relativamente delimitadas. Más acerca aún veríamos concentraciones menores, uniéndose y dispersándose y volviéndose a unir en nuevas formaciones. Desde un punto de vista puramente objetivo tales pluralidades de interacción exclusiva serían bastante obvias.

Este cierto objetivo de interacción, sin embargo, no es el único que los psicólogos sociales han elegido para distinguir un grupo dentro. M. Smith,¹ por ejemplo, define un grupo social como “una unidad que consiste de un número plural de organismos (agentes) que tienen una percepción colectiva de su unidad y que tienen el poder de actuar, o están actuando, de un modo unitario

¹ Smith, M. “Social Situation, Social Behavior Social Group” *Psychol. Rev.*, vol. 52 (1945), págs, 224-9 (C y Z., pág. 48).

hacia el ambiente”. En esta definición la conciencia del grupo como grupo es el punto central. Los miembros de un grupo, en el sentido que damos a esta palabra, tienen conciencia de su pertenencia. Esto es ciertamente muy significativo, como veremos, pero la interacción debe de ocurrir antes de que el concepto expresado por la palabra “nosotros” pueda nacer.

Otra definición, es un lenguaje un tanto formal y complicado, es la de Morton Deutsch,² quien define el grupo como existente “en medida en que los individuos que lo comprenden persigan fines promotivamente interdependientes”, mientras que de acuerdo con el concepto freudiano del grupo, “dos o más personas constituyen un grupo psicológico si han establecido el mismo objeto modelo /el líder) o los mismos ideales en su superyó, o ambos y, en consecuencia, se han identificado uno con otros”⁹

Si bien no suscribimos la explicación de Freud acerca de la naturaleza de los grupos, como la expuso en su Psicología de las masas, debemos aceptar su punto de vista de que en todos los grupos existe un elemento moral, estándares, patrones o “normas” de conducta que sus miembros deben obedecer. Debemos también aceptar la insistencia de Deutsch en el hecho de que los grupos, en nuestro sentido tienen finalidades colectivamente perseguidas. Tales finalidades pueden ser la protección de algún interés, la solución de una tarea, por pequeña que sea, o la mera supervivencia del grupo. Dichas normas variarán de grupo a grupo, parte según sus historias y vicisitudes pasadas, en parte según la tara particular que debe ser realizada, en parte según los peligros, si existe alguno que los amenaza desde el interior o desde el exterior.

Así, debemos pensar en los grupos como entidades dinámicas y no como meras colecciones de personas reunidas al azar. Por supuesto, la urgencia de sus finalidades variará según la situación. La unidad de propósitos de una ciudad o pueblo puede mantenerse latente por un tiempo considerable y puede afectar a sus pobladores en diferentes grados, pero puede despertarse en tiempo de peligro o cuando se presenta algo que afecta a la unidad como un todo. La amenaza de destrucción desde el aire puede llevar a una acción colectiva (o a una inacción colectiva si se piensa que nada útil puede ser realizado). Las esperanzas de mejorar las cloacas o el fallecimiento del pastor pueden inspirar una acción colectiva o una pena compartida. Pero que los miembros del grupo estén abiertamente implicados en la persecución de un objeto o no, sus interacciones están en parte controladas por las normas de conducta en el grupo.

La presencia de normas de conducta es una característica especial de la interacción de grupo porque la misma interacción no puede continuar mucho tiempo sin que emerjan normas aceptadas. Las normas tienen dos aspectos: son marcos de expectativas y medidas de estima. Si dos personas interaccionan una con otra, cada una tiene que adaptar sus respuesta al otro y conducirse a modo que pueda prever lo que el otro hará en respuesta a su respuesta. Hablando teóricamente, cada una de las partes de la interacción tiene un enorme repertorio de conducta, cada uno de cuyos ítems puede utilizar a voluntad, pero es obvio que si la conducta de cada uno fuera completamente aleatoria nunca podría decirse que interactúan. Así ocurre que A se conducirá de un cierto modo calculado para provocar cierta clase de respuesta de B, y B, si desea que la interacción continúe, responderá de un modo más o menos apropiado con la previsión de A y para lograr de a una respuesta apropiada...etcétera.

Por supuesto, si se considera dos personas que pertenecen a determinada cultura –un sistema de formas aceptado por la comunidad amplia a la que pertenecen- que se encuentran por primera vez, es perfectamente cierto que cada una de ellas estaría ya equipada con expectativas acerca de la otra. Habrán aprendido a tratar con extraños, de acuerdo con las reglas de su grupo

² Deutsch, M.: (C y Z., pág. 330)

⁹ Scheldlinger, S.: (C y Z., pág. 56)

amplio; para eso, entre otras cosas, sirven los “modales”. Su contacto inicial, si han sido debidamente entrenados, será bastante suave; no se verán obligadas a desarrollar normas propias para los propósitos de intercambio temporario o superficial. Sin embargo, si siguen encontrándose y forman un grupo de dos, cada una deberá respetar las “peculiaridades” de la otra; deberán tener intereses en común en las artes, deportes, empresas financieras o en cualquier otra cosa. Gradualmente, cada una aceptará costumbres peculiares a ambas y desarrollarán las normas de su interacción, más allá de lo que podríamos llamar las “reglas comunes de educación”. Por otra parte, las acciones que se sometan a estas normas serán consideradas “apropiadas” y las acciones inesperadas, cuando existen expectativas, deberán, ser explicadas (constituyen algo inapropiado y amenazan la existencia armoniosa del grupo). El significado de un marco de expectativas puede ser comprendido cuando reflexionamos sobre la frase: “no puedo vivir con él, nunca resabe cómo tomarlo” o “nunca se sabe qué va a hacer”.

Si requieren normas de conducta que fomenten un marco de expectativas para la persistencia de una “amistad” resulta claro que los grupos más amplios no pueden prescindir de ellas. En este caso la situación es mucho más complicada. En un grupo de cuatro, A tiene expectativas acerca de B, C y D y cada uno de éstos tiene expectativas acerca de A, y cada uno debe conformar su conducta de modo de adaptarla a las expectativas de los otros y de logara de ellos respuestas que coincidan con las expectativas de todos. Lo importante es que no pueden seguir juntos si cada individuo actúa aleatoriamente con respecto a los otros.

Todo esto suena muy complicado y, por supuesto, en todo ello funcionan mecanismos complejos, pero la experiencia vital no es de ningún modo complicad. Lo que sucede es que, sin que los participantes se den cuenta, una serie de costumbres se establecen y son consideradas “apropiadas” dentro del contexto en el cual opera el grupo, siendo sentidas por cada miembro como existiendo, en cierto sentido, fuera de él. No piensa: “debo hacer tal y cual cosa debido a la expectativa de B, C y D”; piensa (si en realidad piensa en ello): “debo hacer tal o cual cosa porque es nuestra manera de conducirnos”; o, “porque si no lo hago, molestaré al grupo”, o, “porque si no lo hago, me mirarán de mal modo”. El grupo, si ha existido durante un cierto tiempo, asume una especie de existencia independiente en la mente de sus miembros y las reglas son adscriptas a él.

Esta es una explicación un tanto esquemática del origen de las normas de conducta en los grupos, tal como emergen de los requisitos de interacción continuada; hablaremos más al respecto posteriormente. Es también cierto que los grupos varían respecto de la “estrictéz” de sus normas; algunos son más “libres” que otros y algunos miembros pueden ser tolerados en un grupo aunque actúen, desde el punto de vista del grupo, de un modo muy “raro”. Lo único que necesitamos comprender en este momento es que cada grupo tiene algunas normas características propias, y que no podría continuar existiendo si no las tuviese.

El hecho de que los grupos forzosamente tengan que tener normas y que las generen espontáneamente en el curso de la interacción, que es la base de existencia, es importante desde otro punto de vista. Debido a que los miembros del grupo conciben las normas de su grupo como exteriores a ellos, individualmente tomados, debido a que pueden ser formuladas verbalmente y comunicadas a un extraño o a un nuevo miembro, y pueden ser materia de reflexión o discusión, es fácil llegar a creer que verdaderamente vienen, de una forma u otra, del exterior. El individuo puede tener intenciones propias en conflicto con las normas de su grupo y sentirse “obligado” por ellas. Las normas pueden, en realidad, despertar tal reverencia que su origen sea atribuido a seres sobrenaturales. Por supuesto que esto no suceden el caso de los pequeños grupos, que constituirán nuestro principal objeto de estudio, pero sucede en los grupos amplios inclusivos, de los cuales formamos parte todos nosotros. Cuando las normas del grupo son consideradas como

algo aparte de la interacción de los miembros del grupo, tendemos a pensar en ellas como algo “impuesto” a ellos. Esto da origen a la noción de que el hombre es naturalmente antisocial y de que los legisladores moralistas deben rescatarlo de sus modos brutales y malignos. Eso es un contrasentido. La creación y aceptación de normas que regulan la conducta o impiden su aleatoriedad es, como acabamos de decir, un prerequisite del contacto social. El hecho de tener normas surge del intercambio social y no es impuesto desde afuera.

Afirmar que todos los sistemas morales surgen de la interacción social puede, por supuesto, constituir una exageración, pero no tanto como podría parecer a primera vista. Los sistemas morales comprenden dos cosas: la obligación de controlar la propia conducta de un modo y otro, positiva y negativamente, y la obligación de hacer determinadas cosas y no hacer otras. El primer elemento, el hecho de tener alguna clase de regla, surge de las necesidades de la interacción social continuada. El segundo elemento, el contenido de las reglas, surge en parte de la interacción social y en parte de la reflexión. Ciertas reglas, tales como la obligación de mantener reducida a un mínimo la hostilidad entre los miembros de un grupo, son indispensables para la existencia misma de los grupos. Otras reglas, que van más allá de la mera supervivencia de los grupos y pueden, incluso, perjudicar sus intereses, derivan de la reflexión. Pero debemos recordar que el maestro de moral no enseña en el vacío, Sabe que la idea de obligación existe ya en la mente de su auditorio; lo que se propone hacer es modificar el contenido de las normas que han surgido de la naturaleza misma de una prolongada vida en común.

Nos hemos detenido algo en este tema porque más adelante trataremos de investigaciones experimentales sobre la presión de las normas del grupo y es útil reconocer desde el principio que el hecho de tener normas y el sentido de alguna clase de obligación de cumplirlas es parte de la naturaleza misma del hombre social, en cuanto distinto del hombre “ferino”.

Volvamos a nuestros grupos. Se distinguen entre sí en términos de interacción social diferencial; sus miembros tienen una conciencia de pertenencia que puede, es verdad, persistir incluso cuando la interacción con otros miembros ha cesado, como ocurre con un inglés que vive en el extranjero; tienen un propósito, aunque este propósito puede diferir de un grupo a otro, y tienen normas de conducta, algunas de las cuales son comunes a muchos grupos y otras peculiares a uno solo.

En nuestro ejemplo de grupos hemos ignorado el criterio del tamaño; hemos considerado meramente la interacción. Sin embargo, el tamaño es de gran importancia para nosotros, porque por medio de él excluiríamos de nuestro estudio toda una categoría de grupos.

En los varios intentos de clasificar los grupos se ha distinguido entre grupos “primarios” y “secundarios” y entre grupos cuyos miembros están relacionados directamente y grupos cuyos miembros están relacionados indirectamente. Existe una diferencia obvia entre una nación y un instituto femenino o una escuela, o un grupo de discusión. Existe también una diferencia entre una metrópoli y una aldea. Las palabras “secundario” o “relacionado indirectamente” y “primario” o “directamente relacionado” se refieren a esta diferencia.

La expresión “grupo primario” fue usada por primera vez por Charles S. Cooley en 1909, cuando escribió:

“Por grupos primarios significo los grupos caracterizados por una asociación y cooperación íntima, cara a cara. Son primarios en muchos sentidos, pero sobre todo por el hecho de que son fundamentales para formar la naturaleza social y los ideales del individuo. El resultado de la asociación íntima... es una cierta fusión de las individualidades en un todo común, de modo que el propio yo de uno, por lo menos en muchos sentidos, es la vida común y el propósito del grupo. Quizás el modo más simple de describir esta

totalidad es diciendo que es un “nosotros”; entraña la especie de simpatía y de identificación mutua cuya expresión natural es “nosotros”¹⁰

Un grupo primario, por lo tanto, es relativamente pequeño y sus miembros pueden tener contacto cara a cara unos con otros. Esto no sucede en una nación, en una ciudad o en un sindicato o asociación profesional. La unidad de estos grupos “secundarios” o “relacionados indirectamente” se consigue por medios simbólicos: una nación es una nación porque sus individuos lo creen así. Una ciudad es una aglomeración de casas con un límite visible de un modo bastante obvio, pero su unidad como grupo secundario descansa en el hecho de que sus ciudadanos creen que pertenecen a Manchester, Birmingham o Londres, mientras que una conurbación, aunque también es un área construida con límites visibles, no es un grupo en el sentido que damos a esta palabra porque las personas que viven allí no creen pertenecer a ella; creen que viven en Walsall, Dudley o Salford. Por supuesto, los miembros de un grupo cara a cara, como hemos visto, son conscientes de su existencia y consideran que pertenecen a él, pero además de esto, tienen conciencia de la presencia de los otros miembros, lo que constituye una gran diferencia. El grupo “secundario” es, en un sentido, una pura ficción. La realidad se encuentra en la interacción cara a cara y en la comunicación a distancia.

Los grupos secundarios obtienen una mayor unidad debido al lenguaje; mediante lo que podemos llamar la “reacción en cadena” de la interacción social a través del grupo, y mediante la unidad administrativa.

Aunque es evidente que un lenguaje común no es indispensable para la existencia de un grupo nacional –Suiza es prueba de eso– es necesario que sea posible alguna comunicación polilingüística para que la idea de nacionalidad se implante en las mentes de los connacionales.

Al emplear las palabras “reacción en cadena” nos referimos a la interacción social que se expande a través de la nación mediante las comunicaciones. Sería perfectamente posible, para una comunidad autónoma, permanecer completamente separada del resto de la nación, en cuyo caso, hablando rigurosamente, no pertenecería al grupo nacional en el sentido que damos a estas palabras; sus componentes serían llamados “americanos” o “ingleses” sólo porque residirían en determinada área administrativa. La mayoría de los países son tan bien conocidos que la existencia de tales comunidades remotas y aisladas es altamente improbable, pero vale la pena considerar la noción. La fusión de todas las personas que habitan determinada área geográfica en un grupo nacional están en función de las comunicaciones. En la Edad Media, cuando las unidades administrativas empezaban a establecerse sobre áreas similares a las unidades políticas actuales, es obvio que la idea de pertenecer a tal o cual nación estaba difundida de un modo muy irregular y puede muy bien haber estado limitada a la nobleza y a los pocos comerciantes móviles que existían. El campesino, en distritos remotos, difícilmente puede haber tenido mayor idea de pertenecer a una u otra nación a la que debía obediencia.

La unidad administrativa, por lo tanto, no es suficiente para generar las actitudes que son necesarias para la existencia de una nación como grupo secundario. El antiguo imperio austriaco podía apenas ser llamado Imperio. Sin embargo, la unidad administrativa es importante porque promueve interacción dentro de su área y, por lo tanto, promueve la idea de pertenecer a una nación. Entre los métodos empleados están el sistema unificado de educación, en el que la deseada unidad nacional es subrayada continuamente, y la creación de símbolos comunes, con respecto a los cuales se alienta una actitud de respeto. El gobierno central de la U.R.S.S. actualmente se ve preocupado por la tarea de unir la vastísima área que se extiende desde Minsk

¹⁰ *Social Organization* (New York, Scribner, 1909), pág. 23

hasta Vladivostok, desde Armenia hasta el Mar Blanco, en una sola unidad. Al principio se desplazó a las personas pertenecientes a las varias “nacionalidades” incorporadas a la Unión, porque, desde su punto de vista, exploraban al pueblo y, por lo tanto, hubieran resistido esa plena incorporación afectiva que el gobierno quería establecer. En el Sur tuvieron que enfrentarse con economías feudales y grupos guiados por vínculos de parentesco. Luego trataron de hacer obligatorio un lenguaje común, pero encontraron que esto era imposible. Sin embargo, consiguieron establecer un sistema uniforme de educación y un sistema legal unificado, controlado, por el Procurador General de Moscú, que revé los casos de Tiflis, Irkutsk y cualquier otro lugar para asegurar que una serie uniforme de reglas sea aplicada. Erigieron estatus de Lenin y Stalin prácticamente en cada poblado a lo ancho de la Unión. Dispusieron que los paisanos y obreros que hubiesen ganado ese privilegio por ardua labor visitasen a Moscú, donde la gran exhibición agrícola, con sus pabellones de cada “nacionalidad” exhibe la vastedad del imperio al cual pueden sentirse orgullosos de pertenecer. Además de esto, doctores, técnicos y maestros, entrenados en el Centro, frecuentemente pasan parte de su carrera de posgraduados en remotas regiones de Siberia. Mediante tales medios, ayudados por una red de televisión y de radioemisoras controladas centralmente y mediante una creciente comunicación por ferrocarriles y aviones, se proponen destruir toda actitud chauvinista en las “nacionalidades” e instilar un sentido de participación en la Unión y un orgullo por tal participación, en las mentes de todos los habitantes de esa enorme área. Vemos que uno de los métodos más importantes es la promoción de lo que hemos llamado una “reacción de cadena” de interacción a través de la población total.

Los hombres de ciencia tratan de estudiar esos grupos secundarios construyendo modelos esquemáticos de la estructura social y de sus instituciones sociales interrelacionadas mediante los cuales pueden explicarse los acontecimientos observables. Notan que ciertos problemas enfrentan a cada sociedad o grupo de esa índole: la regulación del contacto sexual, la provisión de niños y sus entrenamiento social, la explotación y distribución de sus recursos, la organización de la interacción social de modo que progrese sin inconvenientes hacia los fines que se propongan, y un sistema por el cual las disputas sean solucionadas y las desviaciones de las reglas sancionadas.

Cada uno de estos grupos tiene métodos socialmente aceptados para tratar con estos problemas: sus instituciones, y la finalidad del sociólogo es construir un esquema coherente que explique la interacción de cualquier serie de instituciones, para mostrar qué formas son incompatibles con otras y qué ocurriría verosímelmente cuando cambia la forma de alguna institución. Y no sólo lo que ocurre en otras instituciones, sino también lo que ocurre con la estructura de prestigio que llamamos la “estructura de clase”.

Todo Esto es la tara del sociólogo, y se notará que no está interesado primordialmente en la interacción social como tal, en la manera en que las personas se afectan mutuamente cuando se encuentran. Algunas suposiciones psicológicas, por supuesto, pueden entrar en las consideraciones del sociólogo. Cada sociedad debe proveer a ciertas necesidades humanas enumeradas de un modo más bien vago. Se supone que, en conjunto, si existe una distribución diferencial de recompensas, recursos y poder, aquellos que tienen más tratarán de conservarlo y aquellos que tienen menos podrán quejarse, salvo que se los silencie. Los conceptos psicológicos que el sociólogo usa se reducen casi exclusivamente a esto. Los detalles de la interacción social son el dominio del psicólogo social. Esto no quiere decir, por supuesto, que en los manuales de sociología no se encuentre referencias a temas psicosociológicos; se las encuentra porque las dos disciplinas se superponen, pero generalmente no se las considera tema propio del sociólogo.

Del mismo modo, al tratar con el otro grupo secundario que hemos mencionado, la ciudad, el sociólogo está interesado en encontrar si existen reglas generales de su desarrollo. Hay áreas mercantiles, áreas miserables, áreas “residenciales”, áreas suburbanas; ¿cambian las unas

con respecto a las otras de un modo ordenado a medida que la ciudad se expande? Esta también interesado en descubrir si existe una distribución diferencial del crimen y de la enfermedad, y puede estar interesado en el problema práctico de reconstruir ciudades de modo de facilitar el curso de la vida en ellas. Pero recalcamos que no está interesado primariamente en la interacción social sino más bien en el marco donde aquélla tiene lugar.

Esta última frase puede ocasionar un airado rechazo. Se preguntará qué sucede con las investigaciones de los sociólogos en proyectos de urbanización (a los cuales, en realidad, nos referimos más adelante). Tales investigaciones tratan, ciertamente, de interacciones, de vecindad y de desagradados mutuos. La respuesta es que, en tanto investigan detalles de interacción, están “haciendo” psicología social, aunque no se llamen psicólogos sociales. Cuanto más pequeña es el área investigada, más entrará dentro del marco de la investigación la interacción y por lo tanto, más cerca estará ésta de ser psicología social. Por supuesto que es una pérdida de tiempo disputar sobre nombre, pero un punto es perfectamente claro; el estudio de la interacción social es una cosa, el estudio del marco de instituciones y áreas urbanas dentro del cual tiene lugar es otra. Nos ocuparemos del primero y no del segundo.

Al hacer esta distinción no debe pensarse que hemos abarcado todos los problemas que usualmente caen bajo el rubro de “Sociología”. No hemos mencionado la demografía, el estudio de población o la criminología, olas investigaciones que se realizan referentes al funcionamiento de los servicios sociales, la estructura y funcionamiento de los sindicatos o el grado de movilidad entre una edad y otra. Todo lo que queríamos era distinguir entre el estudio de los grupos secundarios y el estudio de los grupos primarios.

Sin embargo, enfrentamos ahora una molesta dificultad. En el conjunto de los grupos ¿Dónde terminan los “secundarios” y dónde empiezan los “primarios”? Grupos lo bastante pequeños como para encontrarse en un cuarto, en el que su interacción puede ser observada, son evidentemente “primarios”, son, en realidad, literalmente “cara a cara”. Un pequeño pueblo, una calle, un “vecindario”, una escuela, una universidad, una pequeña ciudad, nos pasan por la mente. Pero ¿qué tamaño debe tener el poblado, el “vecindario” o la ciudad? La respuesta es vaga: deben ser lo bastante pequeños para que casi cada uno conozca a casi todos de vista y esto puede estar muy bien influido pro la cantidad de ideas y venidas que ocurren, por el aislamiento y por circunstancias aleatorias que pueden haber ocasionado una interacción inesperadamente amplia de la gente entre sí. Tenemos que admitir, en realidad, que tratamos con un continuo que se extiende desde los casos claros de grupos secundarios, en un extremo, a los casos claros de pequeños grupos primarios, en el otro, con un área vaga, en algún lugar intermedio.

Antes de abandonar los grupos secundarios debemos notar la relación entre ellos y los primarios. Durante el curso de las edades cada grupo nacional ha desarrollado un sistema de normas. A veces son, o han sido, homogéneas, en el sentido de que casi todos presentaban la misma serie de normas o, por lo menos, la aceptaban verbalmente. Hoy en día, excepto quizás en países comunistas, las normas habituales son mezcladas, algunas personas aceptan una serie y otras. Esta pluralidad de normas es frecuentemente lamentada por aquellos que subrayan las diferencias más bien que las semejanzas. En realidad hay mucho terreno común tan aceptado como para pasar inadvertido. Hay en Inglaterra, por ejemplo, consenso acerca de las obligaciones hacia los niños acerca del respeto a los reclamos individuales que llamamos “justicia” o “corrección”, acerca de resolver las disputas por negociación o arbitraje más bien que por la fuerza, etc. Puede haber disensiones acerca de las normas sexuales, acerca de qué intensidad debe darse al trabajo y acerca de áreas de deshonestidad tolerada. Pero sea cual fuere la compleja mezcla de normas, algunas comunes a todos, algunas peculiares a diferentes categorías, todos los miembros de nuestros grupos primarios han sido educados de modo de tener ciertas normas o una

selección de normas que son aceptadas a través de todo el grupo primarios no se desarrollan en el vacío, sino dentro del sistema general de normas de los grupos secundarios a los cuales están incorporados.

Esto quiere decir que lo que puede ser descubierto acerca de los grupos pequeños en una cultura puede no ser aplicable a los grupos pequeños de otra. Sólo la comparación intercultural puede establecer eso. Quiere también decir que cuando consideramos la influencia de un grupo sobre sus miembros, tenemos que tener cuidado de no pensar en ellos como en hojas de papel en blanco; son americanos o ingleses, según sea el caso, y como tales llegan ya equipados con las normas que han derivado, a través de sus padres, maestros, condiscípulos y amigos, del fondo común. Esto no quiere decir que los grupos primarios no desempeñen una parte de lo que podríamos llamar el “proceso general socializador”; por el contrario, desempeñan en él un papel vital. En realidad, en el grupo primario las normas generales son aprendidas, practicadas y reforzadas, pero además hay presiones adicionales para que el miembro de un grupo se conforme a las normas especiales que caracterizan a ese grupo en particular. Se supone que conservando constantes las normas generales, y estudiando la presión hacia la conformidad a las normas especiales, pueda esclarecerse, en parte por lo menos, la inculcación de las primeras. Las normas generales, sin embargo, no son aprendidas solamente mediante preceptos, recompensa y castigo administrados por otras personas; son también aprendidas a través de la literatura y en cada individuo la forma que toman puede ser modificada mediante la reflexión.

Finalmente, debemos hacer una o dos observaciones formales sobre los grupos primarios. Difieren entre sí por los menos en dos dimensiones. Podemos distinguir entre grupos “naturales” o “artificiales”; los primeros, como un poblado, o una calle en una ciudad, nacen sencillamente porque la gente viene a vivir allí o allí nace y sigue viviendo. Por supuesto, los poblados pueden ser creados deliberadamente y los barrios también, pero después de un tiempo los habitantes viven sencillamente unos al lado de los otros porque sí. Esto es, claramente muy distinto de un grupo “artificial” en un laboratorio psicológico, o un campamento de muchachos o cualquier otro grupo deliberadamente formado para un propósito especial.

Además existe una dimensión temporal. Un poblado, una escuela o un club pueden persistir con miembros variables mientras que un comité o un grupo de discusión existe a menudo sólo mientras los miembros se sientan alrededor de una mesa.

Esto quiere decir que la clase de problemas que encontraremos en cada situación diferirá, y que los principios que pueden ser investigados diferirán también. Un grupo de discusión presenta problemas de discusión y un grupo de viviendas presenta problemas de vecindad, mientras que una pandilla o un campamento pueden presentar problemas de liderazgo.

En los capítulos siguientes trataremos de describir los descubrimientos de los psicólogos sociales en varios de esos campos de la vida de grupo.

UNIDAD 2. CONCEPTO DE GRUPO
BAULEO, Armando. “El grupo y las diferentes disciplinas”, en: Ideología, grupo y familia. Folios Ediciones, México, 1982, en: UPN, Antología, Grupo Escolar, México 1991, p. 14-17

BAULEO, Armando. “El grupo y las diferentes disciplinas”, en: Ideología, grupo y familia. México, Folios Ediciones, 1982. pp. 91-97

7. El grupo y las diferentes disciplinas

Varias disciplinas se disputaron el grupo como campo perteneciente a su dominio: la psicología, la psicología social, la sociología. Dentro de esta última se operó una división entre microsociología, tomando la primera como campo propio al grupo. Además, se intentó estructurar la corriente de “dinámica de grupos”, como disciplina independiente.*

Al término grupo se le dio toda una gama de acepciones; tanto indicaba una unidad pequeña de individuos como una colectividad, una institución, una sociedad, una multitud, sin hacer la distinción entre un plano real y otro gnoseológico. Es decir, se consideraba grupo tanto el hecho como la noción.

Ejemplificando esto último, Chinoy nos plantea que grupo es tanto un hecho concreto como una categoría sociológica, es tanto un hecho real como un concepto que se refiere a ese hecho real.

Gurvitch hace una distinción entre formas de sociabilidad, vínculos sociales que se actualizan y se contradicen de la forma más variada en el seno de cada grupo, y distintos tipos de agrupaciones que corresponden a “unidades colectivas reales”.

Lagache habla de grupos psicológicos y organizaciones sociales. Mientras los primeros indicarían un conjunto de individuos en relaciones directas y explícitas, de duración transitoria y de carácter concreto, por ejemplo la familia, las organizaciones sociales son más abstractas, más duraderas, tienen un status jurídico, un sistema de interacciones y valores, etcétera.

Por lo que venimos observando, podemos expresar que el grupo, en tanto objeto de investigación, de teorización, ha sido compartido por varias disciplinas (psicología, psicología social, sociología), lo cual parece estar en correlación con que la noción debe señalar una dimensión social y otra psicológica, ya que ambos elementos están como constituyentes de lo grupal.

Dicho de otro modo, lo que se puede observar es que lo grupal incluye en su estructuración un ejemplo psicológico y un elemento sociológico, que en él se fusionan; de aquí la necesidad de ubicar ese fusionamiento y su resultado y de aclarar cuando se habla de grupo a

* Debemos aclarar que la misma se refiere a la dinámica de grupo en sentido amplio y no en el restringido, que alcanzaría sólo ala escuela de Lewin.

qué se hace referencia con ello y qué implicaciones tiene como noción. (Dejamos para más adelante esta aclaración).

Veremos ahora cómo desde la perspectiva de las diferentes disciplinas se respondió a los psicólogos y los sociólogos. De aquí surgen dos visiones sobre lo grupal. La sociedad como grupo o el grupo como sociedad hacía perder al grupo sus características propias. Por lo tanto, de ahora en adelante trataremos de hacer un esbozo de sistematización de la cuestión en la siguiente forma:

- a) Tendremos una visión sociológica cuando el grupo sea enfocado como elemento de una estructura mayor.
- b) La versión psicológica se dirigirá al individuo integrante de un grupo
- c) Estableceremos una tercera instancia basándonos en los autores que han visto al grupo como tal, es decir, cuyos conceptos o elaboraciones estén señalando aspectos o totalidades de este campo.

Empecemos por la perspectiva sociológica, en honor a Cooley, que en 1909 hace la famosa diferenciación que hasta hoy mantiene su influencia en cualquier trabajo sobre grupos.

Los grupos primarios son aquellos en los que sus miembros están ligados por lazos emocionales, íntimos, tienen contacto directo, espontáneo, cara a cara; son primarios en el sentido de que ofrecen al individuo su primera y más completa experiencia de relación social.

En los grupos secundarios los individuos participando como personalidades totales, sino sólo con relación a capacidades especiales y delimitadas; el grupo no es un fin en sí mismo, sino instrumento para otros fines. Las relaciones son “frías”, contractuales, racionales, formales.

Con esta clasificación Cooley también apunta a la organización social y las funciones que los grupos cumplen en ésta.

Como ejemplo puro de grupo primario se daba la familia, pero se incluyeron también el grupo de amigos y la pandilla.

De aquí, como consecuencia, una apertura y una extralimitación del concepto de grupo primario.

Aparecen los estudios de Thraster (1920) en Chicago, y W F White (1930) en Boston, sobre la pandilla. El primero realiza trabajos sobre una serie de pandillas, determinando sus caracteres de grupo primario. El segundo hace estudios sobresalientes sobre la comparación entre pandilla, considerada como grupo primario, y la comunidad italiana, como grupo secundario, viendo los tipos de comunicación, liderazgo, status, movilidad social, ciertas formas de correlatos, etcétera, que se realizan entre ambas.

Es también en esta época que se llevan a cabo los trabajos en la Western Electric sobre el problema de la fatiga y la productividad, con diferentes tipos de experiencias (planificadas en base a la formación de grupos experimentales pequeños), de las cuales a grandes rasgos, se pudo deducir que surgían organizaciones informales con sus códigos propios, como también normas y metas propias en cada pequeño grupo que se convertía así en “primario”. Es decir problemas inherentes a todo grupo pequeño más allá de las expectativas formales formuladas en la planificación del experimento.

Pero dentro de la perspectiva sociológica podemos reconocer otros terrenos en los cuales comenzó a surgir interés en el tema: el político, el militar y el de la comunicación de masas.

Las postulaciones políticas son generalmente ubicadas a nivel de las estructuras globales de la sociedad, pero algunos autores enfocaron el problema a partir de otras estructuras. Se le atribuye una actitud de experiencia grupal al socialismo utópico, que trata de realizar una labor experimentalista de gestión socialista en sociedades capitalistas.

El anarcosindicalismo, con su concepción de que las pequeñas unidades se basa permiten la construcción de la sociedad socialista, hizo una serie de postulaciones y llevó adelante planes de organización de esas unidades, como ser las comunidades. Los grupos de asociación agrícola o de empresa industrial serían ejemplos de esta situación de microsociología política.

Estas posiciones fueron refutadas por Marx y sus teóricos tildados de socialistas subjetivos.

Faucheux y Moscovici estipulan que esta distinción entre micro y microsociología política no es válida, ya que Marx en su obra responde a problemas que hoy serían involucrados en una psicología social, como la cuestión del fetiche, del pequeño productor, las relaciones que se establecen en el mercado, etcétera. Esto trae aparejado que aquellas formulaciones son parciales frente al problema estructural de esta sociedad.

También el campo militar tuvo que considerar el valor de los fenómenos grupales durante la segunda guerra mundial.

Se pudo observar, especialmente en el campo de batalla, que lo que servía de estímulo no eran los ideales, como el patriotismo, sino que lo que influía y proporcionaba sostén en los instantes de lucha era la presencia de pequeños grupos que se habían constituido entre los soldados, muchas veces informales, y la acción se fundamentaba en la lealtad de dichos grupos. Es decir, en las líneas de fuego se observó que una serie de agrupaciones informales, en la mayoría de los casos, servían para que en esas relaciones cara a cara y armadas en la violencia, con el grado de intimidad y emotividad fácil de suponer, los soldados encontrasen estímulo y apoyo para su acción.

Estas observaciones promovieron una serie de trabajos y estudios sobre sus valores estratégicos y tácticos.

En el plano de la opinión pública, dentro de la comunicación de masas, los estudios de Katz y Lazarsfeld trataron demostrar que en la propagación de un mensaje, en la elección o rechazo del mismo, el estudio del individuo aislado no tiene sentido, ya que se debe hacer dentro del contexto de los grupos a los cuales adhiere, perteneciendo o haciendo referencia a ellos, al formar sus opiniones o tomar decisiones.

En lo que denominamos versión psicológica podríamos enmarcar a los que se centran en el individuo en grupo, y este nivel de sistematización entrarían distintos tipos de problemas. Entre ellos se puede señalar:

- a) Los diferentes trabajos sobre toma de decisión en grupo, de Lewin.
- b) Los estudios de Asch sobre percepción y pensamiento en grupo
- c) Los problemas que son englobados bajo el título “presión grupal”. (Empíricamente utilizados en la técnica de riesgo, por ejemplo).

Por último, la culminación de la perspectiva centrada en esta versión de observar al individuo en el grupo sería la corriente de psicoanálisis en grupo (Simmel, Schilder, Foulkes), que ya no trataría sobre aspectos parciales, sino que estaría dirigida al individuo dentro del grupo, a su funcionar, a la activación y modificación de conflictos y ansiedades a la posibilidad de utilizar al grupo como medio de cambios en el sujeto.

Aboquémonos al tercer ítem. El grupo es visto como tal. Aunque los autores arrastren residuos de las visiones anteriores, se observa un esfuerzo por postular la cuestión de otra forma. Tratan de salir de lo antes expuesto, versiones sociológicas o psicológicas estableciendo en su reflexión otro lugar para el grupo.

Comenzaremos con Moreno. Moreno ocupa un capítulo importante en las cuestiones que tratamos. Su vertiente de investigación, la sociometría cuantifica los elementos psicológicos, intenta establecer medidas en las relaciones sociales. En el sociograma, diagrama de una

situación grupal, se ubicarían las posiciones de cada integrante en el grupo, la interacción con los demás, el grado de sentimiento, atracciones y rechazos; así se irían estipulando los ítems del status sociométrico. La concepción de átomo social, en la cual cada individuo no es sólo él sino el conglomerado de relaciones interpersonales en una situación determinada, posibilita los pasos que permiten visualizar los sucesos del movimiento grupal.

En la vertiente terapéutica, el psicodrama y el sociodrama, técnicas que permiten apreciar la espontaneidad, elemento radical a lograr con ellas o sea el tipo de emociones que se ponen en juego cuando dos o más individuos están en relación y asumen y adjudican roles en ese interaccionar.

Moreno pareciera difícil de encasillar dentro de los modos habituales de pensar de la psicología, la sociología o la psicología social. Recibe y aporta a cada una de esas disciplinas. En lo que hace a nuestro problema, sus estudios y técnicas son puestos en juego cada vez que se trata sobre grupos

Otro tanto ocurre con Lewin, por sus observaciones sobre dinámica grupal, que dan una apertura en el campo empírico a través de las experiencias de laboratorio social continuadas por sus discípulos. Recordemos los trabajos ya clásicos de dos de ellos, Lippitt y White, sobre liderazgo democrático, laissez-faire y autoritario, etcétera. Surge así con este autor una concepción sobre grupos que para algunos es de por sí una disciplina.

Lewin trató de fundar esta disciplina, trató de estructurar su campo de trabajo y su objeto reestudio, estableció métodos sobre manipulación, trabajos todos ellos que deben ser revaluados y repensados al investigar sobre grupos.

Es así como Moreno y Lewin, con diferentes enfoques, tratan redefinir el campo grupal. Estableciendo supuestos sobre los cuales basarse para poder conceptualizar. Pero, a su vez, se ubican de una manera tal, que en ellos se funden perspectivas psicológicas y sociológicas sobre grupo. Es decir, ambos emergen como posibilidad de síntesis.

Luego aparece Bales. Sus aportaciones sobre la interacción grupal, la tipología que constituye y la forma de un pasaje categorial que permitiría ubicar el proceso grupal que se desarrolla ante nosotros, muestran que la preocupación mayor para Bales era poder lograr índices del movimiento grupal a partir de la organización interaccional de un momento.

Las categorías que construyó no solamente servían para ver cómo era el tipo de interacción, sino que además la secuencia de éstas servía para mostrar hechos dentro de un proceso, en el cual aquella secuencia trata de señalar momento del suceder grupal dentro de una regularidad.

Dicho de otro modo, las categorías (pedir información-dar información, por ejemplo, en una serie de 16, divididas en tres áreas), están sistematizadas de manera que su suceder indica etapas u problemáticas del proceso grupal.

En la corriente de psicoanálisis del grupo se ubicarían Bion, Ezriel, Bahía, entre otros. Aquí aparece otra concepción sobre grupo, y aunque hay aplicación de categorías y supuestos psicoanalíticos, cabría una diferencia con la corriente analítica enunciada en el ítem anterior, al cambiar el elemento posible de interpretación o sobre el cual se acciona. En la línea de Schilder, Foulkes, se seguiría una acción sobre el individuo, aunque considerándolo en relación con otros; en la segunda línea, la que toma el grupo como gestalt, la acción interpretativa se centra sobre la totalidad grupal. Es así como el grupo es colocado como centro de atención y no es sólo un medio.

Por esto, podemos considerar que la línea de Bion, Ezriel y, entre nosotros, la concepción de Pichón Riviere de grupo operativo, podrían mediante cierto tipo de especificaciones que aclararían el aporte, y los supuestos de cada uno, ser englobadas, al igual que las visiones de

Lewin y de Moreno, en el sentido de que todas ellas consideran al grupo y no al individuo en grupo como centro de la cuestión, abordándolo con técnicas determinadas. No tratamos de hacer una yuxtaposición ni un parentesco por reducción, sólo porque todos estos autores consideran al grupo como tal. Aunque para cada uno de ellos ubicar al grupo como tal se fundamenta en supuestos diferentes (entre los que habría que estudiar la existencia o no de puntos en común o de correlaciones, teniendo en cuenta que las técnicas que utilizan son diferentes también), existe una reflexión y manejo técnico distinto a las posiciones anteriores.

Lo que surge como elemento común en ellos es la aparición de una convergencia en su accionar y en sus supuestos, que incluyen líneas psicológicas y sociológicas que hacen dificultoso el encuadre en una sola de ellas. Además, la convergencia de esas líneas en estos autores ha traído como consecuencia la elaboración de categorías y nociones que se hacen propias de la situación grupal. Al considerar al grupo como totalidad lo sitúan con una cierta independencia para la manipulación empírica, permitiendo así repensar sobre lo grupal, a lo cual todos ellos dan aportes acabados.

UNIDAD 2. CONCEPTO DE GRUPO SCHEN Edgar H. Los Grupos en las Organizaciones, en: Psicología de la organización, Ed. Pearson, México, 1982, P. 131-133,

IV Los grupos en las organizaciones

Los grupos en las organizaciones son, por una parte, un mito y por otra, son objeto de gran animadversión. A pesar de que el grupo es casi un fenómeno universal, existen gerentes que poco creen en el trabajo en equipo y comités que se enorgullecen de manejar una operación en la que primordialmente un individuo, no el grupo, es el que desempeña cada tarea. En otras partes, se encuentra uno gerentes que con el mismo orgullo, dicen que todas las decisiones más importantes se toman en grupo y que tienen plena confianza en el trabajo en equipo. Los estereotipos que la gente se forma con relación al grupo difieren mucho, especialmente cuando se trata de definir qué es el grupo, qué puede hacer y qué no puede hacer y qué tan eficiente puede ser. Un viejo chiste utilizado por aquellos que no creen en los grupos dice que “un camello es un caballo armado por un comité”.

¿Cuál es entonces la “verdad” sobre los grupos? ¿Por qué existen? ¿Qué funciones desempeñan para la organización y para sus miembros? ¿Cómo se puede juzgar la bondad o la efectividad de un grupo? ¿Qué cosas puede hacer un grupo y qué no puede hacer? ¿Qué impacto produce el grupo en sus miembros, en otros grupos y en la organización dentro de la cual existe? ¿Cuáles son los pros y contras de la cooperación y de la competencia intergrupal? ¿Cómo puede uno manejar el grupo o influir en él? Estas son algunas de las preguntas que se discutirán en los capítulos siguientes.

La razón principal por la que le dedicamos buena parte de nuestra atención a los grupos es que ellos en realidad causan gran impacto en sus miembros, en otros grupos y en la organización

a la que pertenecen. La conformación de grupos saca todo su ímpetu de la misma acción de organizarse. Como se pudo ver en el Capítulo 2, una organización divide su tarea final en subtareas asignadas a varias sub-unidades. Estas sub-unidades pueden a su vez dividir la tarea que les corresponde hasta llevarla a un nivel en donde varias personas toman una sub-tarea y se la dividen entre ellos como individuos pero sin crear ya unidades formales. A este nivel de la organización formal, encontramos las bases para la conformación de un grupo a lo largo de líneas funcionales. El departamento de ventan o una parte de él se puede constituir en un grupo psicológico; el departamento de producción puede ser un grupo sencillo o constituirse en un conjunto de grupos y así sucesivamente. Lo que básicamente divide a una organización en grupos, es por consiguiente, lo que se denomina división del trabajo. La organización misma genera fuerzas que permite la conformación de grupos pequeños en función de la tarea.

Bastante atención se le ha dado recientemente al uso deliberado de los grupos como bloques organizaciones (Leavitt, 1975). En lugar de asignarle trabajo a un individuo, de brindare premio o castigo y de hacerlo asumir responsabilidad por lo que hace, es posible concebir una organización en la que es todo el grupo al que se le asigna trabajo, al que se le hace responsable y al que se le paga. En algunas industrias se ha descubierto que se puede obtener alta productividad y mejor calidad si a todo un grupo se le asigna toda una serie de tareas. A este tipo de *grupo de trabajo autónomo* se le puede entonces responsabilizar de todo el proceso de producción de productos tales como radios, motores o componentes de un sistema de maquinarias. Estos grupos hicieron su aparición por primera vez hace varios años en la industria minera, electrónica y de producción de aeronaves. Gran publicidad ha tenido el redescubrimiento reciente que hizo la industria automotriz gracias a los experimentos llevados a cabo en las fábricas suecas de la compañía Volvo (Lindholm & Norstedt, 1975).

En los primeros capítulos de este libro, se citaron varios ejemplos tomados de los estudios adelantados por Hawthorne y Tavistock (en las minas de carbón) para ilustrar cómo los grupos afectan los métodos de producción, el producto y la calidad del mismo. Estas investigaciones mostraron también qué tanto depende la gente del grupo y qué tan importante puede éste llegar a ser como válvula de escape de importantes necesidades psicológicas, como minimizador de ansiedad y como fuente de poder cuando se tiene que enfrentar con otros grupos. Sobre los resultados de estos estudios se vuelve a hacer énfasis en la Parte IV

UNIDAD 2. CONCEPTO DE GRUPO

LARROLLO, Francisco. La enseñanza por equipos y otras formas de agrupamientos, en: didáctica General Contemporánea, Ed. Porrúa, Argentina, 1976p, 231-239

DECIMA SEXTA UNIDAD LA ENSEÑANZA POR EQUIPOS Y OTRAS FORMAS DE AGRUPAMIENTOS

1. Enseñanza individual y enseñanza frontal—2. La enseñanza “por divisiones”. —3. Concepto de equipo y sus especies.—4. Equipo y clase.—Formas de trabajo: a) emulativo; b) cooperativo; c) mixto.—6. Otras formas de agrupamiento de los alumnos (por departamentos, instrucción dual, equipos docentes).

Una de las técnicas para el manejo de la clase, es la participación activa de todos sus alumnos, y ello se realiza del mejor modo mediante el agrupamiento de éstos por equipos. Dada la importancia de la dicha técnica, se estudia aquí en unidad aparte y se le coteja con la llamada enseñanza “por divisiones”. Asimismo se ofrecen en esta parte del libro otras formas de integrar las clases escolares.

1. Enseñanza individual y enseñanza frontal. Hubo una época en que la enseñanza era una tarea personal de maestro o discípulo: el maestro, incluso ante un grupo de alumnos, impartía su enseñanza a uno por uno de los educandos, así, individualmente.

Esta enseñanza individual, que no individualizada (este último término tiene otro sentido en la teoría pedagógica), tuvo larga vigencia en los niveles elementales. Es hasta el siglo XVIII cuando, gracias señaladamente a Felbiger,¹¹ se introduce con renovado éxito la que llamada *enseñanza simultánea*. Con efecto, se comprendió que la acción docente del maestro podría ser aprovechada simultáneamente por todos los alumnos de una clase. Junto a otras ventajas, se acreditó a la enseñanza simultánea un manifiesto ahorro de tiempo. En el mismo lapso podrían ser aleccionados todos los discípulos de una clase.

En la enseñanza simultánea la totalidad de los alumnos se dedican a un tema expositivo o a un trabajo práctico, bajo la dirección del maestro. Éste actúa de continuo frente a todo el grupo. Por ello se designa a este sistema didáctico como *clase de trabajo frontal*. La enseñanza discurre frente a frente entre maestro y discípulos. El maestro se produce como un actor ante la clase: atrae la atención de todos; sus más significantes movimientos son atendidos por un público que oye y observa.

2. *La enseñanza “por divisiones”*.—La enseñanza de clase frontal tiene muchas limitaciones y adolece de graves errores a la luz de la psicología contemporánea. La práctica pedagógica anterior advirtió ya dichas limitaciones.

No todos los alumnos poseen el mismo grado de inteligencia. Unos son rápidos, otros lentos. Debido a esta circunstancia, suele dividirse la clase en grupos. A uno de ellos se designa el grupo de los *fuertes*; al otro, el grupo de los *débiles*. Éstos son los términos habituales en la pedagogía anterior, y no sólo; ya la pedagogía clásica notó también las aptitudes específicas de los alumnos respecto a diversas asignaturas. Por esta vía, se *divide* y *subdivide* la clase destacando alumnos para la solución de difíciles problemas de aritmética, para tareas de creación artística (composiciones literarias, dibujos, etc), para reunir materiales destinados a una lección.

La enseñanza “por divisiones” es asimismo conveniente, acaso necesaria, en las escuelas unitarias, ello es, en donde un solo maestro, en una misma sala, atiende alumnos de diferente edad y de diverso grado escolar. En obsequio de un requerido ahorro de tiempo, el maestro necesita practicar divisiones en la clase. De otra suerte, la enseñanza sería punto menos que imposible.

En la enseñanza por divisiones se trata de una enseñanza en grupos, pero éstos se constituyen por razones instructivas externas impuestas ya por limitaciones de aptitud de los alumnos, ya por falta de maestros y de suficientes locales.

3. *concepto de quipo y sus especies*.— Otra forma de trabajo en grupos es el equipo. Este término tiene un sentido restringido en la pedagogía contemporánea. Aquí también se habla de

¹¹ Cfr. F. Larroyo, *Historia General de la Pedagogía*. 12ª. Ed. Porrúa, S.A., México, 1972. el mismo.

grupos de alumnos, bien que su formación obedezca a otras razones y se proponga otras finalidades educativas.

El equipo como sistema de enseñanza se aparta tanto de la enseñanza individual como de la enseñanza simultánea. Dentro de ella, la clase organiza en grupos de alumnos, pero tomando en cuenta relaciones diferentes a las que determinan la enseñanza “por divisiones”.

Los motivos que determinan la constitución de los equipos son fundamentalmente vivencias de simpatía intelectual y afectiva, con sus consecuentes efectos de sociabilidad y trato múltiple. “La enseñanza se aprovecha de esas tendencias naturales de mancomunarse. Estos grupos incluyen, pues, alumnos de alto y de bajo rendimiento, niños mayores y menores, y hasta el distinto sexo. Muestran una estructura social más clara; las relaciones de conducción y seguimiento son más expresase inequívocas. Porque no pocas veces, el grupo de clases al mismo tiempo el grupo de juego fuera de la escuela, por eso tiene tendencia a durar. En cuanto a lo didáctico, tiene determinadas formas de trabajar, lugares de trabajo, y con el tiempo va adquiriendo sus propias tradiciones y actitudes valorativas. Esta forma nos presenta, en cuanto a su composición, el *grupo ideal* (en el sentido del plan de Jena) con sus campos de tensión, su desnivel de formación, sus esferas de intereses y el conocimiento de las capacidades individuales de rendimiento²

Como ya se dijo, los equipos pueden ser, por lo que hace a su duración, relativamente:

- a) estables (permanentes).
- b) Pasajeros

Los grupos de alumnos deben integrarse bajo determinadas circunstancias, pero es indispensable que los alumnos tengan la oportunidad de adaptarse cada vez menor a los diferentes equipos. Aquí rige el principio de que el alumno tiene libertad en la composición del grupo.

Respecto a las tareas por realizar, los equipos pueden asumir muchas modalidades. Hay equipos creados para efectuar trabajos de preparación de materiales, para resolver problemas teóricos, para ejecutar prácticas, etc.

Acerca del radio reacción de los grupos, cabe hablar de equipos dentro de una clase, y también de *equipos formados por alumnos de diversas clases*. Piénsese en un equipo constituido para realizar una campaña dentro de una comunidad social, acaso a favor de una obra social.

4. *Equipo y clase*.—La clase puede actuar completamente por equipos. Es éste un sistema difícil de poner en práctica. Además, no todo el trabajo docente ha de llevarse a efecto por equipos. Algunas actividades, como la enseñanza del civismo, por ejemplo, requiere el concurso total de los alumnos.

Hay más: en la enseñanza por equipos ciertas fases del trabajo exigen la participación colectiva de toda la clase. “Todo trabajo en grupos tiene sentido únicamente dentro del margen de la comunidad de la clase y en permanente relación con ella: la clase asigna los trabajo a los grupos, para ella deben trabajar y a ella deben informar. Una diferenciación *carente* de la reunión posterior, sin transmisión de los resultados a la clase o tal vez para informar tan sólo al maestro, es teóricamente imaginable, pero le faltaría toda razón de ser. No sólo estaría en pugna con la ley fundamental psicológica de que los contenidos elaborados por los alumnos deben reproducirse y comunicarse, sino que se privaría también de los estímulos y motivos más esenciales que instigan a los niños a trabajar intensamente. Pues sólo pensando en la discusión final acerca del resultado de su trabajo, despliega un grupo sus mejores energías. La futura actitud de la clase entera proyecta pues de antemano luz y sombra, elogio y crítica, aumentando así la alegría de trabajar de

² K. Stoeker, *Op. Cit.*, pág. 249

los niños a una intensidad difícilmente alcanzable por otro método. Más sin la relación con el conjunto de la clase, el trabajo en grupos es un juego estéril y carente de sentido”³

La dinámica del grupo reemplaza en una consideración de conjunto. Así como el individuo sólo tiene sentido dentro de un grupo, así el equipo sólo alcanza sus verdaderos perfiles dentro de la comunidad de la clase o de la escuela en su totalidad, pues no hay que olvidar que los equipos pueden tener tareas que rebanan la actividad de una sola clase.

5. *Formas de trabajo.*— Tres son las formas de trabajo que se adaptan a la técnica de la enseñanza por equipos:

- A. Trabajo emulativo.
- B. Trabajo cooperativo.
- C. Trabajo en forma mixta.

A. En primero, los grupos de una clase compiten con la niña reobtener el mejor rendimiento en un mismo tema. He aquí ejemplos:

a) *Ciencias naturales*: el peso específico.

Planteo del problema (conversación general): cómo se pueden calcular grandes pesos (un gran bloque de mármol para el nuevo monumento; una pesada viga de hierro en la fábrica de máquinas: ¿cuál de los dos es más pesado?).

Proposición para la solución: determinamos el peso por 1 cm³ (Buscar en el manual del alumno).

Trabajo en grupos: (tareas iguales).

Cada grupo determina, con experimentos propios, el peso específico del agua, la arena, las virutas de hierro, la sal, el aceite, etc.; anota los resultados en una tabla, compara, plantea y resuelve problemas.

b) *Lenguaje*: sinonimia de la palabra “destruir”

Después de la conversación inicial con toda la clase, se anota en el pizarrón la siguiente orden de trabajo:

¡Buscar otras palabras por “destruir”!

1. ¿Quién puede destruir?

Fuego...	rayo...
Tormenta...	agua (inundación)...
Muerte...	hombre.

2. ¿Qué puede destruirse?

Seres humanos...	animales...
Plantas...	piedras...
Pan...	telas...

3. Qué queda: restos, cenizas, troncos, etc.

B. En el trabajo cooperativo tiene efecto la mejor realización de la enseñanza por equipos, toda vez que surgen grupos diferenciados aplicándose el principio de la división de la división del trabajo.

B. En el trabajo cooperativo tiene efecto la mejor realización de la enseñanza por equipos, toda vez que surgen grupos diferenciados aplicándose el principio de la división del trabajo.

El propio autor sugiere ejemplos, de los que se toma esté:

Geografía: Japón.

³ Stöcker, *Op. cit.*, pág. 247

Después de haber esbozado, en la conversación introductoria, un cuadro sinóptico, y de haber adquirido en conjunto el saber nuclear acerca de la situación geográfica, vías de comunicación, superficie, etc., y luego de haber refrescado el “saber previo”, ya existente, de los niños trataremos de dividir el trabajo en cuestiones parciales que interesan a los alumnos. Con la hábil conducción del maestro “se despertarán” problemas parciales previstos por él. Otros, que a los alumnos no se les ocurren por falta de conocimientos, serán planteados por el maestro.

En el pizarrón aparece el siguiente *plan de trabajo*:

- 1er. Grupo: el paisaje japonés.
- 2º. Grupo: Japón, país de terremotos.
- 3er. Grupo: Las condiciones climáticas del Japón.
- 4º. grupo: La economía japonesa.
- 5º. Grupo: El Estado japonés en el pasado y en el presente.
- 6º. Grupo. La vida cotidiana en el Japón.
- 7º. Grupo: Topografía del Japón, relieve en cajón de arena, etc.

C. Hasta ahora, empero, las formas mixtas de trabajo han dado los mejores resultados. Ello se debe a que estas formas toman en cuenta las circunstancias reales. Viene a cuento señalar algunas:

- a) Ya durante uno o varios *grupos* de alumnos bien dotados, a fin de que las preparen para la enseñanza común.
- b) Dentro del trabajo en grupos con temas iguales, pueden encargarse de vez en cuando tareas más extensas a algunos *grupos*.
- c) También dentro del trabajo diferenciado, en todo momento, algunos grupos pueden elaborar *temas iguales*. ¿Por qué habría de esforzarse el maestro por encontrar un tema especial para cada uno de los grupos existentes? Lamentablemente esto sucede muchas veces, y entonces se produce ese ensanchamiento inoperante de la unidad didáctica que ya se criticó en otro lugar.
- d) Igualmente pueden combinarse ambas formas del trabajo en grupos con el trabajo individual.

Ninguna de esas formas es incompatible con otra; por el contrario, en casi todas las unidades didácticas pueden complementarse de manera muy natural y viva.

6. *El agrupamiento vertical y la clase autosuficiente*. Clases a multinivel. —La enseñanza por equipos es aplicable en todo tipo de agrupamiento de alumnos, pero de ordinario se ha venido poniendo en práctica en clases homogéneas. Dentro de estas últimas, también predomina el régimen de *clases autosuficientes*, así llamadas en virtud de que un solo maestro principalmente, se considera suficiente para impartir enseñanza a todo un grupo de alumnos.

Desde hace ya algunas décadas se ha venido ensayando otras maneras de agrupar a los escolares. Los grupos formados no necesariamente se han de constituir desde el punto de vista de un mismo nivel o grado instructivo dentro de una escala (estructuración vertical). Cabe agrupar a los educandos desde otros puntos de referencia: por sus aptitudes, por su interés de trabajo (programas de labores), por la cualificación profesional de los maestros. A esta manera se llama *agrupamiento horizontal*.

La graduación puede ser unitaria o múltiple. La primera asigna a cada alumno a una clase de un grado. Así se habla de un alumno de “quinto año” en una escuela primaria. También existe el *sistema de multigradación* o de ciclos, según el cual, cada clase consta de alumnos de dos o más grados; por ej., en la escuela primaria, una clase que acogiera niños de primero y de

segundo grados. En esta clase a multinivel, un niño puede estar en el primer grado de aritmética y en el segundo de lenguaje.

7. El agrupamiento por departamentos.—Contra el sistema de grados, de imagen vertical, existe el sistema horizontal, en donde los escolares se agrupan considerándolos a la luz de otras características. Uno de las formas de este sistema, la menos reciente, es el agrupamiento por departamentos.

La enseñanza departamentalizada es aquella donde las clases tienen un maestro distinto para cada asignatura o grupo de materias afines. El rasgo esencial de la enseñanza departamentalizada, consiste en que un maestro queda a cargo de la enseñanza del lenguaje (que en la escuela primaria comprende lectura, escritura, ortografía, literatura, etc.); otro, de los estudios sociales (que abarcan la historia, geografía, educación cívica); otro, de las matemáticas; otro más, de las ciencias naturales.

- *El agrupamiento dual.* —Suele censurarse al agrupamiento por departamentos diciendo que la diversidad de maestros propicia una dispersión formativa de los alumnos. Para remediar esta situación se ha ensayado un agrupamiento en dos secciones, o, como G.D. Stoddard y W. Hunnicutt los designan: “plan de progreso dual”.

En este plan, un maestro general tiene a su cargo, durante la mitad de la jornada, así la orientación general de los alumnos como la enseñanza del lenguaje y los estudios de las ciencias sociales. “La otra mitad de la jornada estaría dedicada a los profesores especializados, que enseñarían las matemáticas, las ciencias, música, artes y manualidades, ejercicios físicos y juegos, y a partir de quinto curso una lengua extranjera con posibilidad de elección. Estos profesores, especialistas en cada materia o grupo de materias, trabajarían sobre una base longitudinal, esto es, comprendiendo todos los cursos de la escuela primaria y llegando a abarcar en una “escuela combinada”, primaria y media, los doce cursos. De este modo los maestros especializados, actuando en equipo, estarían incondiciones de juzgar el nivel de las aptitudes especiales y su curso de crecimiento a lo largo de la vida escolar del niño. Las puntuaciones de test, los perfiles, las evaluaciones y las muestras de ciertos trabajos proporcionarían un registro acumulativo y comprensivo. Todos los profesores especializados estimularían a los alumnos a formar clubs sociales, sin tener en cuenta el grado, basados en sus propias inclinaciones o aficiones.

Generalmente, la asignación de un alumno a un grado o curso determinado, que significa un juicio sobre su madurez total, vendrá dada por su maestro general o tutor, pero quedaría libre para seguir una especialidad acorde con sus aptitudes. Así, un alumno de quinto curso podría tocar en la banda o en la orquesta de una escuela secundaria y otro, especialmente dotado para las matemáticas o las ciencias, se integraría con escolares de similar capacidad en cursos más adelantados.

En resumen, declaran los citados autores, el “plan de progreso dual” tiene como objeto acabar con la idea del *alumno medio*, que realiza un *trabajo medio* bajo condiciones docentes de tipo medio. En lenguaje y en estudios sociales, todos los alumnos se enfrentan con unas exigencias que han de alcanzar. En las asignaturas especializadas, es posible reducir la repetición necesaria para el alumno lento, concentrándose más sobre los bien dotados o de rendimientos superiores a la medida.

8. *El equipo docente. (La Team Teaching).* — También para aliviar las deficiencias pedagógicas del agrupamiento pro departamentos, se ha ideado el sistema del equipo docente, según la traducción del término inglés *team teaching*. Como su nombre lo revela, esta forma de agrupamiento afecta por igual al personal docente y a los escolares. Consiste en que dos o más profesores se encargan conjuntamente (por equipo) de la enseñanza en el mismo grupo de

alumnos. Ello es, en contacto permanente se ocupan replanear, ejecutar y evaluar el aprendizaje de dichos escolares.

La idea de equipo docente, dice el pedagogo español A. de la Orden, constituye en cambio radical en la escuela; lo cual trae consigo otras importantes “transformaciones de programas, horario, agrupamiento de los alumnos, métodos de enseñanza, material didáctico y hasta la propia estructura del edificio escolar.” Esta organización de los maestros en equipos docentes supone que todos los miembros de los mismos participan cooperativamente en la planificación, desarrollo y evaluación del proceso instructivo y en la asignación de las tareas más apropiadas a cada miembro del equipo. Todo maestro tiene libre acceso a todas las clases y grupos, comparte con el resto de los miembros del equipo la información acerca de todos y cada uno de los alumnos, de cuya instrucción son conjuntamente responsables. En una palabra: desaparece la clase como unidad cerrada y parcela particular de un determinado maestro.

La *team teaching* ayuda también a resolver de manera pedagógica la creciente demanda de educación, que requiere nutridos centros de enseñanza. Estos tienen, evidentemente, “grandes ventajas tanto para hacer llegar a un gran número de alumnos los beneficios de un moderno y costoso equipo docente cuando para ofrecer un más adecuado tratamiento educativo a través de servicios cuya implantación de pequeños centros sería difícil y reduciendo la heterogeneidad de los grupos asignados a cada maestro. Sin embargo, los grandes centros tienen también sus desventajas. Los horarios se hacen necesariamente rígidos, los maestros de un mismo centro pierden relativamente el contacto entre sí y con el director y la escuela en sí misma pierde espíritu de familiaridad y espontaneidad característico de las pequeñas unidades, en las que todos, maestros y alumnos, se conocen perfectamente, lo que ayuda grandemente a crear la unidad de estímulo esencial en el proceso educativo.

La enseñanza en equipo viene a resolver esta especie de contradicción entre pequeñas y grandes unidades escolares, prestándose como una solución que armoniza las ventajas de ambos equipos⁴ La *Team Teaching*, **al organizar la escuela en equipos docentes** con cierto grado de autonomía, capaces reimpedir todo el programa educativo a un grupo de alumnos que les es asignado y estando asegurada la coordinación de todos los equipos para la acción del director, constituye de hecho la síntesis armónica, las dos posturas antagónicas.⁵

Problemas: 1. —Juicio crítico sobre la enseñanza individual. 2. —Juicio crítico sobre la enseñanza simultánea. 3. —Juicio crítico sobre la enseñanza “por divisiones”. 4. —Fundamentos socio-pedagógicos de la enseñanza por equipos.

Correlaciones: 1. —Orígenes y desarrollo de la enseñanza simultánea. 2. —Orígenes y desarrollo de la enseñanza por equipos. 3. —La psicología del grupo. 4. —Cotejo entre enseñanza “por divisiones” y enseñanza por grupos.

Bibliografía. — *Luisa Navarro*. El método de trabajo por equipos, Bs. As. 1940. *G. Konopka*, Groups Work in the institution. N. Y. 1954. *E. Meyer*, Gruppenunterricht (La enseñanza por grupos) Word. 1957, *G.S. Slota*, La práctica de la enseñanza por grupos, Bremen, 1954.

⁴ J. T. Shaplen, *Team Teaching*, *Saturday Review*, XLIV

⁵ A. de la Orden, *Hacia nuevas estructuras escolares*. Madrid, 1969.

UNIDAD 3

UNIDAD 3. PERCEPCIÓN Y COMUNICACIÓN

DIDIER, Anzieu y Jacques-Yves Martín. La autoridad y la influencia, en: Dinámica de los Grupos Pequeños, Biblioteca Nueva, Madrid, 1997, p 156-192.

III. La autoridad y la influencia

El problema del liderazgo se abordó ya a propósito de las redes de comunicación (H. J. Leavitt y cols.).

Para una profundización eventual, el lector podrá consultar: G. de Montmollin [1965], (1977), Browne y Cohn [1963], y particularmente Lambert [en Fraisse y Piaget, 1965].¹²

En este subcapítulo, abordaremos solamente los estilos de mandato, las investigaciones recientes sobre «la influencia», el tema de las normas de grupo y el problema de la dependencia en los grupos pequeños.

Los estilos de mandato

1. Experimentación

Las investigaciones realizadas por la escuela lewiniana, de 1938 a 1952, se han dirigido a los grupos de niños de diez a doce años que frecuentaban un club de «actividades dirigidas» a razón de una reunión semanal bajo la dirección de un monitor adulto (Lippitt y White, 1952; cfr. también [es A. Lévy, 1965], Lewin, trad, 1959, cap VII). La hipótesis para comprobar era que el comportamiento de los niños en semejante caso depende de la actitud del monitor. El plan experimental fue establecido de tal suerte que se pudo controlar los factores individuales. Los «estilos» que sucesivamente se adoptaron durante los diversos períodos de la experimentación están reunidos en el cuadro 8.

Los principales fenómenos observados serán reclasificados como sigue, oponiendo especialmente a los grupos con mandato «autocrático» con grupos de mandato calificado de «democrático»:

a) interacción social (medida por medio del test sociométrico):

— en los grupos «autocráticos», el jefe concentra el mayor número de «elecciones» y de «rechazos», se dan más elecciones exteriores al grupo:

— en los grupos «democráticos» se intercambian más relaciones entre los miembros.

¹² Por lo que se refiere a la autoridad propiamente dicha, habrá que referirse: para una visión de conjunto a Marsal (1958); para una elaboración teórica a Bourricaud (1961); cfr. igualmente Eschenburg (1965). Para el aspecto más específico del estilo de autoridad en relación con la organización, cfr. C. Lévy-Leboyer (1974). cap. VI, así como M. Pagés y cols. (1979). En una perspectiva de formación de los ejecutivos en las empresas, podremos referirnos a R. Mucchelli (1976). Cfr. también R. Sennet (1982).

b) Estructura y cohesión de los grupos:

- en «estrella» en los grupos autocráticos (todo reposa en el jefe);
- en «red» en los grupos democráticos (las afinidades entre los miembros son considerables).

c) Conversaciones y actitudes:

Es en los grupos autocráticos en donde se comprueba (en relación a los grupos democráticos):

- un máximo de hostilidad frente al jefe y un mínimo de sociabilidad entre los miembros;
- un máximo de competición y de agresividad entre los miembros;
- la aportación de un individuo de «conciencia» para la realización de la tarea (el resultado disminuye en ausencia del jefe);
- un máximo de dificultad para suplir al jefe en caso de que éste tenga que marcharse.

CUADRO 8. Comportamiento del monitor en las perspectivas de Lippitt y White

Comportamiento del monitor	Características de los grupos		
	Autocrático	Democrático	Laissez-faire
Toma de decisiones	Sólo por el jefe	En común con el jefe (discusión)	Indeterminación; débil participación del jefe.
Determinación de las actividades y de las técnicas	Dadas por el jefe	Objetivos generales trazados por el jefe indicando las alternativas	Ninguna ayuda del jefe que proporciona a la demanda el material o las informaciones
Reparto de la tarea	Por el jefe	División espontánea del trabajo	Ninguna intervención del jefe
Composición de los grupos de trabajo	Por el jefe	Libre elección para cada uno	Ninguna intervención
Apreciaciones	De tipo «personal» (estímulo crítico)	De tipo objetivo	Ninguna; sin comentario
Participación en las actividades	Ninguna participación	Toma parte de ello	No toma parte

Una observación más precisa demuestra que existen, de hecho, dos modelos de reacciones muy distintas entre los grupos con mandato autocrático: unos son abiertamente agresivos, mientras que los otros son aparentemente apáticos; pero en este último caso, los sentimientos de hostilidad en relación con el jefe permanecen mucho más intensos de lo que aparecen en los grupos «democráticos» o laissez-faire.

Experiencias parecidas, repetidas a menudo y ampliadas a los adultos, han demostrado siempre la superioridad de mandato de estilo «democrático», no solamente desde el punto de vista de la satisfacción de los participantes, sino también desde el punto de vista del resultado de los grupos.

Es lo que confirma la siguiente experimentación, conducida bajo nuestros cuidados en junio de 1965.

Efectos de los estilos de conducta sobre los grupos en el trabajo
Según Lewin, Lippitt, White (redacción de Guy Serraf)

I. La experiencia se desarrolló durante un seminario de formación psicosociológica de una duración de una semana y cuya actividad principal estaba constituida por el grupo de diagnóstico. Pretendía que trabajaran tres grupos comparables, constituidos según los mismos criterios (edad, sexo, funciones, procedencia de uno o del otro grupo de diagnóstico) con un mismo tema de trabajo, las mismas fuentes de información de base, el mismo objetivo y consignas parecidas. Los grupos están constituidos por nueve personas de las que una o dos son mujeres; un monitor y un observador (exterior a la mesa) completan cada grupo.

Antes del comienzo de la experiencia, todos los participantes del seminario han asistido a la proyección de una película de etnología *Les maitres fous* realizada por Jean Rouch. La visión de la película constituye el material básico.

Cuando entran en la sesión, los miembros de cada grupo reciben la consigna de analizar juntos lo que han visto y la de redactar, durante la misma hora, un informe.

II. Los tres monitores tienen bien determinada la definición de sus funciones:

- uno debe actuar según un estilo autocrático: impone un plan, censura las conductas, interviene a nivel del contenido, favorece a tal o tal miembro del grupo, distribuye las funciones; interviene también a nivel del tema tratado;
- otro actúa según un estilo cooperativo-funcional (democrático): propone procedimientos, asegura la regulación de los intercambios, hace que se reflexione sobre los métodos de trabajo, llama la atención sobre la forma en la que los participantes funcionan; hace al grupo totalmente responsable de las líneas de estudio que ha elegido, no influyen en el contenido y no da su opinión personal que se le solicita como miembro integrado por el grupo;
- un tercero debe actuar según el estilo *laisser-faire*: anuncia las consignas de trabajo e interviene más, si no es brevemente y de forma evasiva, no inductiva para el grupo.

La finalidad de la experiencia consiste pues en observar el modo de funcionamiento de esos tres grupos en el trabajo con la sola variable independiente, del estilo del monitor.

III. a) El análisis se realizó, en primer lugar, sobre la evolución de la dinámica de cada grupo:

- el grupo autocrático vive sobre todo las tensiones a nivel de las relaciones con la tarea, que se efectúa sin placer y con un frías sentimiento de participación; a nivel de las relaciones interpersonales que son mediocres, se desemboca en los subgrupos; a nivel de las relaciones con el monitor que son desconfiadas, pero sumisas, la agresividad está larvada, sus manifestaciones son difusas pero persistentes. Las funciones que hay que cumplimentar están designadas para cada uno y soportadas por él. Uno se siente maltratado por las directivas exteriores a sí mismo.
- el grupo democrático vive primero la integración de los diferentes miembros, se interroga sobre el estatuto del monitor que se explica y está integrado por una decisión unánime. Las tareas se reparten. El tiempo se evalúa y se hace el pronóstico de la duración de cada parte del

trabajo. La primera tarea del grupo cooperativo es la de hacer una definición, síntesis de lo que se ha visto. Después, se procede al análisis cronológico de las secuencias: sobre el cual se realiza el inventario de las funciones observadas en el grupo de los Haoukas. Entonces, se recogen todas las interpretaciones que aparecen; se solicita a cada participante en la perspectiva de sus intereses y reacciones propias. Finalmente, el secretario de sesión hace un cuadro de todo lo que se ha producido. Cuando falta un cuarto de hora para el final de la sesión, un informador se presenta como voluntario. Empieza a redactar, con la ayuda del secretario que le proporciona sus notas, sostenido por todo el grupo que aporta aquí y allá un matiz o una sugerencia. El trabajo se termina notablemente dentro de las demoras previstas.

- el grupo *laisser-faire* experimenta primero dificultad para arrancar, no llega a escuchar en la línea del análisis, no concibe lo que podría ser un informe. Los puntos de vista se intercambian en desorden. Los subgrupos son progresivamente más activos, pero muchas individualidades subsisten hasta el final. Solamente se percibe al grupo como reunión temporal. En relación con la tarea, se llega al final del tiempo acordado sin haber tomado una decisión sobre el informe. Este lo realiza un voluntario interesado en el tema que hace una lista yuxtapuesta de todo lo que se ha evocado. El monitor es olvidado o indirectamente agredido.

b) El segundo eje del análisis es el de la cualidad del trabajo que se produce:

- el grupo autocrático se inmoviliza en sus dificultades y solamente por casualidad un participante acepta resumir lo que el grupo ha hecho: saca a la luz los puntos cuyas actitudes han sido irreductibles. El informe es sucinto, generalizador y abandona gran número de efectos significativos. Solamente incluye un plan rudimentario en dos partes.
- el grupo cooperativo produce un texto fuertemente estructurado, con un título sintético, varias partes y una conclusión. Esta conclusión responde no solamente a la pregunta implicada en el título, sino que actúa sobre los problemas propios a los grupos tal y como se viven en nuestras sociedades. Los conceptos están bien utilizados y los razonamientos sólidamente contruidos.
- el grupo *laisser-faire* permite una cosecha muy grande de elementos: el proceso de pensamiento es intuitivo, las líneas de producción son diversas. La presentación es confusa, sin ningún plan director. No parte de ninguna perspectiva, no se concluye. Parece que las puntualizaciones muy finas u originales se limpian en el magma del conjunto y quedan inexploradas.

IV. Después de una hora de ejercicio, se propone a los participantes de los tres grupos un cuestionario. Incluye solamente dos preguntas, destinadas a conocer, una la satisfacción personal, la otra la satisfacción en relación con el rendimiento del grupo. Las respuestas hay que elegir las en una escala de intensidad de cuatro grados, dos por debajo de la media, dos superiores a la media, es decir:

en absoluto _____ un poco _____ bastante _____ mucho

En la comprobación, se transcribió enseguida en valores numéricos: 0, 1, 2 y 3.

La explotación de este corto cuestionario permitió establecer las tablas siguientes:

1. Distribución del grado de satisfacción personal en los tres grupos

	En absoluto	Un poco	Bastante	Mucho	Media
Autocrático		10 X 1			1
Cooperativo			8 X 2	1 X 3	2
Laisser-faire		2 X 1	2 X 2	5 X 3	2,3

Se pone de relieve que el grupo autocrático es homogéneo, en el sentido que todas las personas tienen el mismo grado de satisfacción mediocre. La imagen de sí mismo está relativamente disminuida, y este efecto del estilo de liderazgo ha pesado igualmente sobre cada uno de los participantes.

El grupo cooperativo muestra un buen grado de satisfacción por todos sus miembros; algunos, incluso, están muy satisfechos. Hay que descartar, aquí todavía, la gran homogeneidad de esta satisfacción.

El grupo *laisser-faire* instala más ampliamente se insatisfacción: dos están bastante satisfechos, y cinco tienen un alto grado de satisfacción personal. Este resultado elevado se debe al hecho de haber podido expresarse de una forma no directiva y de haber podido abandonarse a su fantasía imaginativa a propósito de la película que servía de tema de trabajo.

2. Distribución del grado de satisfacción en relación con el rendimiento del trabajo en los grupos

	En absoluto	Un poco	Bastante	Mucho	Media
Autocrático	5 X 0	2 X 1	3 X 2		0.8
Cooperativo			6 X 2	3 X 3	2.3
Laisser-faire	1 X 0	2 X 1	6 X 2		1.5

El grupo autocrático manifiesta aquí un verdadero estallido: la mitad de los participantes están muy insatisfechos del trabajo realizado por su grupo; otros dos están poco satisfechos, finalmente, tres han concedido al grupo un poco más de satisfacción que la que experimentaban personalmente, esperando que en total, la experiencia fuera benéfica al menos en el plano del orden.

El grupo cooperativo muestra una satisfacción elevada, incluso superior a las satisfacciones personales, como si la eficacia del trabajo hubiera sido una marca positiva que refuerza la cohesión del grupo.

El grupo *laisser-faire* queda tan disperso como anteriormente, pero mientras que en el plano personal se podía satisfacer de forma autónoma, en el plano del rendimiento del grupo no se puede ser tan optimista. Uno de los participantes está francamente insatisfecho, otros dos poco satisfechos. Nadie está muy satisfecho.

En total, podemos acumular, por grupo, los dos tipos de satisfacción para tener una apreciación de la satisfacción general:

El grupo autocrático obtiene la suma de 1,8 que muestra una insatisfacción continua.

El grupo cooperativo obtiene la suma de 4.3 que muestra una continuidad de satisfacción.

El grupo *laisser-faire* obtiene la suma de 3,8 combinación de sentimientos contradictorios.

3. Hemos procedido después a un análisis, persona por persona, en cada grupo, de la coherencia entre la satisfacción ante el rendimiento del grupo y la satisfacción personal. Hemos establecido la diferencia algebraica entre la evaluación frente al grupo y la evaluación personal.

El cuadro siguiente representa, para los tres grupos, la distribución de las diferencias individuales (la zona O representa el equilibrio de dos evaluaciones):

	- 2 - 1	0	+ 1 + 2	Media
Autocrático	5	2	3	-2
Cooperativo	1	5	3	+2
Laisser-faire	16	1	1	-7

El grupo autocrático muestra que, en general, las satisfacciones personales dominan sobre las satisfacciones relativas al rendimiento del grupo. Nos daremos cuenta, como un hecho importante, que pocos miembros tienen una satisfacción coherente.

El grupo cooperativo se caracteriza por la mayoría de los que manifiestan la coherencia en su satisfacción: a la vez contentos del trabajo de su grupo y añadiendo el mismo nivel de satisfacción relativa a la realización de sus objetivos personales. En el conjunto, la satisfacción en relación al grupo domina en aquellos para quienes la satisfacción personal es el elemento preponderante: éste podría, quizá, significar que la satisfacción personal se adapta bien al hecho de pasar por la satisfacción en relación con el grupo.

El grupo *laisser-faire* es el más disperso: uno de nueve participantes permanece equilibrado; otro mejora la satisfacción en relación con el grupo. Se comprueba por el contrario, que para los demás es la satisfacción personal, aislada de todo contexto de grupo, la que subsiste. La distribución con la que nos encontramos manifiesta muy claramente la observación realizada durante el trabajo: anomia, egocentrismo, indiferencia hacia el resultado global.

La media algebraica para cada grupo pone, finalmente, en evidencia que únicamente el grupo que haya funcionado en estado cooperativo-funcional pudo empezar a constituirse realmente en grupo. El grupo autocrático ha permanecido como un instrumento pasivo en las manos del monitor. El grupo *laisser faire* jamás ha podido superar el simple estadio de reunión temporal.

Conclusiones

Esta experiencia reunió un número demasiado pequeño de grupos para constituir un conjunto de resultados estadísticamente significativos; se debe pues, por prudencia científica, mantener su fisonomía propia de aproximación empírica. No obstante, tiene el interés de hacernos encontrar, con una claridad incontestable, las leyes que Lewin, Lippitt y White había ya establecido sobre los grupos de niños. Aquí, hemos trabajado con los adultos a los que se les exigía una tarea difícil; la riqueza de los resultados estaba directamente vinculada con la puesta en común, de forma coordinada, de los potenciales de cada uno. La especificidad de los estilos de conducta adoptados por los monitores es el factor principal de las variaciones de las que acabamos de dar cuenta.

No obstante, puesta en tela de juicio la validez de tales resultados y poniendo de relieve el carácter artificial de estas situaciones experimentales e invocando la perturbación creada por la presencia del monitor. A esto, Festinger responde que una experiencia no pretende reproducir exactamente una situación de la vida cotidiana, pero que su finalidad es doble: medir, en condiciones tan rigurosas como sea posible el efecto de una variable determinada sobre las actitudes y los comportamientos: liberar las interacciones entre éstas y otras variables.

Actualmente es la mejor forma de precisar el valor de las hipótesis explicativas que podrán posteriormente ser experimentadas en la práctica cotidiana. No discutiremos tampoco, el aspecto arbitrario de estas experiencias, pero pondremos de relieve con F. Bourricaud que «toda sociedad es una mezcla de naturaleza y de arte, de artificio y de espontaneidad».

También la investigación nos condujo a presentar el esquema teórico que se muestra a continuación.

2. Un modelo teórico según Norman R. F. Maier.

Tratando de representar las posibilidades de composición de tres variables, es fácil recurrir a un gráfico triangular.

a) El principio. Recordemos la propiedad del triángulo equilátero según la cual la suma de las distancias de cualquier punto interior a los tres lados es igual a la altura; es suficiente que las escalas llevadas a las alturas (o sus proyecciones sobre los lados) sean exactamente las mismas. Se tiene pues: $MD + ME + MF = AH = I$ (cfr. Fig. 11).

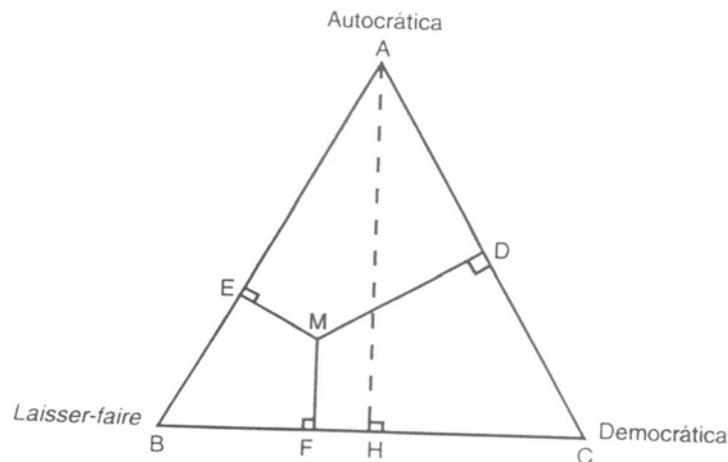


Figura 11

Ahora es fácil representar la forma en la que se componen, en un grupo dado, las modalidades de reparto de la autoridad siguiente que toma su fuente en el individuo, en el jefe o en el grupo mismo (considerado en su totalidad). De hecho saca su fuerza de los tres a la vez; desde entonces, un punto semejante a M representa, en un momento dado de la vida del grupo, a alianza original que constituye éstas en relación con las fuentes de la autoridad. Añadamos que si nos situamos en A el polo «autocrático», en B, el polo *laisser-faire* y en C el polo «democrático», las alturas rebajadas del punto M en los lados representarán respectivamente:

- para MF, la proporción de autocracia presente en el grupo;
- para ME, la proporción de democracia;
- para MD, la proporción de *laisser-faire*.

Semejante representación tiene la ventaja de precisar intuitivamente el concepto de «democracia» tal y como lo emplean los psicólogos desde los trabajos de Norman Maier (1946, 1952); este último se refiere explícitamente a la escuela de K. Lewin. Concebido de esta forma, el comportamiento «democrático» se opone a la vez al comportamiento «autocrático» y al comportamiento «laissez-faire» tal y como se han definido ellos mismos por las instrucciones dadas a los monitores de Lewin, Lippit y White (cfr. Supra, pág. 229).

Pero Maier va más lejos, definiendo tres tipos intermediarios de clima (confróntese Figura 12):

- el «paternalismo», a distancia del polo autocrático y del polo laissez-faire;
- el tipo «mayoritario» entre el polo autocrático y el polo democrático;
- el tipo laissez-faire con discusión», entre el polo democrático y el polo laissez-faire.

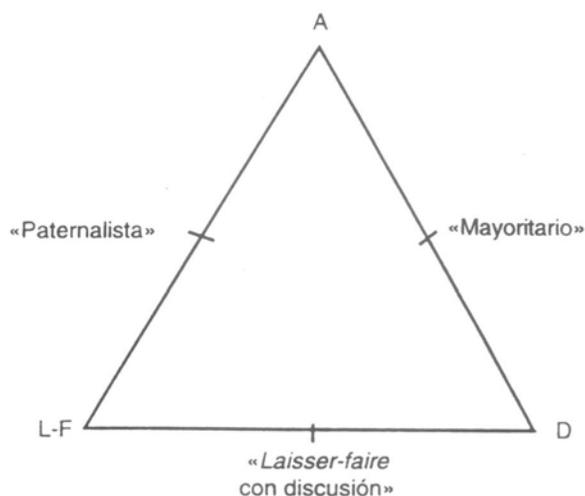


Figura 12

Por otra parte es evidente que en un grupo sometido a la única ley de la mayoría (que puede ser muy débil), la minoría puede tener el sentimiento de estar oprimida por una mayoría autocrática que no toma en consideración en absoluto sus opciones fundamentales y sus legítimas aspiraciones. De ello resulta entonces unas tensiones, a menudo insuperables, que desembocan frecuentemente en volver a poner en tela de juicio o en la mala ejecución de las decisiones tomadas. Volveremos sobre este punto en el próximo subcapítulo.

b) La práctica. Durante el seminario sobre la autoridad, organizado por el equipo de dirección de una gran empresa, hemos propuesto a cada uno de los quince auditores señalar anónimamente sobre el diagrama triangular: 1) la forma en la que percibía el estilo de mandato del presidente director general (PDG); 2) la forma en la que desearía que se modifique en adelante el estilo de dirección de éste.¹³

¹³ Precisemos que este ejercicio se realizaba en presencia del PDG, que él mismo marcaba por su parte la forma en la que se situaría en el diagrama triangular: la toma de conciencia de una distancia, a veces considerable, entre la realidad y las aspiraciones de los interesados, sólo se hizo posible gracias a la libertad de expresión y al ideal de espíritu de equipo, cuidadosamente mantenidos por el principal responsable.

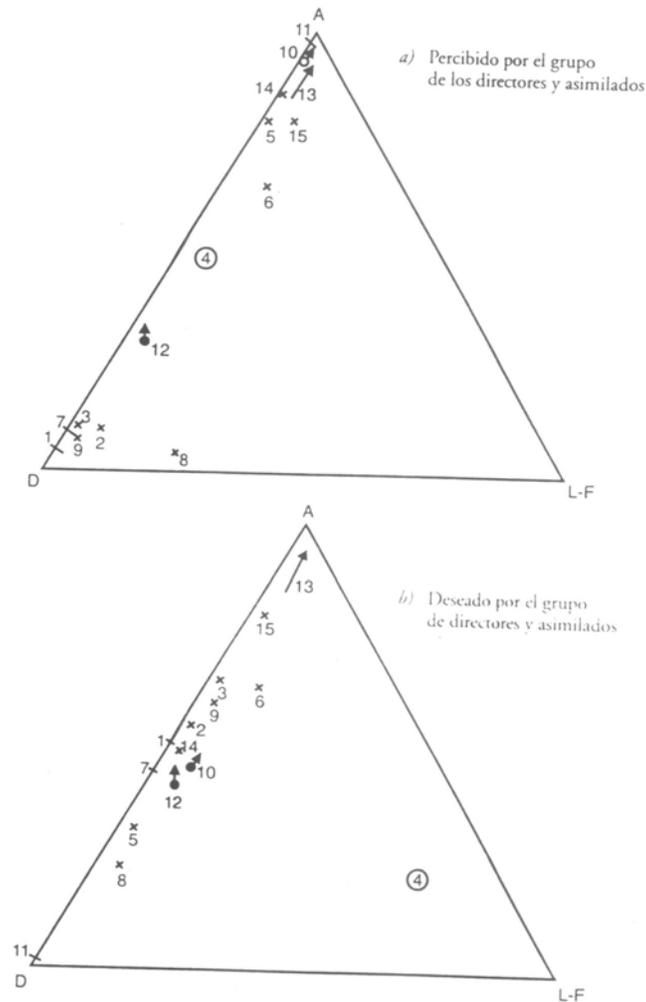


Figura 13. Estilo de mandatos del PDG

Nota: los signos que se reproducen en los dos esquemas son los que se han empleado espontáneamente por los participantes, representados por los números del 1 al 15.

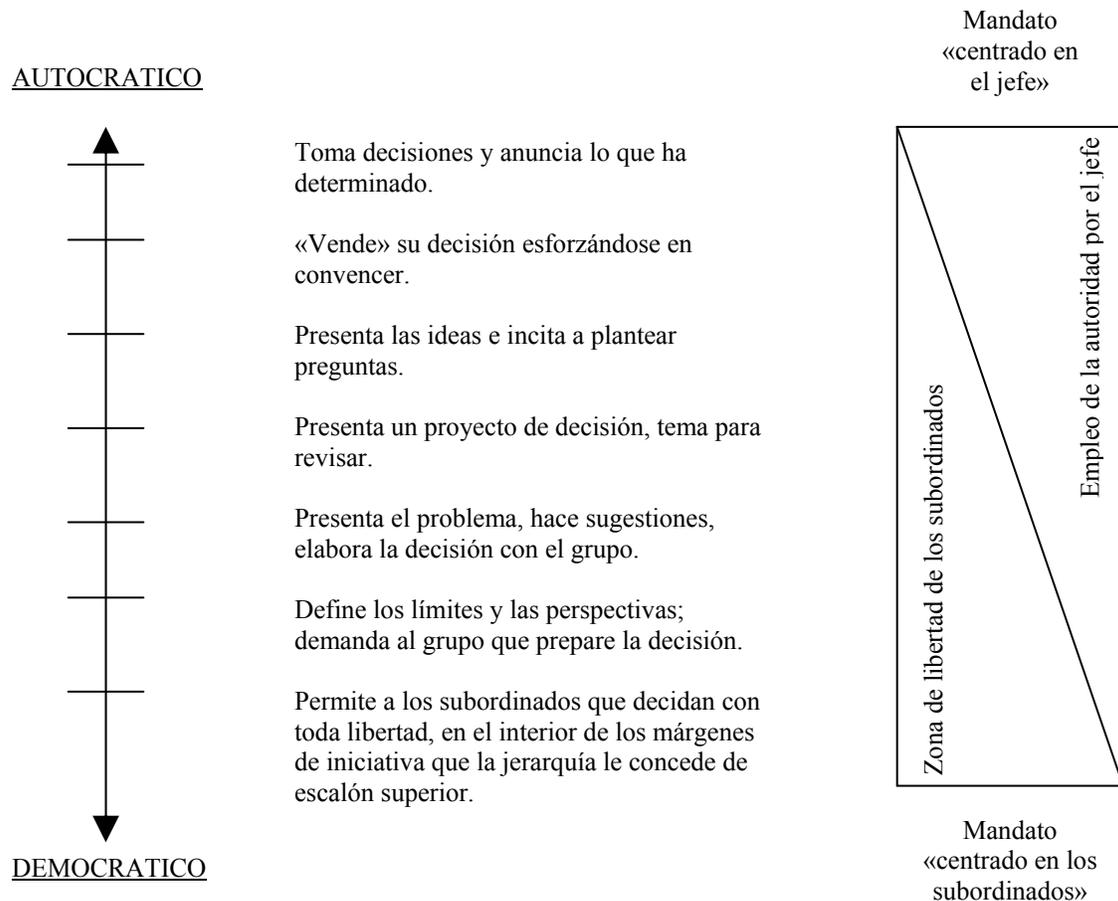
La Figura 13 manifiesta la existencia de diferencias de percepción considerables entre los hombres de los que algunos colaboraban con el PDG hace más de diez años; por otra parte, atestigua las profundas divergencias entre los más altos ejecutivos a propósito de la relación de autoridad.

Pondremos de relieve hasta qué punto (casi una excepción) el polo «laisser-faire» puede descuidarse, ya sea por razones pragmáticas, ya sea por razones pragmáticas, ya sea porque el concepto de *laisser-faire* es difícilmente asimilable por los dirigentes de empresa. Esta comprobación incorpora las críticas de orden semántico (no conocida por nosotros en esa época) de Browne [1963], que subraya el carácter ambiguo del concepto operacional de *laisser-faire* y propone unánimemente reemplazarlo por el de *anarquía*¹⁴. Además, presenta otro esquema teórico fundado en la existencia de un continuum que va de la *anarquía* a la *autocracia* pasando

¹⁴ Cfr. Cap. «Laisser-faire ou Anarchie dans le Commandement», fig. 2, pág. 292 de la ob. cit.

por la democracia; el *laissez-faire* (respondiendo a su propia concepción) es entonces mínimo en las dos extremidades y máximo en el centro de ese continuum.

CUADRO 9. Posibilidades teóricas de comportamiento del jefe institucional en el ejercicio de su mandato.



Sea lo que sea, teniendo en cuenta la experiencia anterior, frecuentemente repetida en los medios organizadores, preferimos mantenernos en un esquema (cfr. cuadro 9) bipolar, inspirado en parte en Tannenbaum (1961). Por su parte, Blake y Mouton (1969) encuentran en los dos ejes ortogonales el «grado de interés en los problemas humanos» y el «grado de interés sobre los imperativos de la producción»¹⁵

3. Los matices necesarios

Otra manera de abordar la tipología del jefe en el ejercicio de su papel la propuso J. A. Brown (1954); este autor proporciona así los matices, fundados en sus propias experiencias con grupos reales, a la tipología utilizada como variable experimental por Lewin, Lippitt y White.

¹⁵ P. Hersey –citado en Blanchard y Johnson (1983)- completó este esquema con un tercer eje ortogonal a los precedentes, constituido por la adaptación particular al grado de madurez de los subordinados, lo que debería ser una evidencia.

Distingue tres tipos de autócrata:

- El autócrata estricto, severo, estricto pero justo. No delega su autoridad. Se comporta como un hombre totalmente desprovisto de afectividad y de generosidad, en cualquier circunstancia impersonal, realista, o mezquino. Generalmente conservador, si se rodea de «viejos y fieles servidores de la casa» a quienes sabe otorgar raros testimonios de satisfacción.
- El autócrata benévolo, «está afligido por una conciencia no conformista». Sintiendo responsable de sus colaboradores, actúa «por su bien», esperando de ellos manifestaciones de reconocimiento. Quiere que se le ame, siendo tan centralizador y conservador como el anterior.
- El autócrata incompetente, es esencialmente «infantil». No ha podido gobernar ni los medios intelectuales, ni el equilibrio afectivo necesario. Animados por una gran voluntad de poder, a pesar de su profunda falta de seguridad, es obsequioso con sus superiores; humilla a sus colaboradores de los que está celoso de sus talentos y a quienes denigra sistemáticamente. Está listo para cualquier renegación, mentira, compromiso útiles para su carrera. Es un débil, que compensa su sentimiento de inferioridad con comportamientos impulsivos, a menudo contradictorios por su naturaleza veleidosa.

Podremos también aislar con Brown dos tipos de demócrata:

- El demócrata auténtico, que se considera como el «director de orquesta» del grupo ejecutando una partitura. Sabe delegar su autoridad; es sensible al clima de grupo en el que se siente que trasciende a los individuos. Su objetivo permanente es el de intentar crear realmente las condiciones que permiten la participación de ese grupo institucional para la elaboración y la ejecución de las decisiones que le conciernen. Se les encuentra raramente en las organizaciones características de nuestra civilización actual «técnica»
- El pseudo-demócrata puede desear parecerse al anterior, pero no puede llegar por su falta de madurez afectiva y por su actitud profunda en relación con la autoridad; buscando convencer y más a menudo seducir, se rinde al empleo de los procedimientos más eficaces que permiten dar temporalmente a un grupo la ilusión de cierta autonomía: a lo mejor no es más que un hábil manipulador.

En cuanto al tipo *laissez-faire*, está representado por el jefe que prácticamente ha abdicado en beneficio de su adjunto o que se remite a los consejos de su eminencia gris, para no dejar a sus subordinados totalmente desprovistos de directivas. A veces, se acantona en su papel de representación del grupo: acogiendo a los visitantes, presidiendo los banquetes, embajador del grupo en las manifestaciones exteriores, su papel es entonces restringido a una concepción caducada de las relaciones públicas.

4. Conclusiones

Teniendo en cuenta la rapidez con la que se realizan en nuestro universo las transformaciones socioculturales, nos parece evidente que el ejercicio de mandato, tal como se ha descrito en la mayor parte de los párrafos anteriores, deja mucho que desear en los «sometidos».

Sin que el modelo «democrático» de los psicólogos se pueda presentar como una panacea para los grupos extendidos, parece que es éste el que conlleva el máximo de eficacia para los grupos pequeños, con el máximo de satisfacción para sus participantes.

En todo caso, algunos sociólogos (Touraine, 1965, Crozier, 1963 y 1965, Club ICG, 1971) no dudaron en preconizar la «participación conflictual» en las organizaciones sociales más extendidas; por otra parte encontraron un eco en las preocupaciones expresadas por algunos economistas (Bloch-Laine, 1963) que pusieron el acento sobre la necesidad de un poder de discusión. Se reconoció una orientación análoga en el «Rapport Sudreau» (1975).

Esas perspectivas tomaron en nuestro tiempo una importancia crucial, con la difícil elaboración de un «derecho de los trabajadores», así como su reciente y delicada actualización.

Las investigaciones sobre la influencia

Uno de los principales rasgos de la psicología social actual es el abandono de las investigaciones que intentaban vanamente, desde hace medio siglo, poner en evidencia no se sabe qué características innatas de los líderes.

Renunciando a definir en estos últimos una virtud carismática, la investigación tiende actualmente a considerar a la autoridad como una «variable continua, en la que cada individuo tiene una influencia más o menos grande sobre la conducta del grupo» [Lambert, en Fraisse y Piaget, 1965].¹⁶

a) Los trabajos de R. Lambert. En el capítulo IV consagrado a los métodos, se ha descrito los dispositivos experimentales puestos a punto por R. Lambert para estudiar las «estructuras de influencia en los pequeños grupos de trabajo» (cfr. pág. 93). Volveremos aquí sobre esos resultados. Parte del hecho de que a valor igual la influencia de un individuo puede ejercerse de forma diferente sobre los resultados del grupo al que pertenece.

Habiendo demostrado primero que, en los grupos de adolescentes, heterogéneos en relación con la edad, los sujetos mayores son significativamente más influyentes que los demás, posteriormente estudió la distribución de influencias en un grupo a partir de la reemplazabilidad de cada uno de los participantes tomados sucesivamente. Obtuvo entonces los resultados siguientes:

- cuando los sujetos influyentes participan activamente en la acción, su grupo es más rápido que lo preciso;
- cuando se detienen a supervisar, la precisión del grupo puede sobre su rapidez.

Entonces se pregunta uno lo que sucede con el grupo cuando existe en el seno del grupo un cierto grado de competición. Presionando el dispositivo anteriormente descrito, pudo verificar que la influencia global de un individuo en un grupo es «la resultante de dos componentes:

»- la influencia directa, dependiente del valor de la participación de este individuo en la ejecución de la tarea;

¹⁶ Un estudio profundo de la influencia social bajo sus diversos aspectos está además disponible con la publicación de la obra de G. De Montmollin (1977).

»- la influencia indirecta, dependiente de la acción que ejerce sobre los demás miembros del grupo en vistas a mantener su participación en un cierto nivel y de asegurar la coordinación con el mínimo de pérdida de energía».

Se pueden acercar esas consideraciones al esquema dinámico propuesto en un anterior subcapítulo que distingue el papel de producción del papel de mantenimiento.

«La influencia directa sería función de la aptitud individual para la tarea considerada y de la energía dispensada por el individuo durante la ejecución de esta tarea... La influencia indirecta correspondería a un proceso de maximización con ponderación de cada una de las participaciones en función de las necesidades de la tarea y de las aptitudes individuales.» La influencia «global» es igual, cerca de una constante, al producto de los dos anteriores. Planteado así, demostró que existe un óptimo de competición intragrupo para el cual la influencia global es máxima [Lambert, 1960].

b) Otras investigaciones. Hemos insistido sobre las investigaciones anteriores tanto por la naturaleza operativa de la definición de la influencia utilizada por el autor, como por la posibilidad (puesta así en evidencia) de introducir el rigor experimental en el estudio de los grupos pequeños.

Otros trabajos, menos rigurosamente concebidos y empezados, han enfocado ciertos aspectos de la influencia bajo una forma más tradicional. Es así como se ha demostrado que los grupos de amigos habitualmente tienen una moral más elevada, ejercen primero la influencia los unos sobre los otros y son más productivos. Las diferencias aparecen también entre grupos de amigos si, en cada grupo, los miembros son atraídos recíprocamente por razones diversas.

Durante una experiencia en la cual la base de la cohesión entre miembros de una diada fue objeto de modificaciones, se encontró que los miembros intentaban transformar la tarea en un contrato social si se les decía que eran parecidos el uno al otro; si, por el contrario, trabajaban para que el grupo tuviera un premio, cumplían la tarea con rapidez y eficiencia; y si su grupo debía servir de modelo en el cumplimiento de un resultado elevado, actuaban con mucha más precaución. De esta forma se demostró el hecho de que el criterio, utilizado para determinar la cohesión del grupo, afecta a la forma y el contenido del proceso de integración (Black, 1951).

Citemos nuevamente los trabajos más recientes de S. Moscovici (ob. cit.) que renovó la manera de captar los fenómenos de influencia. Demostró que «cuando un individuo o un subgrupo tiene influencia sobre un grupo, el principal factor de éxito es el estilo de comportamiento».

El autor designa así «los arreglos intencionales de signos verbales y/o no verbales, que expresan la significación del estadio presente de evolución futura de los que les anuncian». Describe sucesivamente:

1. El investimento: Tendrán una influencia en los intercambios sociales los estilos de comportamiento que testimonian que el grupo o el individuo implicado está fuertemente comprometido por una libre elección, y que el fin perseguido se tiene en alta estima, hasta el punto que los sacrificios personales son voluntariamente consentidos.»
2. La autonomía: Se caracteriza por una independencia de juicio y de actitud, un grado elevado de objetividad, y eventualmente el extremismo «en la medida en la que implica una actitud consistente e intransigente».

3. La consistencia, «percibida como un índice de certeza, como la afirmación de la decisión de mantenerse inquebrantablemente en un punto de vista dado, y como el reflejo del compromiso en una elección coherente, inflexible».
4. La rigidez, tal como la percibe el observador, en tanto que excluyendo toda concesión o sumisión a la mayoría, limitando sus eventuales efectos negativos (rechazo, «desplazamiento» sobre un obstáculo imprevisto).
5. La equidad, que «significa exactamente la expresión simultánea de un punto de vista particular y la preocupación de reciprocidad de la relación en la que se expresan las opiniones». Así, «una minoría equitativa modifica no solamente las opiniones de los que ya estaban bien dispuestos en relación con él, sino también las opiniones de los que le eran inicialmente opuestos».

La observación de subgrupos minoritarios en el interior de grupos más extendidos permite al autor elaborar un modelo de desarrollo de semejante subgrupo: «Partiendo de un comportamiento rígido, cumple su fase de diferenciación; evolucionando hacia más flexibilidad, adquiere un estilo equitativo que le permite mantener su consistencia ampliando su esfera de influencia; si tiene éxito, le hace falta ser cada vez más flexible y cada vez menos consistente, hasta que deje de ser minoritario.»

El ámbito así explorado está bastante próximo de aquél que engloba la influencia del prójimo sobre los juicios individuales; este último desemboca en los problemas de normas de grupo.

Las normas de grupo

La experiencia de Sherif en 1935, sobre los factores sociales de la percepción, se ha expuesto en el capítulo 11 (pág. 51) a propósito de los principios de la experimentación en laboratorio. Pone en evidencia la existencia de una norma de grupo que está en la base de una demostración convertida en clásica (Frisse, 1963). La presión implícita del grupo hacia la conformidad se puso en evidencia por numerosos autores. Solamente consignaremos dos experiencias sobre este tema (cfr. también pág. 182 y 183).

- a) Experiencia de Asch (1952). Utiliza un material simple: por una parte, un conjunto de cartas de las que cada una presenta una línea cuya longitud servirá de patrón de comparación; por otra parte, otro conjunto de cartas que presentan cada una tres líneas, de las que una es de la misma longitud que la de la línea patrón y en las que las otras dos son fáciles de diferenciar en relación con esta longitud. Aquí, el estímulo no tiene pues el carácter ambiguo que se reconocía en el dispositivo experimental de Scherif, y no obstante cierto número de individuos renunciarán a ejercer un juicio independiente ante las afirmaciones contrarias de un número suficiente de «compadres». Efectivamente, los sujetos aislados no tienen ninguna dificultad en dar una estimación correcta a la longitud de tres líneas desiguales en relación a la de la línea patrón. Pero cuando deben expresar públicamente su juicio en presencia de otras personas dando deliberadamente estimaciones erróneas, surgen los conflictos en un número considerable de esos mismos sujetos: en torno a un tercio de éstos, cediendo a la presión de los «compadres» del experimentador, dan respuestas objetivamente inexactas.

Los factores, que determinan la tendencia general a conformarse con la opinión del grupo, son de tres órdenes: el que es el objeto de un juicio, el sujeto que formula el juicio y la situación misma. El sujeto se conformará más con la opinión grupal cuando el objeto sea ambiguo, en el caso en el que deba expresar públicamente su opinión, en el caso en el se opone a una fuerte mayoría de opiniones contrarias, y si valora fuertemente su propia pertenencia al grupo.

El punto de vista de una minoría puede, no obstante, prevalecer cuando, en el grupo, el estatuto de ésta es elevado, según que posea el poder, que esté constituida de elementos «populares» (es decir, a menudo elegidos en el test sociométrico), o que incluya expertos cuya competencia está considerada como indiscutible.

En la obra precitada. S. Moscovici se opone firmemente a estas concepciones salidas del «sentido común» e insiste en «la consecuencia del estilo de comportamiento en cuanto fuente de influencia». Para él, una minoría puede modificar las opiniones y las normas de una mayoría, independientemente de su poder o de su estatus relativo, en tanto que -todo sigue igual, por otra parte-, la organización de sus actos, lo mismo que la expresión de sus opiniones y de sus objetivos, obedecen a las condiciones [anteriormente] expuestas de consistencia, de autonomía, de investimento y de equidad».

Pongamos de relieve que el jefe institucional de un grupo de trabajo es un ejemplo de miembro con estatuto elevado, cuyas opiniones influyen fuertemente en la formación de la opinión general del grupo, el jefe debe también conformarse a las normas del grupo una vez que se han instaurado, en la medida en la que debe conservar su liderazgo. Esto explica sin duda por que muy pocos hombres públicos saben afrontar la impopularidad y sacrifican fuertemente el interés general a una demagogia sin grandeza.

- b) Experiencia de Coch y French [en Cartwright cols. 1953). Para demostrar la existencia de la presión de grupo en un medio industrial, extraeremos de la experiencia de Coch y French (sobre la que volveremos pág. 178), los datos siguientes relativos al resultado de una obrera de una empresa de confección. En una primera fase, se realiza el resultado de una obrera cualquiera que pertenece a un tipo cuya producción media es de 50 unidades de obra: la evolución es la siguiente:

Días	Producción diaria
1 – 3	46
4 – 6	52
7 – 9	53
10 – 12	56*
13 – 16	55
17 – 20	48
* Se postula que la presión del grupo se ejerce a partir del 13° día.	

Para verificar esta hipótesis, en una segunda fase, la obrera es separada del grupo, realizando el mismo trabajo, todo sigue igual por otra parte; su rendimiento es entonces:

Días	Producción diaria
21 – 24	82
25 – 28	92
29 – 32	92
33 – 36	91
37 – 40	92

Se estabiliza en el 80 por 100 de más que la producción media de su grupo de origen.

Recordemos que la existencia de normas de grupo de la misma naturaleza se ha puesto inicialmente en evidencia por E. Mayo en su experiencia del Bank Wiring Room (cfr. pág. 50)

El problema de la dependencia

En el capítulo Teoría de esta obra (cfr. págs. 69-73) se ha estudiado el mecanismo de la estructuración del individuo en relación con la autoridad. Esta estructuración explica la necesaria ambivalencia de las actitudes en relación con el mandato en nuestras sociedades: el jefe institucional es el objeto de envidia y de celos, pero descarga también el ejercicio de responsabilidades difíciles de asumir. Semejante situación es constitutiva de la «paradoja de la autoridad».

a) Dependencia y estructuración afectiva del grupo. Redi (1942) estudió los fenómenos de dependencia en relación con el líder en función de la estructura afectiva de los grupos. Situándose en una perspectiva freudiana, analizó las reacciones emocionales que se producen «en torno de una persona» (la persona central) y a partir de las cuales se desarrollan los procesos de formación del grupo.

La función de la persona central (PC) puede entonces presentar diversos aspectos; los volveremos a encontrar durante el estudio de la afectividad en los grupos (cfr. págs. 198-201).

b) Concepción lewiniana. Se puede también describir la dependencia en su aspecto dinámico. Es eso lo que hicieron los continuadores de Lewin [cfr. C. Faucebux, 1959] que distinguen dos formas de dependencia en los grupos pequeños:

- la dependencia constitutiva es la medida según la cual los miembros del grupo son necesarios unos a otros para alcanzar sus objetivos; depende de la naturaleza misma de los vínculos constitutivos, tales como la existencia de fines comunes, la atracción entre los miembros, la atracción por las actividades, la oposición común a otros grupos...
- la dependencia de referencia: es la medida según la cual los miembros del grupo constituyen unos para otros un marco de referencia; lo hemos visto más arriba a propósito de la elaboración de normas de grupo: en relación con el prójimo es como cada uno evalúa sus propias opiniones y sus propias actitudes en un grupo.

En los grupos experimentales, del tipo «grupo de diagnóstico» (cfr. página 97), se observan además las manifestaciones de dependencia en relación con el monitor; una vez que se resuelven las tensiones que resultan de esta dependencia, al monitor se le percibe como una figura de autoridad, sobre la cual cada uno de los participantes proyecta sus propias fantasías.

c) Profundización del concepto. Esos fenómenos presentan una importancia capital, fundamentalmente en los grupos de formación de adultos, el concepto de dependencia se discutió y lo elaboró J. Muller (1965).

Definió la dependencia como «un vínculo, establecido a partir de la analogía, de identidad, de causas o de circunstancias. La naturaleza del vínculo depende de sus orígenes, y las consecuencias psicológicas están coloreadas por ese vínculo. Todas las relaciones de dependencia

están fundadas en una jerarquización que define más o menos rígidamente y más o menos a distancia la complementariedad de los seres que dependen unos de otros».

Estudiando primero la dependencia como actitud, analiza la dependencia situacional, vinculada al campo interpsicológico, en relación con la aparición de toda situación nueva; distingue:

- la dependencia contractual, que presenta las perspectivas de evolución y de superación;
- la dependencia institucionalizada, fundada sobre las necesidades divergentes pero complementarias (ejemplos: relación empleador/asalariados), que no tiene ninguna tendencia a la evolución espontánea y perenniza la necesidad de discusión;
- la dependencia-inferioridad, que desemboca en una «explotación» de la dependencia.

La opone a la dependencia constitucional, como característica de la conducta de aquél que no puede ser más que dependiente, y a la dependencia de sí mismo en relación con «la imagen de lo que se es, de lo que se podrá ser, de lo que se debería ser».

S. Moscovici observa que la dependencia «ha adquirido el status de variable independiente mayor en el estudio de los procesos de influencia» y que «se podría así decir que ella explica los efectos de influencia». Destaca la clasificación según la fuente de influencia y su dirección (siempre unilateral). Así estudia habitualmente:

- la dependencia institucional, vinculada con status social y/o con la competencia;
- la dependencia instrumental, vinculada con la satisfacción de cierta «necesidad de los demás»; se distingue:
- la dependencia de efecto, en relación con los problemas de personalidad;
- la dependencia de información, en relación con la necesidad de adaptarse al entorno.

Pero Moscovici opone a esta perspectiva funcionalista la importancia mayor de los estilos de comportamiento (cfr. supra) y afirma que «esas diferentes formas de dependencia no son los factores decisivos de la influencia social». Por otra parte, criticando la experiencia de Asch (cfr. pág. 172), estableció que, «no existe un vínculo entre dependencia y conformidad».

A. Memmi¹⁷ va hasta considerar la dependencia como una «dimensión de lo psíquico» definida así: (es) «una relación apremiante, más o menos aceptada, con un ser, un objeto, un grupo o una institución, reales o ideales, y que surge de la satisfacción de una necesidad».

Esas investigaciones ofrecen desde una renovación de perspectivas hasta una reflexión profunda que se refiere a la finalidad de actividades de formación en grupo; compensan felizmente ciertos aspectos, abusivamente mitificantes y mitificadores, que muy frecuentemente experimentan estas actividades.¹⁸

IV. La resistencia al cambio

Consideraciones generales: la inercia de los sistemas y el equilibrio casi estacionario

¹⁷ A. Memmi, *La dépendance*, París Gallimard, 1979; Coloquio de Cerisy, *Figures de la dépendance autour d'Albert Memmi*, París, PUF, 1991.

¹⁸ A propósito del aspecto imaginario de la dependencia, nos referimos a Kaës y cols., *Désir de former et formation du savoir* (1976); Kaës y cols., *Fantasme et formation* (1973); Anzieu, *Le groupe et l'inconscient, L'imaginaire grupal* (nuev. ed. 1981).

Se puede plantear que todo sistema físico-químico en equilibrio posee cierta inercia que tiende a restablecer este equilibrio cualquiera que sea su origen (externo o interno) y la naturaleza de las acciones que tienden a modificar este sistema. Los ejemplos son numerosos:

- en dinámica, el principio de la acción y de la reacción;
- en electricidad, la variación del sentido de la corriente creada en un solenoide en papel de la variación del flujo inductor (ley de Lenz);
- en química «general»: desplazamiento de un equilibrio químico en función de la variación de concentración de un constituyente (ley de Guldberg y Waage).

La generalización de las comprobaciones relativas a semejantes fenómenos se expresaría como sigue: «Toda modificación que se aporta al equilibrio de un sistema lleva consigo, en el seno de éste, la aparición de fenómenos que tienden a oponerse a esta modificación y a anular sus efectos» (Le Chatelier).

Este principio se aplica igualmente en biología (la vida se puede considerar como el resultado de regulaciones adaptativas), en psicología y en psicología social, en donde explica la inercia de los individuos y de los grupos.

Inspirándose en este «modelo» es como K. Lewin elaboró su teoría de los equilibrios casi estacionarios (ya expuesta pág. 57). Toda acción, que se ejerce sobre un grupo para modificar sus propias normas [hábitos alimenticios en la experiencia de Lewin relatada más arriba; tasas de producción en la experiencia del Bak wiring observation room aportadas por E. Mayo (cfr. pág. 97)] lleva consigo la aparición de fuerzas que neutralizarán los efectos de esta presión: el equilibrio casi estacionario se mantiene, al precio de crecimiento de la tensión interna del grupo.

Desde el punto de vista de Lewin, se puede estimar que es más «económico» y más eficaz intentar reducir la intensidad de las fuerzas que se oponen a la modificación de las normas del grupo, más bien que ejercer una presión creciente sobre esas fuerzas que quizá sería muy costosa (caso de los «estimulantes» financieros de producción) o psicológicamente indeseables (por las frustraciones que imponen al individuo las tensiones conflictuales a las que así se encuentra expuesto).

Esas consideraciones explican por qué Lewin (1947) estableció la superioridad de la discusión de grupo en relación con la conferencia cuando se trata de modificar los hábitos alimenticios y hogareños (cfr. pág. 58), no solamente para el consumo de «bajos-trozos», sino también para el consumo de leche fresca más bien que condensada, la administración de jugo de naranja y de aceite de hígado de bacalao a los lactantes más que vitaminas sintéticas, etc., por las circunstancias de la guerra. Mejor aún, se aplicó el método con éxito a los portadores de «Bonos del tesoro» para obtener que no soliciten un reembolso con anterioridad al término previsto para su vencimiento.

Las experiencias en el medio industrial

Era tentador verificar, en el medio industrial, la hipótesis de los equilibrios casi estacionarios y el remedio propuesto para superar el fenómeno de resistencia al cambio que de ello se deriva: reducir las fuerzas de oposición al cambio más bien que acrecentar las fuerzas de presión en favor del cambio.

a) Antes de relatar estas experiencias, intentaremos precisar el origen de las resistencias (Lippitt, Watson, Westley, 1958):

1. Algunas están en relación con la colectividad en el interior de la cual se desea instaurar los cambios: el carácter más o menos impuesto de esos cambios por la autoridad responsable implica que estos no tienen en cuenta la experiencia previa adquirida por los interesados, niega a estos toda posibilidad de puntualización o de sugestión, a fortiori evita consultarlos previamente a toda aplicación y tiende a considerarlos como cantidades despreciables.

2. Otros se refieren a los mismos individuos:

- por una parte, la inercia inherente a la naturaleza de cada hombre le incita a dudar ante la necesidad de un esfuerzo de transformación, ya se trate de sus propios conocimientos, de sus viejos hábitos, o incluso de sus métodos: «esto iba bien hasta ahora; y no hay razón para cambiar». Esta resistencia a la innovación fue la causa de muchos de los fracasos y muchos retrasos de la mejoría de las técnicas;
- por otra parte, la ansiedad que la perspectiva del cambio engendra lleva consigo una reacción de oposición en el individuo: ¿Estará a la altura de la nueva tarea? ¿Sus hábitos adquiridos no contrariarán el aprendizaje de nuevos procesos operatorios (efectos negativos de la transferencia)? ¿No corre el peligro, por este hecho, de una pérdida de prestigio o de una disminución de su estatuto?

3. Otros todavía dependen de la interacción en el grupo:

- La presión del grupo se ejerce hacia la uniformización de los resultados individuales así como lo hemos demostrado ya, relatando un fragmento de la experiencia de Coch y French que se refiere a una obrera separada de su equipo de trabajo (cfr. pág. 173); sucedió lo mismo en las experiencias de Elton Mayo en el Bank wiring observation room (cfr. pág. 50).

Pero, además de esos factores externos, existe en cada uno una tendencia endógena a evitar desolarizarse de la norma admitida por el grupo. Si bien Lewin se fundó en plantear en principio que es más fácil modificar las normas de un grupo pequeño (que entonces se impondrán a sus miembros) que modificar aisladamente las normas aceptadas por cada uno de los participantes. [Un grupo permanece solidario, y su solaridad que podrá reexaminar (y modificar eventualmente) sus normas de funcionamiento o de rendimiento].

b) Experiencia de Coch y French [1948]. La experiencia de Coch y French fue la primera en fecha en aplicar al medio industrial la teoría lewiniana. La relataremos con detalle, no solamente por su primacía terminológica, sino también por su ejemplar rigor metodológico.

1. La situación. Se trata de la fábrica principal de confección de la Harwood Manufacturing Corporation en una pequeña ciudad de Virginia (EEUU).

La mano de obra en su gran mayoría es femenina (500 mujeres por cada 100 hombres, los que ocupaban lo esencial del enmarque) de origen rural, de una edad media de veintitrés años, empleada en las tareas que no demandan en general ninguna experiencia industrial previa.

La dirección hizo saludables esfuerzos para mejorar las relaciones sociales: formación de encuadre en las «relaciones humanas», puesta a punto de procedimientos de acogida

satisfactorios, consultas al personal sobre los problemas que se juzgaron importantes, instauración de música funcional, creación de servicios médicos, cafetería, etc.

La remuneración del personal se hizo «a destajo», sobre la base de los cronometrages que determinaron el número de piezas que hay que hacer para alcanzar el standard «normal» de 60 unidades/hora (cfr. sistema Bedaux). El salario era directamente proporcional a las tasas de producción: así, una operadora que alcanzaba una tasa de 75 unidades/hora, (es decir, 25 por 100 superior al standard) tocará un salario 25 por 100 superior a las tasas de base.

La actividad de cada obrera se anota cotidianamente y da lugar al establecimiento de un estado por «cadena de trabajo»; sobre este estado figuran las obreras por orden de actividad decreciente. Los resultados se discuten cada día por el contraamaestre con cada obrera.

Por otra parte, los rápidos cambios de técnica puestos en ejecución, la rotación bastante elevada del personal, así como el ausentismo, conducen a menudo a desplazar a una obrera de un puesto de trabajo a otro, o a transformar más o menos completamente el trabajo sobre un puesto.

Pero entonces, se choca con dificultades, por la resistencia que aporta el personal a esos cambios.

Esta resistencia se traduce por:

- reclamaciones que se refieren a las tasas de actividad impuestas;
- una rotación elevada del personal (¡62 por 100 de obreras que se marchan en un año!);
- una actividad poco elevada y un frenazo de la producción;
- una marcada tendencia a la agresividad frente a la dirección.

Se ha intentado superar esas dificultades instituyendo una prima especial de cambio. Esta se calcula de tal forma que la obrera que aprende a un ritmo «normal» una nueva serie de operaciones no sufriera ninguna disminución de salario por el hecho del cambio. A pesar de esto, el personal continuó observando una actitud negativa en relación con los cambios de trabajo. Expresiones tales como: «¡Cuando se desenvuelve bien, se le cambia de puesto!» se utilizan muy frecuentemente. Muchas obreras rechazan cualquier cambio de puesto y prefieren comunicar su dimisión.

2. Algunos hechos. Los servicios de gestión reúnen informes cifrados y gráficos que presentan un aspecto paradójico.

Las curvas de aprendizaje (cfr. Fig. 14 a) están trazadas por cada tipo de tarea y permiten establecer la media que sirve de base para el cálculo de las primas de transferencia. Muestran una diferencia notable entre la rapidez de reaprendizaje del personal transferido: estando juntos (reducido a los elementos que no han dejado la empresa) llega mucho más lentamente al standard de 60. No obstante, al final de una decena de días, no se registran más quejas en éstos, como tampoco se observan malas maniobras o malos hábitos de trabajo: no se sabría pues evocar válidamente la hipótesis de un efecto negativo de la transferencia de aprendizaje. Además, no se constata diferencia significativa entre el resultado de los que estaban considerados como «buenos» antes del cambio y la de los que estaban reputados de «malos»: el resultado individual anterior al cambio de puesto no tiene efecto.

En la curva de rotación del personal (cfr. Fig. 14 b) aparece una media mensual de marchas de las obreras del 4,5 por 100 en las no transferidas, mientras que es del 12 por 100 en las transferidas. Examinadas en función del rendimiento de horario, esas curvas demuestran otra diferencia entre

no-transferidas y transferidas. Estas últimas se marchan en la proporción del 15 por 100 incluso antes de haber empezado su nuevo trabajo; esas tasas de marcha decrece regularmente hasta que los rendimientos individuales alcanzan en torno a 50 unidades/hora, después aumentan bruscamente para alcanzar un máximo. En los no transferidos, la tasa se eleva casi regularmente de 1 por 100 al 8 por 100, ese máximo corresponde igualmente a un rendimiento individual de 59 unidades/hora. Se conoce, por otra parte, la existencia de una norma de grupo (confróntese pág. 173) que se impone a una obrera situada en un grupo cuyo rendimiento medio es de 50 unidades/hora.

3. La experiencia

a) La hipótesis de Coch y French está evidentemente conforme con la concepción dinámica lewiniana. Por una parte, una fuerza empuja a la operaria a alcanzar el standard 60; esta fuerza crece tanto más cuando el sujeto se aproxima a ese fin, de acuerdo con las estimulaciones de toda naturaleza aplicadas por la dirección. Por otra parte, una fuerza antagonista de la anterior se desarrolla tanto más en cuanto que el fin está más próximo, por la dificultad propia de la tarea y de la forma en la que el sujeto percibe esta dificultad.

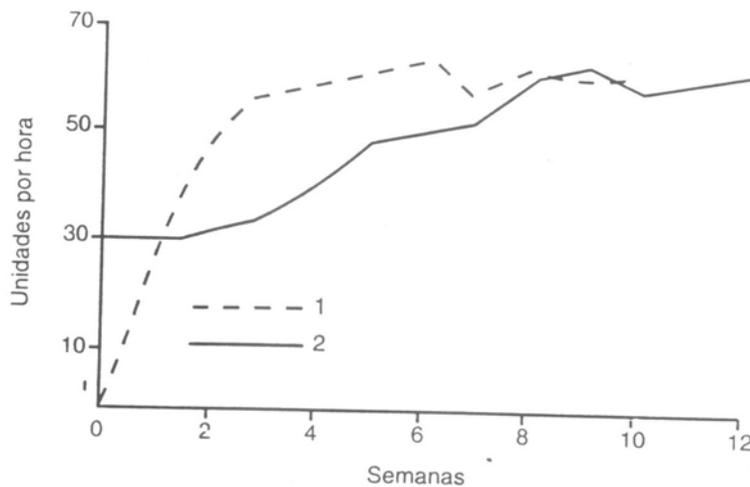


Figura 14a

1. Nuevas obreras; 2. Transferencias exitosas

De ello resulta una situación conflictual para cada obrera desembocando en un estado de frustración, cuyos síntomas son el absentismo, la tasas crecientes de rotación del personal, la agresividad, el frenaje, etc.

β) El dispositivo experimental, adoptado por los autores, fue el siguiente:

- A) Experiencia propiamente dicha. Se constituyen cuatro grupos tan parecidos como sea posible en relación con la media de los resultados individuales (antes del cambio), con la importancia del cambio que se ha previsto aplicar, con el espíritu de equipo preexistente:
- el grupo testigo está sometido a un cambio autocrático, precedido de una reunión general, con la aportación de explicaciones relativas al cambio y de respuestas a las preguntas planteadas. Este grupo no reencuentra jamás su tasa anterior de 60 (cfr. Fig. 15 a); entra en conflicto con

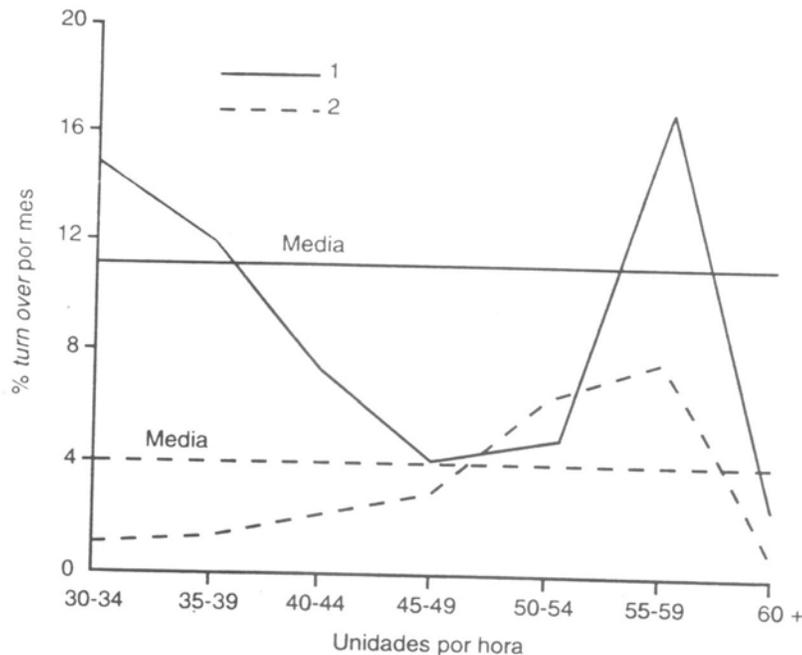


Figura 14b

1. Turn over en los transferidos recientes; 2. Turn over en los no transferibles
(Según Coch y French, 1948)

el ingeniero encargado de los «métodos y organización» y atestigua la hostilidad frente a su encuadre propio: se observa un frenazo de la producción y una ausencia de cooperación entre los miembros: además, se produce un 17 por 100 de partidas en los 40 días que siguen a la instauración del cambio; finalmente, se registran numerosas reclamaciones referentes al cálculo de la remuneración:

- al grupo núm. 1 se le llama a participar en la preparación de ese cambio tecnológico por intermedio de representantes que se le ha pedido nombrar con este fin. Esos representantes están informados de la necesidad y de las razones del cambio y están formados en los nuevos

métodos de trabajo proyectados; se les utiliza para la formación de sus camaradas de taller. Se observa para el conjunto de esos grupos, una buena curva de reaprendizaje y el standard 60 se alcanza en catorce días. (Fig. 15 a). No se produce ningún incidente; la cooperación entre los miembros es satisfactoria. No hay ninguna dimisión, ni ninguna reclamación.

- a los grupos números 2 y 3 se les «trata» aplicando a cada uno de sus miembros el procedimiento aplicado a los representantes del grupo 1, lo que lleva consigo una participación total del grupo en la preparación del cambio. El standard 60 se alcanza casi inmediatamente; el rendimiento crece bastante regularmente para mantenerse enseguida en el 14 por 100 por debajo del standard. No se produce ningún incidente; la cooperación es satisfactoria y no se marcha nadie.

B) Contra-experiencia. Con todo rigor, se podría objetar que el grupo testigo presentaba alguna particularidad capaz de falsear la experiencia. Es por lo que se continúa con la experimentación.

Lo que queda de ella es que ya sea que el 83 por 100 es dispersado a través de la fábrica durante dos meses y medio en los equipos en los que el resultado medio es de 60 unidades/hora (cfr. Fig. 15 b): los sujetos aislados se conforman con sus nuevas normas de grupo.

Se reconstituye enseguida ese grupo testigo y se le trata como lo han sido los grupos 2 y 3 en vistas a preparar un nuevo cambio. Los resultados son entonces comparables desde todo punto de vista a los obtenidos por esos mismos grupos.

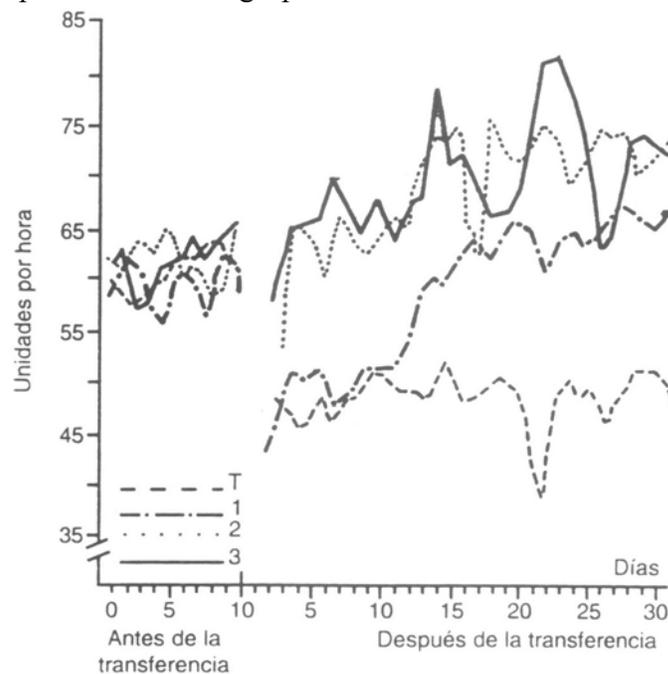


Figura 15 a

T, No participación; 1, Participación por explicación; 2, Participación total; 3, participación total.

4. La interpretación. Antes del cambio se instauró un equilibrio estable entre las fuerzas que concurrieron al rendimiento y las fuerzas que tendieron a reducirlo: este equilibrio oscilaba en torno de 60 unidades/hora;

- la perspectiva de las transferencias a otras tareas se percibe colectivamente por los interesados como un desastre, una calamidad, que nadie será capaz de superar: es el estereotipo que adopta el grupo;
- después de la transferencia, se observan comportamientos diferentes en los grupos;
- el testigo mantiene su actitud de casi-pánico y su norma espontánea de rendimiento se estabiliza alrededor de 50 unidades/hora;
- para los números 1, 2 y 3, el equilibrio varía de forma creciente en función del tiempo, antes de estabilizarse en torno a 70 unidades/hora;
- el testigo, retomado en una segunda fase, sigue la misma evolución que los anteriores.

La importancia de las normas de grupo está, por otra parte, probada por la variación de la media de las distancias-tipo cotidianas en cada grupo:

	Antes del cambio	Después del cambio
A) Testigo (1)	9,8	1,9
Núm. 1	9,7	3,8
Núm. 2	10,3	2,7
Núm. 3	9,9	2,4
B) Testigo (2) dispersado.	12,7	Reagrupado 2,9

Este es grupo testigo que, durante su primera fase experimental, tiene la norma más estricta de acuerdo con los cambios.

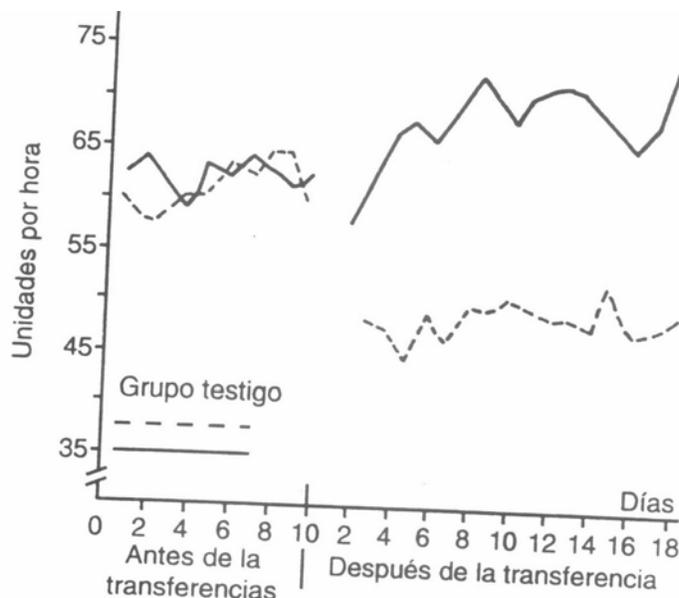


Figura 15 b

1 Sin participación; 2. El mismo grupo con participación total.

5. Las conclusiones. Por una parte, parece necesario preparar los cambios por medio de una discusión en grupo, no solamente para comunicar a los miembros la necesidad de cambio, sino incluso para crear las condiciones de la participación del grupo en la preparación y en la ejecución de ese cambio. Por otra parte, esta experiencia subraya a la vez la importancia de la información permanente en toda colectividad y la importancia de la participación en las decisiones, ya evocadas a propósito de la autoridad en los grupos.

c) Otras experiencias similares. Queda por saber si las aseveraciones anteriores son generalizables. Los ejemplos, ya evocados en un subcapítulo precedente (pág. 13) a propósito de las investigaciones de Bavelas y de Levine y Butler, militan en favor de tales conclusiones.

Además, el «Institut pour la recherche sociale» en USA obtuvo resultados comparables en otras situaciones industriales. Es así como Mann (1957) demostró que la utilización progresiva de discusiones de grupo mejoraba las actitudes en relación con el trabajo de los empleados de un gran número de servicios de contabilidad.

Numerosas experiencias, publicadas por la American Management Association en 1956-57, pusieron también el acento en el crecimiento neto del rendimiento del personal que pudo discutir en grupo los problemas relativos a su propio trabajo (aumento de productividad superior al 10 por 100, o reducción de los costos de fabricación del orden del 10 por 100).

En la India, en una experiencia de larga duración organizada en Ahmedabad en la fábrica textil, Rice (1958) probó la excelencia de los resultados obtenidos cuando son los equipos de trabajo los que organizan sus propias tareas y cuando la organización de la empresa está fundada sobre la institución del trabajo en grupo.

La técnica de intervención en las empresas, puesta a punto por F. C. Mann con el nombre de feedback, está fundada en el conjunto de esas comprobaciones y se encuentra empíricamente validada en medios reales. Se resumirá en el capítulo VIII (pág. 228). Citemos todavía los trabajos de Lippitt, Watson y Westley (1958) que prolongan la obra de Lewin a partir del «cambio de relación» de un grupo, estudian de forma sistemática las fases de un cambio planificado y los diversos modos de intervención del «agente de cambio», interviniendo en calidad de consultante en los grupos estructurados de una organización.¹⁹

Conclusiones

En el estado actual de la investigación, se puede concluir que las coacciones, libremente debatidas después aceptadas, por un grupo o un equipo de trabajo, con vistas a realizar un proyecto por el que tienen gran interés, son verdaderamente menos frustrantes para los participantes que las que estarían impuestas sin posibilidad de discusión previa. No obstante, un cambio estable de las normas de un grupo parece que exige la investigación y la determinación de un nuevo consenso; éste se obtiene gracias a amplias posibilidades de expresión que ellas mismas permiten una autorregulación del grupo. Esta autorregulación debe entonces realizarse no solamente en lo que concierne al cumplimiento de la tarea propiamente dicha, sino también sobre las actitudes, las percepciones, las motivaciones individuales y grupales; sin olvidar evidentemente las comunicaciones cuya eficacia debe ser mejorada sin cesar.

¹⁹ Una recopilación de textos elegidos, presentada por H. C. de Bettignies (1975), facilita la reflexión sobre los problemas de cambio en la empresa. Se añadirá la reciente obra de H. Mendras y M. Forsé (1983), así como la de R. Boudon (1984).

Estas consideraciones, a la vez teóricas y prácticas, nos parece que justifican el interés periódicamente llevado a los diferentes grados de «participación» de los trabajadores en la vida de su empresa, así como una reflexión sobre el ejercicio del poder en las organizaciones de cualquier naturaleza. Nadie duda que se evitarían muchos conflictos si se tuviera algo en cuenta de las aspiraciones individuales y grupales hacia una mayor libertad de expresión y hacia márgenes de iniciativa más extendidos (cfr. C. Lévy-Leboyer [1974], cap. VII).

V. La creatividad del trabajo en grupo

Frente al fenómeno de resistencia al cambio, un grupo puede asignarse como objetivo el de desarrollar su potencial de innovación y de adaptabilidad. En esta óptica, se ha recurrido a métodos específicos que tienden a desarrollar la creatividad de sus miembros.

a) Definición. La creatividad es una aptitud específica de la mente que le permite realizar ya sean los descubrimientos («acciones que permiten llegar a conocer lo que estaba escondido o era ignorado»), ya sean las invenciones (acciones que consisten en «crear, demostrando la ingeniosidad o el genio, alguna cosa nueva, original, de la que la persona no tenía ni idea, en el ámbito de la industria, del arte o del pensamiento»). Se opone a la productividad en que ésta pone el acento en la cantidad de trabajo y sobre la repetición de gestos y de operaciones. La creatividad se mantiene en la cualidad y la novedad; tiene como función la de introducir en el mundo un mensaje nuevo que no sea, mensaje susceptible de dar lugar a gestiones, intelectuales o prácticas, en un ámbito cualquiera de la realidad física o mental.

Cl. Faucheux y S. Moscovici (1958 a 1960) distinguieron varias formas de creatividad:

- expresiva o artística: la elaboración de las representaciones y de las significaciones son las que tienden a traducir una visión «interna» de los sujetos y de los grupos;
- orientada: el campo de actividad de los sujetos está constituido por un problema y todo el trabajo del grupo está orientado por la necesidad de hacer que adhiera un elemento al sistema;
- constructivas: en este caso se trata de constituir una serie de estructuras, partiendo de algunos elementos y reglas que indican la vinculación deseable entre esos elementos.

Sus experiencias han desembocado en los resultados siguientes:

- En lo que se refiere a la creatividad expresiva, fundamentalmente demuestran que «la aceptación de los temas y de las figuras depende mucho más de las relaciones interpersonales en el grupo que del material mismo».
- En lo que se refiere a la creatividad orientada (que corresponde a la clásica «resolución de problemas»), los autores concluyen que, «en el caso de una tarea muy estructurada, el trabajo en grupo -a menos que no se trate de un grupo muy jerarquizado y homogéneo-, no es nada superior a la de los individuos».
- Finalmente, en lo que se refiere a la creatividad constructiva, por una parte «los grupos descubren mayor número de estructuras justas que los individuos», por otra parte, «la potencialidad de aparición de estructuras raras será mayor para los grupos que para los individuos»; además, «la redundancia en el descubrimiento será mayor para los individuos que para el grupo». Esta última comprobación incita a una reflexión sobre la eficacia

manifiesta del «control» que ejerce el grupo sobre el individuo, y sobre la oportunidad de una división del trabajo (organización) entre los miembros.

b) Métodos. Dejando de lado los métodos que permiten identificar a los individuos creativos, limitaremos nuestro propósito a algunos aspectos del funcionamiento de los grupos de creatividad. Sus modos de actividades se reducen a un conjunto de métodos y de técnicas que permiten hacer sistemático y ya no aleatorio al proceso de la invención.

Se distinguen, en este momento, dos géneros de métodos:

– Los unos están centrados en el objeto; se trata para ellos de aplicar a un conjunto de elementos, el conjunto de relaciones programables entre todos esos elementos. A título de ejemplo, se puede citar el método de los atributos propuesto por Crawford (1954) y tendiendo a crear las propiedades nuevas o a modificar las propiedades existentes.

Más complejo es el método morfológico elaborado por Zwicy (1969): a partir del análisis exhaustivo de los elementos constructivos del objeto, se esfuerza uno en enumerar todas las formas posibles de recrear esos elementos (forma y material utilizado). Se puede aproximarlos al análisis funcional que, en una perspectiva de reducción de los costos de fabricación, procede a la eliminación sistemática de todo lo que no es rigurosamente indispensable para la función realizada por el objeto incluido en el estudio.

Otros métodos están centrados sobre el modo de aproximación, lo más a menudo pragmático e intuitivo. A. Kaufmann y cols.²⁰ Recapitula como sigue los principios que subtienden los métodos intuitivos:

1. Se puede reproducir voluntariamente el proceso del descubrimiento.
2. El proceso del descubrimiento es el mismo en todas las disciplinas.
3. El descubrimiento se hace en el inconsciente.²¹
4. Para acceder al inconsciente, hay que liberar el espíritu de sus inhibiciones.
5. El descubrimiento supone un clima de distensión, de placer, de pasión.
6. Los descubrimientos no los hacen los expertos.
7. La llamada a lo maravilloso facilita el descubrimiento.
8. El descubrimiento nace de la «bisociación».²²
9. El grupo pluridisciplinario es la unidad operativa de investigación.

Nosotros nos detendremos especialmente en dos métodos bastante corrientemente practicados en las grandes empresas.

I. Lo primero el brainstorming, elaborado en 1939 y difundido a partir de 1953 por A. Osborn.²³

²⁰ A. Kaufmann, M. Fustier, A. Drever, L'inventique, París. Entreprise Moderne d'Édition, 1970: esta obra contiene lo esencial de la bibliografía relativa a la creatividad. Se lo complementará por las investigaciones americanas presentadas por A. Beaudot, La créativité, París, Dunod, 1973. Confróntese igualmente M. Rouquette, La créativité, París, PUF, 1973.

²¹ Sobre el papel del inconsciente, cfr. D. Anzieu y cols. Psychanalyse du génie créateur, París. Dunod, 1974.

²² La «bisociación» puede ser definida como la intersección inopinada de dos universos mentales, considerados a priori como disyuntas. Este término lo forjó A. Koestler en Le cri d'Archimède, París, Calmann-Lévy, 1965.

²³ A. Osborn, L'imagination constructive, París, Dunod, 1965 (ed. Americana, 1953).

Reenviando a la presentación detallada que figura en el Anexo 7 que describe algunas variantes, no recordaremos aquí las consignas fundamentales que tienden a separar la función imaginativa de la formulación de juicios a priori:

- Proporcionar el máximo de ideas.
- Se prohíbe cualquier crítica.
- Toda idea, incluso descabellada, es bienvenida.
- Toda combinación o mejoría es bienvenida.

Evoquemos, no obstante, las reservas expresadas sobre el brainstorming por B. Taylor²⁴ en relación con los resultados negociados. Estos tienden a probar que el trabajo colectivo inhibe el pensamiento en el brainstorming. A pesar del aparato estadístico con el que se rodea la experiencia en la que se funda semejante conclusión, se puede subrayar su carácter limitado en lo que se refiere a la duración de las sesiones (doce minutos) y al número de problemas estudiados (tres). Además, se puede interrogar sobre los efectos característicos particulares de la muestra de sujetos utilizados (estudiantes). Admitiremos que nuevas investigaciones deben proseguirse antes de discutir en absoluto el carácter creativo de este método, que parece que se ha probado en ámbitos bien definidos. Pondremos de relieve no obstante que el brainstorming no es una pedagogía: no permite aprender a crear y no requiere un examen en profundidad del proceso de pensamiento creador.

2. No sucede lo mismo con la sinéctica²⁵. Se presenta a la vez como una metodología fundada en las investigaciones que se refieren a los procesos específicos de pensamiento (estudio de casos individuales, análisis autobiográficos, experiencias prácticas sobre los grupos con anotación de los intercambios y análisis en común de éstos), y como una pedagogía, en la medida en la que investiga la toma de conciencia de los procesos concretos de creación: para ella, la comprensión de los procesos de creación aumenta la eficacia de ésta.

En el espacio que se nos ha reservado, sólo podemos evocar sucintamente lo que es la sinéctica (palabra por palabra: «combinación de diversos elementos aparentemente heterogéneos»).

Nacida de investigaciones, primero aisladas, de 1944 a 1952, después coordinadas en un grupo operacional de 1952 a 1959, la sinéctica funcionó en el medio industrial a partir de 1955.

Las primeras conclusiones de este grupo operacional han puesto en evidencia:

- el papel mayor de la analogía y (más tarde) de la metáfora;
- la tendencia de los participantes a identificarse con el objeto del problema;
- la euforia anunciadora de la aproximación a la solución;
- la necesidad de una actitud lúdica;
- la aceptación total del lo incongruente.

Siendo imposible cumplir de entrada con esas condiciones, hizo falta recurrir a mecanismos operacionales particulares, a saber:

²⁴ D. W. Taylor, P. C. Berry, C. H. Block, «Le travail collectif facilite-t-il ou inhibe-t-il la pensée créatrice dans le brainstorming?», Travail humain, XXIV, 1-2, París, PUF, 1961.

²⁵ W. J. J. Gordon, Stimulations des facultés créatrices dans les groupes de recherche par la méthode synectique, París, Editions Hommes et Techniques, 1965 (ed. Americana, 1961).

- hacer de lo insólito lo familiar;
- hacer de lo familiar lo insólito, recurriendo a las diversas formas de analogía (personal, directa, simbólica o fantástica) y a las metáforas.

Prácticamente, la selección de los participantes (que constituyen una muestra representativa de la empresa) se hace durante las entrevistas individuales y según nueve criterios: Las cinco personas retenidas se benefician de una formación que se extiende durante un año a razón de una semana por mes (aspecto pedagógico). Bajo la conducción de dos formadores especializados, se aborda uno de los cinco a diez problemas impuestos por la misma empresa. Además de las sesiones de trabajo propiamente dichas, registradas con fines de discusión ulterior (método experiencial), los participantes comprueban sus ideas en un pequeño laboratorio aislado; al mismo tiempo, se les obliga a hacer diversas lecturas: las que determinan una muy fuerte implicación emocional y se destinan a reforzar la motivación para la creatividad. Desde el sexto mes de su formación, los cursillistas empiezan a emigrar a sus futuras funciones donde se integrarán progresivamente. Este método, oneroso, tiene cierto éxito en los Estados Unidos y solamente se ha aplicado muy poco en Francia. Nos parece interesante su aspecto de desarrollo de un espíritu de equipo, verdadero comando de creatividad.

3. Habría que citar aun otros métodos. El más original a nuestros ojos es el «pensamiento colectivo», utilizado por algunos grupos de investigadores en los ámbitos más avanzados de orden científico o filosófico. El tema de la reunión preparada cuidadosamente por los participantes, se le invita a cada uno a su vez a expresar su punto de vista durante un minuto, encadenándose obligatoriamente con el anterior: el trabajo solamente cesa por la decisión del animador. Las ideas expresadas se registran en el magnetófono, para un informe de síntesis posterior.

El carácter común a esos métodos es el destierro sistemático de cualquier expresión crítica: lo que es excepcional en la vida corriente. Eso nos conduce a interrogarnos sobre las diversas funciones y actitudes previsibles en un grupo.

VI. Las funciones y las actitudes en los grupos pequeños

Hemos subrayado ya la importancia de la heterogeneidad de los participantes para la eficacia de un grupo. Incluso hemos admitido que esta heterogeneidad, generadora de tensiones, era a la vez el motor de la progresión del grupo y la fuente de su creatividad.

Entre los aspectos de esta heterogeneidad, se pueden distinguir:

- por una parte, las funciones, los comportamientos, o las tareas habituales, que caracterizan a cada uno de los participantes; esas conductas son o deseadas, o valoradas, o aceptadas, o solamente toleradas por el grupo; de toda manera están en relación con la posición ocupada por tal participante en el conjunto que constituye el grupo: tendremos que enfocarlos bajo el término genérico de «funciones»;
- por otra parte, todo participante manifiesta al sujeto, a las personas y a las cosas, así como a las situaciones o a él mismo, una disposición duradera para percibir las estimulaciones que de ello proceden y a reaccionar por el juicio, el sentimiento o la acción.

Tales disposiciones (o «actitudes») pueden estar inducidas por la vida en grupo, pueden estar también, de cierta forma, puestas en relación con las funciones.

También consideraremos sucesivamente las funciones y las actitudes.

Los papeles

a) Definiciones. Un grupo no escapa en absoluto al fenómeno de la división del trabajo, sobre todo si las situaciones a las que se encuentra confrontado toman aspectos relativamente complejos. Los individuos tienden, pues, a especializarse, en función de sus capacidades o de sus motivaciones propias, en función también de la reacción del grupo a sus intenciones (reales o tal y como se perciben). El comportamiento esperado por parte de un individuo, definido en función de sus «especialidades», constituye el conjunto de los papeles de ese miembro del grupo.

La definición más general y la más reciente de papel fue elaborada por A. M Rocheblave-Spenlé (1962): es un «modelo organizado de conductas, relativo a cierta posición del individuo en un conjunto interaccional». Dejando de lado el estudio de los papeles en relación con las personalidades, los examinaremos a nivel sociológico e intersubjetivo.

b) Nivel sociológico. Siguiendo a Linton (1945), la posición que ocupa un individuo dado en un sistema social definido constituye su «status» en relación a ese sistema (ejemplos: un mismo hombre puede tener un status de ciudadano, un status de magistrado y un status de padre de familia). Por ello el papel es «el conjunto de las conductas consideraras como “normales”» para el poseedor de semejante status.

Si recordamos aquí esas concepciones, es porque pesan fuertemente en la vida de los grupos naturales, tanto como en los grupos experimentales, en los que cada uno de los miembros aporta su propia «etiqueta» a partir de la cual los demás esperan (y a veces exigen) de él cierto número de comportamientos a priori. Se trata aquí del fenómeno «de expectativas del papel» de la que hemos evocado algunas consecuencias a propósito de los obstáculos a la comunicación.

c) Nivel intersubjetivo. Es evidente, por otra parte, que los papeles son interdependientes en el interior de un grupo determinado: todo papel nos pone en contacto con los «compañeros» (es el termino empleado durante la iniciación de un psicodrama o de un «juego del papel») que se definen en relación con nosotros mismos, mientras que nosotros nos definimos en relación con ellos. No pueden existir hijos sin padre, esposa sin marido, asalariado sin empleador, función sin «contra-función». Esta última afirmación se verifica igualmente en el seno de los grupos de trabajo a propósito de la función de liderazgo: no pueden existir «dirigente» sin «dirigidos», «cabecillas» sin «seguidores».

Notemos de paso que, en un individuo dado, puede surgir un conflicto entre papeles que corresponden a status diferentes: por ejemplo, con ocasión de una huelga «política», un agente de control puede estar dividido entre el papel que sabe asumir por su status en la empresa (dar ejemplo y hacer que reine la disciplina) y su función de ciudadano (manifestar sus sentimientos uniéndose al movimiento que le solicita). Los conflictos de papeles de ese tipo no son raros en la vida corriente, y se pueden también encontrar en los grupos de trabajo o de discusión. Los problemas no menos espinosos pueden promoverse en los grupos por la confusión de papeles; corresponde en los miembros a expectativas diferentes en relación con un papel determinado. De todas maneras, la lealtad en relación con el grupo es frecuentemente comparada con la lealtad en relación con la organización, especialmente en los investigadores en los que «el espíritu de cuerpo» parece que le lleva con bastante frecuencia a la necesidad de una sana gestión de los créditos de estudio que se les asignan.

d) Análisis de Benne y Sheats (1948). Las categorías de Bales ya examinadas (págs. 89 y 123) constituyen un ejemplo del sistema de papeles que permite el análisis de la interacción en un grupo de toma de decisión. Para facilitar la observación de los grupos de trabajo, Benne y Sheats elaboraron una hoja de análisis (cfr. Anexo núm. 3) que diferencia operacionalmente los papeles mantenidos en relación con las funciones asumidas por los individuos en un grupo.

Distinguen:

- los papeles centrados en la tarea, en relación con los mecanismos de progresión;
- los papeles de mantenimiento de la cohesión, en relación con los mecanismos de conservación;
- los papeles en relación con la investigación de la satisfacción de las necesidades individuales, que constituyen un obstáculo tanto a la progresión como a la conservación del grupo.

Ponemos de relieve que este análisis no postula la existencia de una función diferenciada de líder; el líder es «el que percibe las necesidades del grupo y se esfuerza en satisfacerlas», toda intervención centrada en la tarea o en el mantenimiento de la cohesión es una actuación de liderazgo. Esta está pues distribuida, más o menos igualmente, en el tiempo y en el espacio entre los miembros; aunque es una variable de comportamiento repartida entre éstos y no el privilegio de tal o cual individuo predestinado. Si esta perspectiva puede aceptarse fácilmente en relación con los grupos naturales²⁶, no será lo mismo cuando concierne a los grupos institucionales: es el problema que vamos ahora a evocar brevemente.

c) Lo que puede ser el papel del jefe institucional. En los grupos organizados en el seno de una institución, el jefe detenta los poderes (headship) de esta institución, por cuenta de la cual ejerce: le confiere el derecho de mandar y los medios para hacerse obedecer. De esta situación resulta la existencia de cierto número de expectativas de comportamiento, no solamente del jefe frente a los subordinados, sino recíprocamente por parte de los subordinados frente al jefe.

Pero sucede que el jefe institucional (el «responsable frente a escalones superiores) no cumple, de hecho, más que un número muy pequeño de acciones de liderazgo, que se manifiestan como «líderes ocultos», cuya importancia práctica está lejos de ser despreciable.

Sólo le queda entonces concebir su papel como desarrollándose en el plano psicosociológico siguiendo los tres ejes:

- velar por la emergencia y por el desarrollo de todos los papeles pertinentes en relación con la progresión del grupo y su conservación:

- ejemplos de papeles de progresión: clarificar los objetivos, hacer que se tome conciencia de la progresión, analizar las dificultades, servir de memoria, formular las normas aceptadas, proponer una elección entre varias eventualidades relativas a un mismo problema;
- ejemplos de papeles de conservación: hacer que se participe, conciliar, alentar, informar, formar, hacer que se tome conciencia de los retrasos (por ejemplo de la hora de la reunión), referirse al sistema de coacciones que determinan el cumplimiento de la tarea;

²⁶ Grupos naturales: Excepto lo que se ha dicho de ellos en el cap. V (pág. 113), se puede aún tratar de grupos que se constituyen ocasional y espontáneamente con un fin definido que permite la satisfacción de las necesidades individuales. Ejemplo; pandillas de niños, equipos deportivos de aficionados, círculos culturales.

- hacer que coincida su papel institucional (headship) con la parte de liderazgo que, eventualmente va a ser la suya, en función de la composición del grupo y de las circunstancias;
- promover la instauración de un clima armonioso, en el seno del cual todos y cada uno tengan la posibilidad y el gusto de contribuir útilmente a la progresión del grupo en el cumplimiento de la tarea.

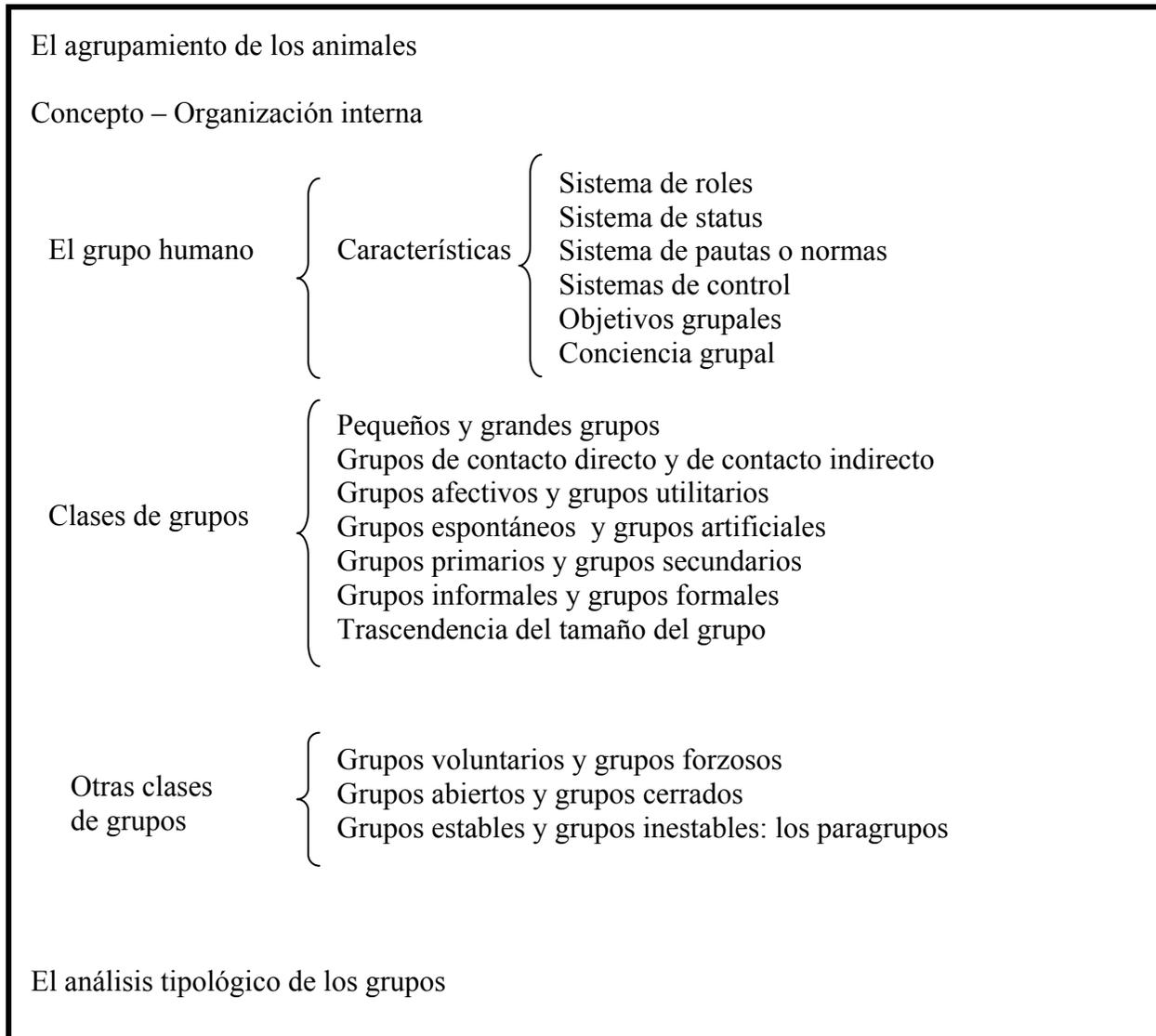
Las actitudes

- a) Definición. Habitualmente se refiere a la definición elaborada por Allport (1935): «Estado mental y neurofisiológico, constituido por la experiencia. que ejerce una influencia dinámica sobre el individuo, preparándole a reaccionar de una manera específica a cierto número de objetos y situaciones.» Más brevemente, se la puede considerar como un «estado funcional de preparación», que como lo ha puesto de relieve Duijker (1961), no se limita a las conductas verbales, sino que se manifiesta con ocasión de todas las conductas expresivas: «actuada, más que formulada, vivida, más que percibida», la actitud «es un principio unificante en nuestras relaciones con nuestro mundo, con nuestro medio, con los demás». Definidas por su objeto, las actitudes (desde el punto de vista de las relaciones interpersonales a las que nos limitamos aquí) serán las predisposiciones permanentes a actuar de cierta manera frente al prójimo, en el interior de un grupo pequeño. Recientemente, R. Thomas, y D. Alaphilippe (1983), presentaron un estudio mucho más general.
- b) Tipos de actitudes en la relación diádica. Se les puede definir a partir de la situación de entrevista, tal como lo estudió Porter (1950), únicamente en el aspecto verbal. Se da un ejemplo en el cuadro 10.
1. Sugestión más o menos acentuada. Indica al prójimo lo que conviene que haga; se le propone un modelo de comportamiento al que se aplica cierta fuerza de coacción.
 2. Evaluación. Incluye un juicio de valor sobre la intención del interlocutor, de forma explícita o implícita.
 3. Ayuda. Proporciona al prójimo las posibilidades suplementarias que le permitirán alcanzar sus objetivos, pero sin ningún matiz de sugestión.

INTRODUCCIÓN A LA CONDUCTA GRUPAL

MUNNE, F. “Introducción a la conducta grupal”, en: *Psicología social*, Barcelona, Ceac, 1982, pp. 91-103.

UNIDAD 3. PERCEPCIÓN Y COMUNICACIÓN



INTRODUCCIÓN A LA CONDUCTA GRUPAL

En varias ocasiones, pero especialmente en el primer tema de psicología social, hemos visto fenómenos conductuales que se refieren a la tendencia del hombre a asociarse con los demás. Recuerde, por ejemplo la necesidad de afiliación, la facilitación social que produce la simple presencia de otros, o la proximidad, la semejanza, la complementariedad y el intercambio como factores de la atracción interpersonal, etc. Uno de los aspectos más importantes de dicha tendencia es la vida en grupo, la cual origina una serie de manifestaciones típicas de la conducta: la conducta grupal. Pero ¿qué es un grupo?

La palabra “grupo” es una de las más importantes de la psicología social y en general de todas las ciencias sociales. No debe sorprenderle, pues, que pasen del centenar las definiciones propuestas por los diferentes autores que se han ocupado de ella. Pero no se desanime que no vamos a examinarlas todas. Afortunadamente, sólo es necesario aclarar el significado que aquí vamos a dar a este término., para que cuando lo empleemos sepa exactamente a qué nos estamos refiriendo.

La *acepción vulgar*, o sea la que todos solemos dar en el lenguaje corriente a dicha palabra, considera simplemente que cualquier conjunto de varios individuos constituye un grupo. Por ejemplo, cuando vemos a unas personas que están esperando que el semáforo se ponga verde para atravesar la calle, decimos a quien nos acompaña: “¡Mira, allí hay un grupo de gente!”. Este modo de entender lo que es un grupo no es científicamente útil, pues su significado es tan amplio que abarca cualquier forma de agrupamiento humano, y en el tema nueve verá usted que hay formas de agrupamiento totalmente diferentes de las que ahora vamos a empezar a estudiar, es decir que no pueden técnicamente ser consideradas como grupos a pesar de consistir, como éstos, en simples conjuntos de personas. Esto ocurre también entre los animales.

EL AGRUPAMIENTO DE LOS ANIMALES

La vida animal es extraordinariamente rica en fenómenos de agrupamiento. Los etólogos suelen distinguir tres grandes formas del mismo: a) La simple agregación que consiste en la reunión de individuos por la simple atracción de ciertas condiciones ambientales. Pongamos por caso la existencia de agua; b) los agrupamientos anónimos en los que la atracción es ya propiamente social, aunque no hay vínculo carácter individual: es lo que sucede en una colmena de abejas; y c) los agrupamientos individualizados en los que hay un conocimiento individual de los miembros dentro de cada grupo; por ejemplo, diversos grupos de primates.

Como lo pensamos nosotros, pero incluso en este caso los machos se agrupan temporalmente con las hembras aunque no soportan la compañía del hijo sexualmente maduro. Entre los animales de conducta gregaria, el agrupamiento es más estable, ya sea limitándose a un estar juntos que mantiene las distancias ya sea necesitando el contacto social.

En muchos grupos encontramos una jerarquía, a veces muy acusada, con cierta distribución de roles a nivel colectivo (hormigas) o individual (gallinas, babuinos). Esta jerarquía facilita la cohesión del grupo, manifestándose en algunos casos con pautas singulares de comportamiento. ¿Sabía que las ratas marcan con orina a todos los individuos de su grupo, determinando la ordenación jerárquica entre ellas quién marca a quién?

Los grupos muy jerarquizados suelen ser rígidos, cerrados y estables. Un modelo de agrupamiento con estas características es el que constituyen los monos terrestres de las sabanas, como son los babuinos africanos.

Bastan los anteriores datos para mostrar que *el agrupamiento no es una conducta específica del hombre*. En realidad, muchas de las características del agrupamiento humano tienen su origen en el comportamiento animal.

Pero, volvemos al hombre y a esta forma específica de agrupamiento que son los grupos.

QUE ES UN GRUPO HUMANO

Ante todo, un grupo es *un sistema de integración social*. Sin embargo, esto, aparte de resultar demasiado abstracto, no es suficiente porque hay otros sistemas de interacción social que no son grupos. Por ejemplo, los fenómenos de masa y los de sociedad, que también se dan en el mundo animal, pues tales son respectivamente, las agregaciones y los agrupamientos anónimos antes mencionados.

Debo advertirle, previamente, que el estudio de los fenómenos de grupo no es exclusivo de la psicología social. También se ocupan de ellos las restantes ciencias sociales, como la sociología. Sin embargo, observe que mientras para esta última la atención se centra en el conjunto mismo de las personas que integran el grupo en cuestión, o sea en la unidad que todas ellas forman, la psicología social como psicología de los grupos se interesa por la *conducta de las personas* cuando son miembros de un grupo. Y aunque ambos aspectos, en tanto que se refieren a un mismo fenómeno, es decir a unos mismos sujetos, son muchas veces difíciles de deslindar en la práctica.

En este tema, así como en los dos que siguen, va a estudiar los grupos desde la perspectiva psicológica social; esto es, vamos a intentar comprender cómo nos comportamos y por qué nos comportamos de tal o cual manera en tanto que pertenecemos a un grupo.

Características que definen a un grupo

¿Cuándo de un conjunto de personas que interactúan podemos decir que está organizado internamente, o sea que es un grupo? Para dar respuesta a esta pregunta vamos a aplicar algunos de los conocimientos adquiridos en los temas anteriores.

Como ya sabe, la conducta social se manifiesta en forma de roles y de estatus. Pues bien, en todo grupo la pluralidad de personas que lo constituyen interaccionan entre sí según un sistema total de interdependencias, tanto en sus actividades de rol como en sus niveles de prestigio personal o estatus. Es decir, es característico de los grupos el tener *un sistema propio de roles y otro de estatus*. Esto significa, expresado de otro modo, que en el grupo hay una distribución de las diversas funciones así como una comparación del prestigio de cada miembro con el que tienen los demás.

Debe subrayarse que ambos sistemas pueden estar más o menos definidos, tener más o menos rigidez, ser más o menos conscientes y aún queridos por los miembros del grupo, etc. todo ello depende de la situación del grupo (por ej., en un grupo que se está formando, los roles y los estatus pueden estar desdibujados) y especialmente de la clase de grupo de que se trate. Punto este al que por su interés dedicaremos especial atención en este tema.

La existencia en todo grupo de un doble sistema de roles y de estatus significa que la conducta grupal no es una conducta aleatoria sino que se encuentra regulada por el propio grupo, el cual establece *un sistema de pautas o normas*; es decir, que se trata de una conducta sujeta a unas reglas, tanto la conducta externa (modos de hacer u obrar) como la interna (modos de pensar). Claro es, esto no se refiere a la conducta de cada una de las personas del grupo, sino tan solo a aquellos comportamientos que interesan al grupo. Por esto hablamos de conducta grupal.

¿Cómo regula el grupo el comportamiento de sus miembros? Pues controlando las conductas mediante un doble sistema de recompensas de las conductas aprobadas por el grupo y de castigo de las desaprobadas. Así pues, el sistema grupal de roles-estatus está regulado por un *sistema de control* de la conducta del grupo.

El grupo adquiere una unidad conductual porque todos estos sistemas están dirigidos a alcanzar unos fines dados por los *objetivos* del grupo.

Dicha unidad permite afirmar que el grupo es un todo más que la simple suma de sus miembros, lo cual no significa que el grupo sea algo ni distinto ni separado de las personas que lo integran.

Una última característica conviene resaltar. El hecho de pertenecer uno a un grupo se traduce psicológicamente en el hecho de sentirse cada uno miembro del grupo, lo que a nivel colectivo proporciona la *conciencia de grupo*.

Cuanto llevamos explicado en este apartado responde a la pregunta que formulamos en el apartado anterior. En efecto, cuando en un conjunto de personas se dan todas las características descritas podemos decir que se trata de un grupo, pues la conducta de todos los que componen aquel se encuentra organizada. Esta organización conductual a nivel colectivo es, al menos desde el punto de vista psicosocial, la quintaesencia de todo grupo. Luego veremos que, sin perjuicio de su importancia, esta organización se manifiesta de dos maneras distintas, lo que ha dado lugar a un error terminológico al que aludiremos.

La formación de las pautas o normas de grupo

El surgimiento de las pautas o normas en un grupo ha sido investigado experimentalmente. Sobre ello, veamos dos experimentos clásicos que han ejercido una enorme influencia posterior.

El primero de esos experimentos es el del efecto autocinético, explicado al tratar de la influencia de la presencia de otro en nuestra conducta. En este experimento de Sherif, si inicialmente se opina de forma individual las respuestas son muy divergentes pero convergen luego al ir opinando en compañía de otros; en cambio, esta convergencia aparece ya desde el principio cuando empieza opinándose en grupo. Según Sherif, ello demuestra la existencia de un acuerdo

tácito, del que generalmente no se percatan los propios sujetos para controlar grupalmente la conducta de cada uno.

Este fenómeno, que explica la aparición de normas en un grupo, ¿se da sólo en una situación ambigua como la aludida o también en una situación dotada de una realidad objetiva? A esto responde un célebre experimento de Salomón Asch que contesta afirmativamente este interrogante. Un sujeto, junto con otros siete que están de acuerdo con el investigador, debe decir cuál de tres líneas de diferente longitud es igual a otra que esta junto a ellas en un tarjetón aparte. Las diferencias y las semejanzas son perceptibles claramente. Al comienzo todos coinciden en la respuesta, pero al cabo de varios ensayos con conjuntos distintos los siete confabulados con el investigador expresan un criterio visiblemente erróneo. Ante esto, el sujeto ingenuo siente una gran incomodidad y estupor pero tiende a dar también esta respuesta, o sea que se conforma con la opinión de la mayoría, abandonando sus propias percepciones objetivas. Esta *presión del grupo a la uniformidad* es un elemento clave en la génesis de normas de la vida grupal.

CLASES DE GRUPOS

Acabamos de ver algunas de las características generales a todos los grupos humanos. Ahora examinaremos las que son específicas sólo de algunos de ellos.

Es evidente que no todos los grupos son iguales. Usted mismo pertenece a varios grupos, todos muy distintos entre sí, no sólo por sus actividades y objetivos sino también por el número de personas que pertenecen a ellos. Etc. Por esto se han propuesto muchas clasificaciones, aunque sólo unas pocas son realmente útiles. Por ejemplo, en nuestro caso, no tiene demasiado interés diferenciar los grupos según sus distintas actividades u objetivos (grupos políticos, económicos, culturales, etc.). En cambio, hay unas cuantas clasificaciones que tienen un interés especial a los efectos del análisis de la conducta grupal.

Vamos a ocuparnos de ellas, pero de un modo distinto a como suele hacerse. Lo importante es advertir *la relación* que existe entre todos ellos. Este será nuestro enfoque.

Hemos citado como criterio distinto el número de personas que pertenecen al grupo y quizás ello le sorprenda, ya que en principio no parece que pueda tener demasiada trascendencia una variación del tamaño del grupo. Sin embargo, este hecho que evidentemente complica el análisis del grupo en términos cuantitativos (así, es presumible que al crecer el número del miembros del grupo aumente el número de interacciones en el seno del mismo) tiene una trascendencia mucho mayor. En efecto, el alcance de este hecho tiene un carácter cualitativo muy complejo.

Según *el tamaño o volumen* de los grupos, los estudiosos de la psicología y sociología grupales dividen aquellos en dos tipos: los grupos pequeños y los grupos grandes o macrogrupos, considerándose pequeños aquellos grupos que poseen hasta quince o como máximo treinta miembros y grupos grandes los restantes. Como ve, entre ambas clases de grupos hay una zona relativamente amplia de separación o traspaso dependiendo de otras características, que veremos a continuación, el que, dentro de los límites expresados, un grupo por ejemplo de veinte miembros pueda considerarse pequeño o grande.

Por supuesto que entre los microgrupos los hay de diversos tamaños típicos. *El par*, díada, pareja o grupo de dos, a pesar de ser el grupo cuantitativamente más elemental, encierra una gran complejidad en cuanto a las interacciones de las dos personas que lo forman; como ejemplo, valga la problemática del matrimonio. Con el grupo de tres, llamado *trío* o triada, aparecen fenómenos enteramente nuevos, especialmente los celos y las coaliciones internas (que en la triada son de dos frente a uno). Un tamaño óptimo, según muchos autores, es el grupo de siete miembros (algunos indican cinco), porque además de permitir una gran riqueza de interacciones es todavía fácil mantener la intimidad y por ende la unidad grupal.

Los grandes grupos se caracterizan por formarse dentro de ellos subgrupos, muchos de ellos de pequeño tamaño.

La importancia de la distinción entre micro y macrogrupos reside en que no se viven las mismas situaciones psicológicas y sociales en unos que en otros. Esto se ve examinando las características cualitativas diferenciales de cada grupo. Para esto nos va a ser útil recurrir a algunas de las clasificaciones más conocidas de los grupos que adoptan no el criterio cuantitativo visto sino algún criterio de carácter cualitativo.

Grupos de contacto directo y de contacto indirecto

La integración que dentro de un grupo mantiene sus miembros entre si puede *básicamente* tener lugar de un modo directo, es decir que las relaciones entre ellos se producen en presencia unos de otros, o bien a través de algún agente intermedio que puede consistir en una o varias personas o en elementos no personales como el teléfono, escritos, señales o códigos convenidos, etc. cuando ocurre lo primero, el grupo recibe la denominación de grupo de contacto directo o también grupo cara a cara (“face to face” en la expresión original inglesa). En el segundo caso, se habla de grupos de contacto indirecto.

Es decir, que de lo que se trata es de diferenciar aquellos grupos en los que los contactos más importantes, normales o frecuentes son directos de aquellos otros en los que tales contactos suelen llevarse a cabo de un modo indirecto.

En un grupo de amigos esta claro que el contacto ha de ser básicamente directo, pues el cultivo de la amistad no se concibe a través de intermediarios. En cambio, en muchos grupos de trabajo, para desempeñar su cometido con eficacia puede ser importante un sistema de roles y de estatus que exija el contacto indirecto como modo habitual de interacción grupal.

La relación entre esta tipología y la anterior es que los grupos cara a cara *tienden* a ser grupos pequeños, mientras que los grupos de contacto indirecto *tienden* a ser macrogrupos. Esto es comprensible: a medida que aumenta el tamaño de un grupo cada vez resulta más difícil que todas interacciones se realicen directamente. En el bien entendido de que se trata de una tendencia, o sea que este paralelismo se da en la mayoría de los casos, sin prejuicio por lo tanto de excepciones que serán más frecuentes en el caso de los grupos pequeños en contacto indirecto. Piense, por ejemplo, en un grupo de amigos forjado a través de la correspondencia o de un pequeño equipo de trabajo muy jerarquizado y con las tareas muy especializadas.

Grupos afectivos y grupos utilitarios

Hay grupos en los que los rasgos de la personalidad de cada miembro son un elemento primordial para la buena marcha del grupo. Por ejemplo, en los grupos de diversión es básico que reine la simpatía entre todos, pues mal podemos divertirnos al lado de otro que nos mueva sentimientos aversivos o simplemente que nos sea indiferente. Este tipo de grupos, en los que la afectividad es importante se llaman, por lo dicho, grupos *afectivos*.

Frente a estos, existe otra clase de grupos en los que la afectividad queda secundarizada. Son aquellos grupos cuya finalidad no reside en el goce de la intimidad o en la satisfacción de hacer algo con los otros e incluso simplemente en el hecho de estar con los otros, como ocurre con los grupos afectivos. Son grupos en los que lo que cuenta es el resultado a alcanzar y lo que hace cada uno para ello. De ahí que se denominen grupos *utilitarios*.

Naturalmente, ambas categorías aunque sean contrapuestas no se excluyen por completo. En los grupos afectivos no está del todo ausente el pragmatismo, aunque este sea circunstancial. Tampoco de los grupos utilitarios puede afirmarse que la personalidad de cada miembro carece de trascendencia.

Cuando el tamaño del grupo es pequeño, las relaciones grupales difícilmente pueden dejar de estar teñidas por la afectividad. Por el contrario, en los grandes grupos dichas relaciones tienden a distanciarse y ser impersonales, adquiriendo preponderancia los fines específicos del grupo, y sólo en los pequeños subgrupos que se forman en su seno cuentan los rasgos psicológicos de las personas.

Grupos espontáneos y grupos artificiales

Otro criterio de distinción es el que toma en consideración la manera cómo se origina el vínculo grupal. Mientras hay grupos que surgen de un modo natural o se hacen sin proponérselo de un modo expreso sus miembros, otros grupos precisan de una voluntad de creación; para decirlo de una manera gráfica, los vínculos son, en este último caso, prefabricados.

Los primeros, que reciben el nombre de grupos espontáneos o naturales, suelen ser propios de los microgrupos, siendo muy difíciles de darse en los grupos grandes. Estos últimos, en efecto, para constituirse requieren un ponerse explícitamente de acuerdo las personas que los integran. Por supuesto, esto no es exclusivo de tales grupos, encontrándose también pequeños grupos de carácter artificial como verán en el ejemplo que comentaremos más adelante.

Los pequeños grupos que se forman en los laboratorios de psicología con fines *experimentales* son de carácter artificial, lo que condiciona en varios aspectos los resultados obtenidos en la investigación.

En resumen

Cuando un agrupamiento humano está dotado de una organización interna hablamos propiamente de grupo. Existe esta organización siempre que la conducta de los miembros del grupo forma un sistema de roles y otro de estatus, existen unas normas o pautas de comportamiento que la

controlan, unos objetivos que la dirigen y, finalmente, existe, en todos ellos una conciencia de pertenecer al grupo, o lo que es lo mismo, de que están sometidos por dichos sistemas, pautas y objetivos.

Hablamos de microgrupos o de macrogrupos según que el tamaño del grupo sea menor o mayor de los 15-30 miembros. El par, el trío y el grupo de siete miembros son microgrupos especialmente típicos. Esta distinción entre pequeños y grandes grupos es muy importante pues la conducta grupal presenta tendencias divergentes en uno y otro caso.

Entonces, vemos que los microgrupos tienden a ser de contacto directo, afectivos y espontáneos. Por contra, los macrogrupos tienden a ser de contacto indirecto, utilitarios y artificiales.

Grupos primarios y grupos secundarios

En la primera década de este siglo, el norteamericano Charles H. Cooley distinguió entre grupos primarios y otros grupos (estos últimos fueron llamados secundarios por los autores posteriores). Esta clasificación ha pasado a ser clásica, siendo recogida y aceptada por todos los estudiosos de los grupos humanos. Su importancia reside en que viene a ser una síntesis de las tres tipologías anteriores, lo cual no implica que se confunda con ellas.

En efecto, un grupo *primario* es aquel grupo que a la vez es de contacto directo, afectivo y espontáneo. Puede añadirse que, conforme a lo que llevamos dicho, será de tamaño pequeño salvo en contadas excepciones. Pero permítame que le dé literalmente la definición descriptiva que el propio Cooley dio de estos grupos. Es un largo pasaje, que doy algo abreviado y ha sido citado innumerables veces. Debe conocerlo y leerlo atentamente, pues hasta hoy nadie ha descrito mejor las características de los grupos primarios.

Dice Cooley:²⁷

“Llamo grupos primarios a aquellos que se caracterizan por una asociación y una cooperación íntimas y cara a cara. Son primarios en varios sentidos, pero principalmente porque son fundamentales en la formación de la naturaleza social y de los ideales del individuo. Desde el punto de vista psicológico, el resultado de esta asociación íntima es una cierta fusión de las individualidades en un todo común, de tal manera que la vida comunitaria y el objetivo del grupo se convierten en la vida y en el objetivo de cada una de ellas, por lo menos para muchos objetivos. Quizás en modo más simple de describir esta totalidad es decir que constituye un “nosotros”, lo que implica una forma de simpatía y de identificación mutuas cuya expresión natural es dicho término. Cada uno de ellos vive con el sentimiento los principales objetivos de su voluntad (...). Los grupos primarios son tales en el sentido de que aportan al individuo la primera y más completa experiencia de la unidad social y también en el sentido de que no cambian en el mismo grado en que lo hacen las realizaciones más elaboradas, sino que forman una fuente relativamente permanente de la que surgen continuamente las restantes relaciones (...). Estos grupos son, pues, manantial de vida no solamente para el individuo sino también para las instituciones sociales. Se hallan modelados sólo en parte por las tradiciones específicas; en gran medida, son expresión de una naturaleza universal”.

²⁷ Ch. H. Cooley. *Social Organization*. Nueva York, Ch. Scribner & Sons, 1909, págs. 23 a 28.

Como habrá observado, el enfoque de Cooley es, a la vez psicológico social y sociológico, ya que no sólo atiende a las características personales de los miembros del grupo primario resultantes de sus interacciones sino también al todo que forman.

El ejemplo más típico de grupo primario es, sin duda, el grupo *familiar*. Otro ejemplo viene dado por los grupos de amistad. Este último caso generalmente puede inscribirse en una categoría más amplia: los “peer groups”, formados por sujetos cuya base de atracción grupal está en el hecho de compartir unas mismas características y de un modo especial el mismo nivel de edad. Estos grupos de pares o de iguales, como se les llama en la traducción castellana de aquella expresión, abundan en la etapa escolar aunque no se circunscriben naturalmente a ella.

¿Y los grupos *secundarios*? Como ya hemos apuntado, son, en la formulación de Cooley, todos aquellos grupos que no son primarios. Originalmente, pues, se trata de una categoría residual. Sin embargo, en su formulación actual se entiende que son grupos secundarios todos aquellos grupos que reúnen unas características opuestas a las propias de los primarios, o se que son artificiales, de contacto indirecto y utilitarios. Muy probablemente, además, serán macrogrupos.

Grupos informales y grupos formales

Desde el punto de vista de su organización los grupos suelen estar organizados de un modo formal, esto es con unas reglas y una jerarquía explícitas y reconocidas por los miembros o bien pueden estar estructurados según unos roles y una jerarquía de estatus de carácter difuso y con unas reglas a las que se conforman los miembros sin percibirse de ello. Cuando la organización grupal tiene un carácter implícito, subterráneo o que está sin que se den cuenta de la misma, al menos generalmente, quines pertenecen al grupo, entonces se habla de grupos informales o con organización informal; tal es el caso de los grupos de amigos. En el primer supuesto, los grupos son formales y el ejemplo más típico viene dado por el grupo empresarial.

Esta tipología fue puesta de relieve por Elton Mayo y su equipo de la Universidad de Harvard en unas investigaciones en la Standard Electric que han tenido una gran repercusión en el campo industrial. Junto con la tipología de Cooley, es la más importante para el análisis de grupos. Piense que mientras en los grupos informales la organización se da por sí sola, en el sentido de que en ningún momento es un problema serio para el grupo por lo que sus miembros no necesitan preocuparse y por tanto tampoco ocuparse de ella, en los grupos organizados formalmente ha de ser pensada, planificada y constantemente mantenida pues es crucial para la pervivencia del grupo. Es algo así como el cemento del grupo: sin cuidar de ella, éste se desmorona. Por esto, algunos autores, como Krech y Crutchfield, reservan el nombre de organizaciones para designar a los grandes grupos formales y llaman al resto de grupos (pequeños e informales) simplemente grupos.

Puede comprender, después de lo explicado, que esta separación entre grupos y organizaciones es del todo inadmisibile, ya que supone no solo que existen organizaciones que pueden no ser grupos (lo cual es correcto, pues tal es el caso de las sociedades) sino que hay grupos que no están organizados, lo cual es científicamente incorrecto. Este es el error terminológico al que aludimos al comienzo del tema.

Generalmente, los grupos de tamaño reducido requieren una organización sencilla que surge por sí sola y no preocupa a los miembros, pues el vínculo que les une no necesita estar previsto ni configurado porque se deriva de la afectividad recíproca. Por el contrario, la ausencia de ésta en los grandes grupos exige una atención previa y constante sobre este elemento nuclear que es la organización.

Trascendencia del tamaño del grupo: visión de conjunto

Acaba usted de aprender varias formas de clasificar a los grupos y relacionar cada una de ellas con la primera tipología presentada. Para que tenga una idea bien clara de tan importante cuestión, he aquí sintetizadas en el siguiente cuadro comparativo las relaciones existentes entre todas las tipologías expuestas:

Relaciones tendenciales entre las principales clases de grupos

Crterios	Tendencias	Tendencias
Cuantitativo	Microgrupos	Macrogrupos
Cualitativos	Contacto directo	Contacto indirecto
	Afectivos	Utilitarios
	Espontáneos	Artificiales
	Relaciones primarias	Relaciones secundarias
	Organización informal	Organización formal

Observemos tres cosas en el anterior cuadro.

La primera es que el mismo muestra no sólo las características respectivas de los micro y los macrogrupos sino además *lo que ocurre al aumentar de tamaño un grupo*. Cuando un pequeño grupo evoluciona hacia un gran grupo va adquiriendo progresivamente los rasgos típicos de éste. Y ello explica porque a menudo los miembros de muchos microgrupos que se transforman en grandes grupos se desilusionan del carácter que su grupo va adquiriendo, pues se pierde el calor humano inicial, los roles se funcionalizan, el estatus pasa a depender menos de los valores personales y más de la “productividad” individual y cada uno se encuentra despersonalizado y dependiente de una estructura grupal cada vez más rígida y que se les escapa de las manos. Son, por ejemplo, los casos del grupo de amigos que empezó jugando al fútbol y se les ocurre fundar un club deportivo, o el del grupo familiar que monta un pequeño negocio el cual termina convirtiéndose en una gran empresa.

En realidad lo que ha sucedido en tales casos es que, con el paso del micro al macrogrupo, ha surgido otro grupo distinto y, en definitiva, psicológica y socialmente, un grupo opuesto al original. Se trata, por lo tanto, de un verdadero cambio grupal, producido por el simple hecho del aumento del número de miembros del grupo. Frecuentemente, los viejos miembros se resisten en vano a este cambio, percibido a medias como tal, y procuran encontrar en los distintos subgrupos del macrogrupo las características perdidas. Este mecanismo de compensación puede poner en peligro el éxito y la vida del nuevo gran grupo al que, en principio, todos habían aspirado.

Segunda observación al cuadro: Como habrá advertido, las relaciones existentes entre las tipologías expuestas, singularmente referidas a la primera, no son determinantes, fijas, sino únicamente probables o *tendenciales*. Es importante no olvidarlo. Y naturalmente significa que

todas esas clasificaciones guardan entre sí cierto paralelismo o correspondencia bipolar, sin llegar empero a confundirse unas con otras.

Por último, en consecuencia con este carácter tendencial, hay grupos que se presentan características *cruzadas*. Por ejemplo, una banda de gangsters, como microgrupo que suele ser, es de contacto directo, sin embargo a diferencia de la mayoría de aquéllos es utilitario y artificial, por lo que las interacciones entre sus miembros tienden más a ser unas relaciones secundarias que primarias, y su organización es claramente formal.

Otras clases de grupos

Además de las clases de grupos explicadas hay otras que son interesantes de conocer.

El modo de acceso y de permanencia en el grupo permite diferenciar a los grupos de *voluntarios* de aquéllos cuya pertenencia es *forzosa*, como sucede en una cárcel. Algunos grupos no son fácilmente tipificables en una u otra categoría. Así, el grupo familiar en las culturas tradicionales reúne muchas de las características de los grupos forzosos, en cambio la evolución de la institución de la familia en las sociedades modernas tiende a hacer de aquél un grupo cada vez más voluntario.

Otro criterio diferenciador, que refleja características importantes de un grupo, es la mayor o menor facilidad de acceso al mismo de nuevos miembros. Desde este punto de vista, los grupos pueden ser *abiertos* o *cerrados*. Como es obvio, esta tipología se relaciona con la primeramente vista en este tema por cuanto afecta al tamaño del grupo. Por lo que respecta a la correlación entre ambas tipologías, aunque la correspondencia entre ellas es débil puede afirmarse que, en general, los grupos pequeños tienden a ser más cerrados que los grandes. Pero son frecuentes e importantes las excepciones, destacando el caso de los grupos sectarios, como el Ku-Klux-kan, de tanta trascendencia social, que son grandes y cerrados.

Finalmente, la duración y fuerza del vínculo grupal permite distinguir los grupos *estables* de los *inestables*. Entre estos últimos destacan los llamados paragrupos y por algunos grupos efímeros u ocasionales, cuya duración es circunstancial. Un caso muy típico de estos paragrupos son los microgrupos de juego que forman los niños de la guardería que, aún no socializados suficientemente son incapaces de mantener unos vínculos fijos por lo que juegan ora con unos ora con otros, agrupándose de modo no duradero en unos grupos característicos por la falta de cohesión. Probablemente, en el estadio de desarrollo en que se encuentran estos párvulos, las relaciones transpersonales aún carecen de sentido siendo más importantes las relaciones de carácter interpersonal.

EL ANÁLISIS TIPOLOGICO DE LOS GRUPOS

En este tema se ha introducido en el estudio de los grupos humanos, concepto y características generales. Ha visto diversos tipos de grupos y algunas de las relaciones que exciten entre ellos.

El análisis tipológico de los grupos, el saber clasificarlos correctamente, es un requisito previo para cualquier análisis más profundo y detallado del comportamiento grupal. Obviamente, lo primero que es necesario saber ante un grupo determinado es diferenciarlo de los demás grupos

en lo que tiene de socialmente típico. Ahora tiene usted suficientes conocimientos para ejercitarse en el análisis tipológico grupal. Piense en la tripulación de un buque, en una cooperativa de producción agrícola, en una peña taurina o en una comunidad religiosa, analice estos grupos, compárelos y saque consecuencias acerca de sus diferencias y semejanzas tipológicas. Mire a su alrededor, detecte diferentes grupos concretos y trate de clasificarlos a tenor de todo lo hasta aquí explicado. Es un primer paso para entrar más a fondo en la problemática psicológica social de los grupos, cosa que hará en próximos temas.

Aproveche estos análisis para investigar también, en cada grupo, su sistema de roles (quienes lo desempeñan, cómo y con qué contenido conductual), su sistema de estatus (que imagen social y que grado de prestigio ostenta cada miembro), su sistema de pausas propias y cómo controla el cumplimiento de las mismas, especialmente como se sancionan las desviaciones, y todo ello relacionándolo naturalmente, con los objetivos del grupo y el grado de conciencia de pertenencia al mismo por parte de cada una de las personas que lo integran.

Vale la pena que se ejercite en esta tarea. Le proveerá del “ojo clínico” necesario para ver los grupos de un modo muy distinto a como los vemos en el trato diario. Los verá como sistemas organizados de interacción dotados cada uno de ciertas peculiaridades sociales que ayudan a explicar y comprender los problemas que encuentran sus miembros para comportarse grupalmente.

Es seguro que en sus análisis tipológicos, se les presentarán numerosas dudas de clasificación. Muchas veces tales dudas se deberán a su inicial falta de experiencia. Sin embargo, habrá casos que responden a la realidad, es decir a una situación de hecho. Porque un grupo, al igual que las personas es algo que surge, se desarrolla y se extingue. Y según la *etapa evolutiva* en que el grupo se encuentre, cuando usted lo observe, presentará unos rasgos tipológicos más o menos formados y por ende más o menos claros. Por ejemplo, en un grupo que se está formando puede ser vano cualquier intento de decidir si es estable o inestable; en cambio, puede ya observarse si es espontáneo o artificial.

En resumen

Cooley distinguió los grupos primarios (cara a cara, afectivos y espontáneos) y los otros grupos (o secundarios, que carecen de estos caracteres). Y Mayo descubrió que además de los grupos organizados formalmente hay otros en los que la organización es subterránea (grupos informales). Los grupos primarios y los informales tienden a ser microgrupos; en cambio los secundarios y los organizados formalmente tienden a ser macrogrupos.

Otros criterios de diferenciación grupal son: según el modo de acceso al grupos voluntarios o forzosos; según la facilidad de acceso, grupos abiertos o cerrados; y según la duración y fuerza del vínculo, grupos estables o inestables (entre estos, destacan los paragrupos o grupos efímeros).

Saber distinguir las diferentes clases de grupos y conocer sus características y relaciones es necesario para analizar tipológicamente un grupo.

UNIDAD 3. PERCEPCION Y Comunicación

POSTIC, M. "EL funcionamiento de la relación", en: La relación educativa Narcela, Madrid, 1982.p. 77-96 en: UPN, Antología, grupo escolar, México, 1992, p. 51-62.

POSTIC, M. "El funcionamiento de la relación", en: La relación educativa. Madrid, Narcela, 1982, pp. 77-96.

SEGUNDA PARTE

Técnicas y tácticas grupales

Por las observaciones del capítulo precedente, vemos que sería ilusorio estudiar la relación educativa restringiéndola a las relaciones entre maestro y alumno. En la vida en clase se encuentran presentes un conjunto de factores que actúan sobre la escuela. Todo rol, el del enseñante, el del alumno, forma parte de un sistema de roles interdependientes, donde tanto los padres como la administración escolar tienen su puesto. Si el rol es modificado- y esto no puede provenir, en Francia, más que de la institución, la estructura de roles cambia. ¿Quisiéramos modificar el cometido del alumno? La evolución del rol de enseñante, de los administradores del establecimiento, de los padres en la escuela, tendría que seguir. Además, las relaciones en el interior e la escuela, están afectadas por la naturaleza de las relaciones en la sociedad. Se constata en los Estados Unidos hasta qué punto la cuestión de las relaciones entre negros y blancos repercute en la escuela; en Francia, el hecho se hace observable en las clases donde están los niños de una ciudad vecina con una minoría o una mayoría de hijos de trabajadores emigrantes. De todas formas, para el estudio del funcionamiento de la relación, examinaremos más especialmente lo que ocurre en el marco del grupo de la clase.

La relación del maestro y los alumnos está afectada por la presencia activa del grupo de iguales tanto como por el tipo de intervención del enseñante. Las expectativas, los juicios, provienen del enseñante y también del grupo de iguales; el comportamiento de tal alumno está determinado tanto por lo que él percibe de sus compañeros como por lo que él percibe del enseñante. Cada alumno, por los procesos de interacción mide la importancia que los demás le conceden en una determinado rol, en una situación particular. Si un alumno es estimulado dotado o lento, normal o neurótico, tiene un status en el seno del grupo. Dado su status y las expectativas de rol con respecto a él, se establecerán entre él y los demás otros medios específicos de comunicación.

El enseñante, el alumno y el grupo de la clase

Las características del grupo de la clase definidas habitualmente por las obras de pedagogía, pueden resumirse de la siguiente forma: el grupo-clase es un grupo de interacción directa, porque sus miembros tienen una influencia los unos sobre los otros. Es un grupo de trabajo organizado con la finalidad de un cierto objetivo y no un grupo lúdico, es un grupo formal, puesto que los miembros han sido designados para constituir un grupo, que ellos no son escogidos y que la estructura ha sido impuesta por la institución.

L. Herbert²⁸ distingue cinco constantes en la situación formal del grupo de la clase, que no reúne voluntarios, sino niños o adolescentes escolarizados: 1 Un solo individuo adulto, el enseñante; 2

²⁸ HERBERT, I. en AR:P 1966, pag. 39.

En relaciones regulares, 3 Con un grupo, 4 Niños o adolescentes; 5 Cuya presencia es obligatoria H. Giriat²⁹ añade; 6 Están reunidos con la finalidad de instruirse (sin esa finalidad no tendríamos nada que hacer en clase); 7 En un medio funcional equipado para enseñar, la escuela.

Recordemos que el grupo de la clase tiene que considerarse en una dimensión sociológica más amplia, que debe ser colocado en el marco regional, local, en el marco del establecimiento (sectores “nobles”, clases de “débiles”, etc.) Los factores socioeconómicos y culturales, que influyen a los sujetos del grupo, condicionan la naturaleza de las interacciones en cantidad y calidad. Algunos subgrupos se forman a veces sobre la base de la presencia a un ambiente familiar caracterizado.

El grupo de la clase, organizado para permitir un proceso educativo, sobre todo funcionando según un cierto número de reglas, se compone del grupo de alumnos (grupo de iguales) y del enseñante. “La clase no existiría sin la presencia de este individuo único en su especie que es el maestro. He aquí una de las paradojas de la situación escolar: el profesor nunca será un miembro integrado en el grupo de alumnos, sino un miembro totalmente distinto del grupo de la clase”³⁰. El grupo de iguales puede en ciertos momentos incluir o excluir al enseñante en un objetivo determinado, pero el enseñante queda caracterizado por su función institucional, incluso si sus roles se diversifican según la opción pedagógica que adopta. Es quizá la estructura informal –la que espontáneamente se da en el grupo de alumnos, independientemente de la institución y del enseñante- la que caracteriza el grupo-clase, con sus reglas propias para regir la integración de los sujetos, la coordinación de los roles, las relaciones con el enseñante. La cohesión del grupo de la clase podrá realizarse con el profesor; si éste propone tareas en las cuales cada uno se siente implicado, facilitará el establecimiento de una estructura de roles, o se rebelará contra él, en el caso contrario.

Cada alumno se sitúa con relación al enseñante y con relación a sus iguales. La relación que tiene con el enseñante nunca es una verdadera relación cara a cara, porque el tercero –el grupo de iguales-, aunque silencioso, actúa por su presencia. Es de una forma informal, en los grupos de iguales, entre los mismos de la misma edad, como el niño conoce los roles importantes. Es ahí donde aprende a ajustar sus necesidades, sus demandas al comportamiento de los demás; modela su comportamiento sobre conductas que parecen consideradas allí como apropiadas, aprende las prácticas de la infancia, las reglas sociales de sus iguales apenas mayores que él. Su influencia comienza antes de la escuela y los valores, las normas, las expectativas reunidas a su contacto, entran en conflicto, en competencia con las de la familia. Es bien conocido que ciertas conductas legalizadas en el interior de la familia son, frecuentemente, en algunos momentos, incompatibles con las que son acreditadas en el grupo de iguales.

El alumno, en la relación educativa, es, pues, atraído por dos influencias, las del enseñante y la de sus iguales. Según su edad, según la presión de los valores que son los de sus compañeros de la misma edad, según el atractivo de lo que ofrece el enseñante, adopta uno u otro de los modelos ofrecidos. Los investigadores, americanos han analizado las fuentes de prestigio del niño y del adolescente entre sus iguales. Según ellos, en la escuela elemental, los criterios escolares predominan y el alumno ve en la escuela el medio de adquirir un status; en la enseñanza secundaria, los factores personales y sociales pasan a primer lugar, y el alumno sufre más la influencia del juicio de sus iguales. En este nivel, las organizaciones informales, paraescolares (deportivas, etc.), permiten al alumno ganar o perder prestigio; incluso los alumnos que tienen buenos resultados escolares se apartan de los objetivos académicos para adquirir prestigio cerca

²⁹ GIRIAT, H. París 1970

³⁰ Ibid

de los iguales por medio de empresas extraescolares, hasta el punto de que algunos de ellos, aun estando dotados, abandonan el trabajo escolar para cambiar de actividad.³¹ Ciertamente las condiciones sociológicas americanas son diferentes de las que nosotros conocemos en Europa, pero este análisis nos hace constar que la estructura social del grupo de la clase proviene del encuentro entre la configuración formal que surge de los juicios del enseñante y la configuración informal, nacida del grupo de iguales.

Cuando un adolescente responde a unas ciertas preguntas del enseñante, no a las preguntas banales planteadas para hacer descubrir o resolver un problema, sino a las que le implican personalmente, lo hace teniendo en cuenta valores y normas del grupo de iguales. A veces incluso, cuando se adhiere totalmente a la subcultura de un subgrupo cuyas normas son tales que la desviación no es aceptada, se ve conducido a manifestar una actitud antagónica hacia el enseñante y hacia lo que representa para poder continuar siendo aceptado en su grupo. Esta situación, muy conocida en la educación especializada, generalmente es ignorada en el terreno escolar tradicional. Los enseñantes no se dan cuenta de la posición de acuartelamiento del alumno, cogido entre ellos y sus compañeros. El adolescente ve en el grupo de iguales el medio de afirmar su independencia con respecto al adulto y los valores que representa y de ser reconocido socialmente según otros valores, hasta el punto de que, algunas veces, no quiere ser promovido a cierto status formal por el juego de las notas escolares, su este status le conduce a ser excluido del grupo de iguales al que pertenece.

Algunos autores, como Talcott Parsons³² deducen consecuencias extremas de este análisis. Según él, la clase se estructura en dos fracciones, una que acepta el juego de satisfacciones y de prerrogativas conferidas por el rendimiento escolar y la función del enseñante. La otra que prefiere centrarse sobre sí misma (el grupo de iguales). Surgen tensiones porque el enseñante atribuye prerrogativas a un grupo antes que a otro en el interior del mismo sistema. El autor indica que esta dicotomía estructural en el sistema escolar es la primera fuente de la dicotomía selectiva, puesto que se puede constatar que la fracción que reconoce al profesor como modelo social continuará sus estudios a un nivel más elevado.

Esta presentación simplifica con exceso el proceso que se desarrolla en el grupo de la clase. La dicotomía no es tan aparente, al menos en Francia. El niño, el adolescente, puede tener varios grupos de referencia para categorías diferentes de valores unas veces utiliza ciertas normas de un grupo para juzgarse y juzgar a los demás, otras emplea normas de otro grupo. Algunos roles que provienen de diversos sistemas de referencia, pueden ser incompatibles. Para el adolescente tienen como resultado un conflicto de rol es que se traduce por un comportamiento ambivalente, a la vez, o sucesivamente, abierto o retraído, confiado o agresivo hacia el enseñante, así como hacia sus iguales. En ese momento el comportamiento del profesor es decisivo para la evolución del adolescente. Como consecuencia del comportamiento comprensivo o intransigente del enseñante, el adolescente se sitúa con relación a los unos y a los otros y hace una elección provisional. Su opción raramente es definitiva en un determinado momento de su escolaridad, salvo en el caso en que se produzca una ruptura total entre él y los enseñantes, tomada globalmente, en la medida en que éstos representan un sistema competitivo que él rehúsa del que él se sabe excluido definitivamente, porque ha elegido una rama sin porvenir escolar. En cada

³¹ GORDON. C. W. *The social System of the High School*. The Free Press, Glencoe, 1957. COLEMAN, J. S. *Academy and the structure of competition*, en "Harvard educational the view", vol. 29, 1969, pags. 330-354.

³² PARSONS. T. "La clase como sistema social algunas de sus funciones en la sociedad americana", en GRAS. A. *Textos fundamentales Sociología de la Educación*. Narcea, Madrid, 2ª. Ed. 1980.

clase, a cada nivel, según las interacciones en marcha entre el enseñante y el grupo de la clase, en el grupo de la clase mismo, se operan desplazamientos de valores para cada alumno.

La comunicación entre el enseñante y los alumnos

Como la clase es un microsistema social, se la puede analizar de diferentes formas, por sus instituciones internas y las correspondencias con la institución escolar, por las relaciones que el sistema mantiene con el exterior y su manera de repercutir en el interior y por su estructura de relaciones interindividuales Getzels³³ propone un modelo de análisis que tiene en cuenta esas dos dimensiones interdependientes, la de las instituciones por el estudio de las reglas y de las normas colectivas, y la de los individuos, por el exámen de las expectativas y de las necesidades personales.

El estudio sistemático de las interacciones permite buscar lo que ocurre a nivel operatorio (preguntas del enseñante, del alumno, respuestas del alumno, intervenciones espontáneas, etc.) y a nivel latente, sobre todo gracias a las expresiones afectivas (inquietud, interés, desinterés, demandas afectivas, agresividad, etc.) Deduce la red de comunicación, definida por el conjunto de circuitos de las comunicaciones organizadas y la estructura que aparece, es decir el sistema de relaciones entre los miembros del grupo tales como se establecen cuando ese grupo funciona en la organización prevista. El objetivo de esas observaciones metódicas es determinar las posiciones respectivas del enseñante y de los enseñados a través del estudio de la estructura de comunicación, circunscribir el modelo pedagógico y considerar la influencia ejercida por el enseñante, ¿qué normas introduce?, ¿qué margen de libertad concede en la comunicación?, etc.

No olvidemos que se tiene que tener en cuenta el aspecto verbal de la comunicación, comprendiendo la información y la manera de presentar la información y también aspectos no verbales de la comunicación, porque cierta mímica, ciertos signos gestuales son indicadores de un estado, los índices de una intencionalidad. Esas formas no verbales de expresión en el enseñante, sonrisa, mirada, fruncimiento del ceño, mueca, movimientos de cabeza que aprueban o desaprueban, gestos de la mano y dedos que designan a los alumnos, invitándoles a expresarse, a detenerse, posturas corporales que indican sorpresa, expectativas, interés, decepción, etc., son espontáneamente descifradas por los alumnos en signos positivos, negativos o neutros.

Estructura de las comunicaciones

Si se anota sistemáticamente en las clases quién habla, a quién se dirige éste, cuál es la frecuencia de intervención de cada uno, cuál es la naturaleza de la intervención, se obtiene a través de esos aspectos verbales, la configuración general de las comunicaciones. Las relaciones detalladas que se efectúan en las clases de enseñanza secundaria³⁴ establece que las comunicaciones están centradas sobre el enseñante; éste interroga a un alumno, que contesta, y a continuación pasa a otro alumno. Ciertamente existen intervenciones espontáneas de los alumnos (demandas de información, sugerencias; 2 por 100 en los liceos, 7 por 100 en los CES)³⁵, pero van dirigidas únicamente al profesor. La proporción de las intervenciones de los alumnos, con relación a las del

³³ GETZEL, J. W. En LINDZEY, G. Y ARONSON, E. Manual de psicología social. Paidós, Buenos Aires, 1973.

³⁴ POSTIC, M. "L'analyse des actes pédagogiques des professeurs de sciences", en Los sciences de l'éducation pour l'ave nouvelle. Didier, París, 1971, págs. 57-119; Observation objective des comportements. Tesis doctoral, Lille, 1973.

³⁵ CES, Centros de Enseñanza Secundaria

profesor es del orden del 35 al 36 por 100. En cuanto a las relaciones directas entre alumnos, llamadas también transversales o laterales, aunque sean frecuentes durante las actividades dirigidas en colegios de enseñanza secundaria o en centros de enseñanza técnica, prácticamente nunca están organizadas por el enseñante en la lección tradicional.

La estructura de la comunicación en clase ¿está determinada por la red instituida? Esta pregunta importante ha sido ya objeto de investigaciones en psicología social en marcos más generales. En sus experiencias sobre los efectos propios de las redes de comunicación, Bavelas y Leavitt³⁶ han querido neutralizar los factores individuales (personalidad, competencia) que podían actuar sobre la distribución de la influencia en un grupo haciendo variar la naturaleza de la red organizada de las comunicaciones en el mismo. Los resultados de sus experiencias han demostrado que la forma de la red determina las oportunidades que posee un individuo de tener una parte más o menos grande de influencia en el grupo. En una determinada organización, algunos sujetos detentan una posición dominante que orienta la vida del grupo. Estas conclusiones han llevado a Claude Flament³⁷ a plantear las cuestiones de la adaptación de la estructura de la red a la organización práctica de un trabajo dado.

Para llevar una investigación del mismo tipo, no en laboratorio, sino en el terreno escolar, es necesario efectuar numerosas relaciones de observación codificada en numerosas clases del mismo nivel, en establecimientos diferentes y compararlas. Ahora bien, los trabajos que hemos citado demuestran que la aplicación de un método prescrito por las instrucciones oficiales, en el transcurso de las “lecciones”, conduce al enseñante a inscribir su acción en una distribución constante de actos pedagógicos y a conformarse a un modelo: la red instituida determina efectivamente la estructura de la comunicación. Un contraejemplo lo demuestra: cuando en los CES se han instaurado ciertos ejercicios pedagógicos bajo la forma de trabajos dirigidos y no de elecciones (por ejemplo en biología), la estructura ha cambiado de configuración; el enseñante no se queda en un punto fijo para actuar; verbalmente, se desplaza, va hacia el alumno, se pone a su altura, le ayuda manualmente, individualiza su acción pedagógica y el alumno manifiesta mayor iniciativa (el 19 por 100 de emisiones espontáneas sobre el conjunto de las intervenciones de los alumnos).

La estructura de la comunicación en clase no tiene oportunidad de cambiar más que si la institución ofrece al enseñante la posibilidad de ejercer una acción pedagógica en el marco de una organización diversificada de actividades. En la enseñanza profesional, el profesor suscita discusiones de grupo para el estudio de un trabajo práctico a realizar (proyección de trabajos), deja que se constituyan equipos para desmontar, reparar, montar una máquina, interviene cerca de cada alumno, en el momento en que éste realiza un trabajo. Sería preciso que el conjunto de los enseñantes pudiera organizar de la misma forma actividades pedagógicas diversas aparte de la “lección” adaptada a objetivos precisos. La comunicación pedagógica, en lugar de reducirse a esquemas repetitivos de conductas, se abriría a formas diversas de intercambio. Esto se constata ya en la enseñanza elemental, donde las instrucciones oficiales permiten amplias interpretaciones y donde existen innovaciones pedagógicas.

Puesto que la estructura de comunicación en clase está determinada por la red instituida, ¿cuál es el margen de acción personal que le queda al enseñante, cuál es la naturaleza de la originalidad de su relación, comparada con la de otro enseñante emplazado en la misma situación institucional? Las diferencias entre los enseñantes provienen del tipo de relación que cada uno de ellos

³⁶ LEAVITT, H. J.: Quelques effets de divers resaux de communication sur la performance d' un group en “The journal of abnormal and social psychology”, vol. 46, 1951, pags., 38-50.

³⁷ FLAMENT, Cl Reseans de communication et structures de groups Dunod, París, 1965.

establece con el saber gracias a su dominio de la materia, gracias al significado que da a ese saber y también al estilo de relaciones que él mantienen con los alumnos. Lo que sí es determinante es la manera que tiene de situarse y de situar a los alumnos con relación al saber, es decir, de permitirles asumir roles en el descubrimiento del conocimiento. Sobre este último punto, el análisis de contenidos de las comunicaciones revela el modo de relación que introduce el enseñante.

Características de las intervenciones del enseñante

G. Leroy³⁸ ha registrado sistemáticamente las técnicas de interrogación empleadas por el profesor de la enseñanza secundaria; belga preguntas amplias y abiertas, que permiten una elección entre las respuestas estimadas igualmente juntas, que dejan iniciativa a las gestiones, solicitan opiniones, preguntas estimulantes que incitan a seguir la investigación, a expresarse con más precisión, y preguntas estrechas, cerradas, que no admiten más que una respuesta. El análisis estadístico presenta un alto porcentaje de preguntas difíciles, con relación al número total de las demás preguntas (65 por 100 de aritmética, 78 por 100 de lecciones de ciencias físicas).

Nos parece preferible otra técnica de análisis distinta de ésta. Una pregunta puede ser abierta por la forma y cerrada por el comportamiento del enseñante, porque los alumnos saben, por indicios no verbales, que no espera más que una respuesta, la que se refiere a conocimientos o a procedimientos utilizados anteriormente. Los alumnos prefieren, pues, abstenerse de responder por el medio a equivocarse y, si dan una respuesta diferente a la que se espera, el profesor la rechaza sin explotarla. La ausencia de respuesta es un indicio de la inadaptación de la pregunta y de su carácter cerrado. El análisis de las manifestaciones observables en los alumnos duda o espontaneidad en la respuesta –indiferencia o entusiasmo en la acción, etc.- proporciona una indicación de la manera en que perciben el comportamiento del enseñante.

Es el enseñante el que desencadena y orienta las conductas de los alumnos. Es el que tiene la iniciativa en la situación educativa, en la escuela tradicional. De su concepción del diálogo educativo depende el clima de la clase. ¿Favorece el interés del alumno por el problema que él plantea? ¿Intenta que sean los alumnos quienes lo planteen? ¿Da documentos o invita a recabar informaciones? ¿Solicita proposiciones metodológicas? ¿Trata de seguir las investigaciones intelectuales de los alumnos, en lugar de precederles y de orientarles? ¿El enseñante se ha contentado con llevar a los alumnos donde desea llevarles, por un juego de interrogaciones en que las respuestas están previstas, según el modo de razonamiento que es el suyo? Incluso fuera del método interrogativo, en una perspectiva de pedagogía más moderna, es interesante examinar cómo busca el enseñante sondear las motivaciones, ayudar a los alumnos en la orientación de su acción y en la determinación de sus objetivos de trabajo, contribuir a la constitución de grupos de trabajo, etc.

El enseñante, incluso cuando intenta actuar como animador, tiene tendencia a dirigir el conjunto de las comunicaciones, a seleccionarlas, a privilegiar a ciertos participantes solicitándoles más, favoreciendo sus intervenciones espontáneas, aunque no sea más que por signos no verbales de invitación y de estímulo. El profesor no designa al azar a los alumnos que deben responder, entre los que piden la palabra, recurre a los que corresponden al objetivo que él se ha fijado. Si se interroga a uno es porque piensa recibir una respuesta incorrecta, que le permitirá intervenir para rectificar un error que no era preciso cometer y también es para poder dar a continuación la palabra al que sin duda posee la respuesta apropiada. Pero generalmente restringe la posibilidad

³⁸ LEROY, G.; El diálogo en la educación. Narcea, Madrid, 1971.

de hablar a los que darían demasiadas respuestas inapropiadas, porque eso, según él, retardaría el progreso del curso. Quizá lo hace por distintas razones: el enseñante espera a veces reducir la ansiedad del alumno lento, que teme responder mal y ser objeto de burlas por parte del grupo; pero así refuerza, por el carácter selectivo de sus solicitudes, el status escolar del alumno valorando a los que han obtenido un alto status formal por su rendimiento escolar y disimulando que ignora a los que tienen dificultades³⁹. Si se analiza con más profundidad la naturaleza de las intervenciones del enseñante, se entresacan diferencias fundamentales: a los que son percibidos como “buenos alumnos” corresponden a los actos pedagógicos que tienen una finalidad de estímulo, de ánimo, de soporte, a los que son percibidos como “malos alumnos”, los actos destinados a hacer acelerar el ritmo, a criticar, a asegurar la disciplina. Los contactos conflictivos con estos últimos provocan reacciones de dominación del profesor, que busca asegurar una compensación prodigando a los demás manifestaciones de interés, de simpatía. El enseñante utiliza el juego compensatorio para establecer un cierto equilibrio del conjunto del grupo, para asegurarse él mismo y confirmarse en la idea de la eficacia de su acción pedagógica.

Presentamos aquí rasgos generales de la comunicación que proviene de hechos que se encuentran constantemente en grados más o menos fuertes y bajo formas diversas. Muchos enseñantes tienen conciencia de estos fenómenos y desean dominarlos, de la misma manera que intentan controlar mejor la finalidad de sus intervenciones. Observamos que algunos de entre ellos, tratan cada vez más de conceder una parte más activa a los alumnos, por medio de actos pedagógicos que tienen una función de estímulo: interrogación que hace plantear el problema, que orienta la investigación, reformulación, síntesis de aportaciones de los alumnos, utilización de sugerencias de alumnos, puestas en relación de los alumnos. Todo depende de la concepción que se haga del alumno, de los fines del aprendizaje, de su propia posición de enseñante y de su rol. De los obstáculos materiales que se oponen a veces a sus proyectos, cuando los efectivos son demasiado importantes (es imposible asegurar una buena estructura de comunicación en una clase de 35 alumnos, siendo el máximo de 25)⁴⁰, o cuando los locales no permiten variar la disposición de las mesas y organizar talleres según el objetivo pedagógico. Sin embargo, a veces los maestros se refugian detrás de la exigencia de los programas o la falta de tiempo, sobre todo en los institutos, para acentuar su rol de informador y para evitar las reacciones críticas de alumnos que producen colocarles en situaciones difíciles. Otros enuncian principios pedagógicos progresistas, afirman que ellos favorecen las comunicaciones en la clase, que facilitan la acción personal del alumno, mientras que su práctica, tal y como aparece por los informes sistemáticos de observación, pone de manifiesto una estructura tradicional de la relación.

Los obstáculos a la comunicación son debidos a un defecto de comprensión del mensaje, como resultado de una falta de decodificación (nociones de base no conocidas, lenguaje muy elaborado, extraño al alumno, etc.), al desfase de los marcos de referencia en el plano cognitivo y sobre todo

³⁹ Estas afirmaciones son confirmadas por los trabajos de investigadores. Ver: por ejemplo a) LAHADERNE, M. *Adaptation to sibool settings: a study of children's and classroom*. University of Chicago, 1967. b) GOOD, Tb. I. *Which pupils do teachers call on?*, en “Elementary school journal”, enero de 1970, págs. 190-198.

⁴⁰ Los experots de la OCDE coinciden en pensar que las decisiones concretas que conciernen a la importancia numérica de las clases deberían ser ante todo función de la naturaleza de la tarea de aprendizaje y del método pedagógico utilizado. Los métodos que ponen el acento sobre el aprendizaje más que sobre la enseñanza exigen clases de efectivos reducidos. Las clases poco numerosas permiten un aprendizaje más independiente y ofrecen mayores posibilidades de comunicación entre el maestro y el alumno. Sin embargo, algunos enseñantes no siempre modifican sus métodos pedagógicos, aunque tengan clases poco numerosas. El lector podrá remitirse a las relaciones de síntesis que figuran en *I'en dances nouvelles de la formation et des taibes des ensergnants* OCDE, París, 1974, págs 90-93.

a la percepción y a las representaciones que se tienen del interlocutor, que provocan choques afectivos, que refractan el contenido, lo merman hasta el punto de hacerlo desaparecer en beneficio de manifestaciones cargadas emocionalmente, de rechazo, de agresión, etc. Estos aspectos latentes de la comunicación, que no son observados directamente por la relación de las intervenciones, confieren, sin embargo, al clima de la clase ciertas características.

Corresponde a los componentes de la relación conocer la percepción que cada uno de ellos – niños, padres, enseñantes-, tiene de sus intervenciones recíprocas. Quizá sea esa la condición de una verdadera regulación de la relación educativa. Pero raros son los enseñantes que desean recibir esta información. Quizá sea imposible de entender sin la intervención de un observador que recoja las percepciones de la situación y las restituya a los interesados. La implicación del enseñante en la situación no siempre le permite tener la perspectiva precisa, la observación es a veces incompatible con la acción pedagógica, y el enseñante tiene, si provoca discusiones ser discutido y estar obligado a replegarse en una situación defensiva. Los observadores extraños al establecimiento tienen más facilidad para intervenir. Gilles Ferry y Marier Laure Chaix⁴¹ han observado regularmente las comunicaciones que se establecían entre el profesor y sus alumnos, asistiendo a la vida de una clase, una mañana por semana, durante dos trimestres. Han utilizado una red de observación de los tipos de intervención del enseñante, es decir de una lista de las categorías de comportamientos a observar sistemáticamente, y han organizado entrevistas con el profesor por una parte y con los alumnos por otra. La conclusión de su estudio sobrepasa el plano de la clase observada para alcanzar un cierto grado de generalidad:

“Son las contradicciones del ciclo de transición las que son vividas por los alumnos en sus relaciones entre ellos y con el profesor, sustraídos a los imperativos de los programas, a los ritmos de adquisición, al juego del éxito o del fracaso, al régimen competitivo que caracterizan el mundo escolar “normal”, sin embargo no están sustraídos más que provisionalmente. En cuanto al tipo de relación pedagógica preconizada para estas clases, hecha de solicitud, de ayuda individual, de confianza, fatalmente adquiere un carácter protector, cuando no caritativo, en el seno de un sistema donde prevalece una relación de autoridad distante y defensiva”

De la percepción del alumno depende el tipo de conducta adoptado por el enseñante. También es interesante analizar los diferentes componentes que afectan a la comunicación interindividual, de manera que aparezca el juego de expectativas, de percepciones y roles.

El proceso de interacción

La interacción es la relación recíproca, verbal o no verbal, temporal o repetida según una cierta frecuencia, por la cual el comportamiento de uno de los interlocutores tiene una influencia sobre el comportamiento del otro. Tiene lugar, o bien en un sistema diádico en que la acción del enseñante afecta al alumno y recíprocamente, o bien en el sistema más extendido de la clase el sujeto se sitúa con relación al grupo a los subgrupos.

En la interacción, cada uno busca situar al otro. Hemos visto como en la relación educativa, el enseñante categoriza al alumno basándose en el rendimiento escolar o comportamiento escolar (alumno lento, distraído, poco atento, ingenuo, etc.) Por su parte el alumno atribuye al enseñante algunas características y de la preponderancia de rasgos de comportamiento que éste manifiesta o

⁴¹ FERRY, G. Y CHAIX, M. I. Los mécompres de la volltitiude, cinqs muss dans una classe de tramir non, en “Bulletin de psychologic”, vol. 24, num. 292, 1970-1971, págs 722-736.

ha manifestado anteriormente respecto a él, infiere un tipo de relación social que hay que prevenir o una conducta a seguir. Cuando el alumno aborda a un nuevo año escolar, se funda sobre el comportamiento del profesor del año precedente, situando al nuevo con relación a esta referencia. En el transcurso del año escolar recoge signos. Según la trayectoria que adopta el enseñante para acercarse a él. Nacen reacciones condicionales se refuerzan en el transcurso de las mismas secuencias que se reproducen. El enseñante espera la confirmación de su previsión, el alumno la confirmación de la sanción y de la actitud del profesor respecto a él, el bloqueo es inevitable.

Expectativas e interdependencia de roles

El juego de anticipación sobre los demás, bajo la forma de una categorización, puede desplazarse y convertirse en un juego de expectativa de rol del interlocutor. Entonces no es automáticamente estereotipado, ni negativo. Al contrario, favorece la previsión de conducta, porque permite definir los roles de cada uno en el cuadro general de intercambios. El alumno manifiesta expectativas explícitas o latentes no expresadas. Mientras que las necesidades se expresan en términos objetivos y la etimología de palabra muestra que se trata de cosas necesarias con vistas a una finalidad, las expectativas se sitúan en el plano de lo imaginario. La expectativa es dinámica, por que el sujeto proyecta en el porvenir su esperanza de satisfacción. Pero esta esperanza puede ser mucho más decepcionante cuando el enseñante no ha sabido ir más allá de la expectativa formulada, ni comprender su significación. Las expectativas del alumno se diferencian en función de la disciplina enseñada y de las experiencias anteriores con el profesor de esta disciplina, sobre todo si ha encontrado enseñantes que han empleado métodos activos, un estilo más flexible de relaciones. Por su parte el enseñante espera que los alumnos asuman un rol que difiere al seguir sus concepciones pedagógicas.

Existe una cierta interdependencia de roles en la interacción. Al rol preferencial del enseñante corresponde el rol complementario del alumno. Si el enseñante no es más que un informador, el alumno recibe y restituye la información, si el enseñante quiere ser guía, espera que el alumno se haga cargo de la acción. Según el tipo de organización funcional establecida por el estudiante, según el grado de aceptación de el alumno del rol complementario que le es propuesto o impuesto; esta interdependencia de rol llega a ser efectiva o no. El grupo de alumnos interviene aquí activamente. Pueden aparecer divergencias respecto a los roles respectivos si los alumnos difieren entre sí por la percepción del rol, del enseñante y de su propio rol; si esperan asumir roles distintos de los que se propone. Tal es el caso de los alumnos que han tenido una escolaridad elemental en escuelas animadas por profesores pertenecientes al movimiento Freiner y que se encuentran en un centro de enseñanza secundaria cuyo sistema es tradicional. Según las relaciones entre los miembros de la clase, según el grado de cohesión del grupo, pueden existir roles complementarios en su seno, en una estructura en la que cada alumno se siente integrado, con un rol propio articulado al de los demás. Todo depende de la actitud del enseñante: si privilegia los status escolares, provoca las discrepancias y bloquea a toda posibilidad de organización espontánea; si favorece la emergencia de roles funcionales, con vistas a los fines de la empresa común, desencadena un proceso activo. Todavía es preciso que lo demuestre con sus actos, que juegue un juego limpio, que no busque de una manera las riendas, que no favorezca la emergencia de tal “jefe”, que no utilice en su provecho la energía del grupo. Un ejemplo sencillo lo muestra: un grupo de alumnos de un pueblo situado a orillas del mar, ha expresado el deseo de realizar una encuesta sobre la organización de los salvamentos en el mar. El profesor ha aceptado y dirige los debates para la organización del trabajo. Los alumnos esperan de él que ayude a

clarificar el problema, sobre todo planteándole preguntas, sin dar las respuestas, bien sea desde el punto de vista institucional (¿quién se ocupa de los salvamentos?, ¿cuál es la forma de financiación?, ¿qué instituciones previenen una infraestructura?, etc.), o bien sea desde el punto de vista funcional (¿cómo se provoca la alarma?, ¿quiénes toman parte en el salvamento y cómo?, etc.) Eso no significa que él esclarezca el problema por sí mismo, comunicando los elementos de respuesta; la encuesta perdería su atractivo, que reside en el descubrimiento. Los alumnos confieren al enseñante el rol de animador, de quien permite a cada uno expresarse, que hace la síntesis de las aportaciones, que orienta la investigación, que ve si se ha olvidado algo, que solicita si es preciso a un alumno para que no descuide algunos recursos ofrecidos por las relaciones de su medio familiar. En cuanto a los alumnos, tienen que repartirse los roles: dirección de las entrevistas, animación de las discusiones, análisis de las informaciones recogidas, redacción del informe, etc.

La interdependencia de los roles es tal que se identifica fácilmente qué rol del alumno corresponde necesariamente al otro del enseñante. Desde 1939, H. H. Anderson⁴² ha puesto de manifiesto que la conducta dominadora del enseñante, caracterizada por la rigidez, por objetivos inmutables, por la negativa a admitir la contribución de los demás, por la ignorancia voluntaria de sus deseos, de su experiencia, de sus juicios en la determinación de los objetivos que les conciernen, corresponden a conductas no cooperativas, pasivas, distraídas, incluso agresivas en los niños. Por el contrario, señalaba que una conducta (que él llamaba integrativa) en el enseñante, tendiente a solicitar la cooperación voluntaria del alumno, a descubrir con él los objetivos a realizar, al respetar su personalidad, al dirigirse, él inducía a conductas del alumno.

Los roles adoptados, es decir, los modos de acción prescritos por el enseñante, los roles queridos por los alumnos, es decir, los roles que desean asumir según sus motivaciones, su manera de percibir la situación, pueden ser divergentes si, por ejemplo el enseñante no acepta recibir sus iniciativas, sus opiniones, si no les permite trabajar en un momento en el que sería posible, etc.

El análisis de secuencias de interacción muestra el proceso de adaptación interpersonal puesto en marcha o rechazado por el enseñante. En principio en toda interacción, el mecanismo de adaptación de los sujetos es recíproco: cada uno actúa, observa un comportamiento que él ha desencadenado y es observado a su vez. La adaptación supone tener en cuenta las demandas de los sujetos, sus necesidades, sus expectativas, las limitaciones específicas de la situación (esto en un determinado momento). El alumno busca indicios que le permitan evaluar su éxito con relación a las demandas del enseñante, rectificar una respuesta errónea, matizar una afirmación, estimar si puede continuar enunciando su juicio personal, etc. Sin embargo en la comunicación educativa, el enseñante guarda la posición central y detenta la iniciativa de la regulación de los intercambios. Puede buscar una información recíproca con el fin de evaluar los efectos de su acción de información, y de saber si su mensaje ha sido recibido como él lo deseaba. Para controlar las distancias entre la emisión y la recepción, emplea la repetición inmediata o diferida y la transposición (utilización de las informaciones comunicadas para resolver un ejercicio). La reformulación también tiene un puesto importante; consiste en retomar lo que acaba de decir el alumno, reflejar su pensamiento de otra manera y efectuar la síntesis de las aportaciones que provienen de varios alumnos. El significado de la reformulación hecha por el enseñante depende de su objetivo tal y como es percibido por los alumnos; unas veces la reformulación subraya la información importante (en matemáticas y en ciencias, por ejemplo, el hecho que entra en

⁴² ANDERSON, H. Domination and social integration in the behavior of kindergarden children and teachers, en "Genetic psychology monography", núm. 21, agosto de 1939, pág. 287-385.

relación con otro es así puesto de manifiesto), otras es una invitación a seguir la investigación, a expresarse para confirmar o contradecir. Es evidente que este procedimiento encuentra su puesto tanto en una acción directiva como no directiva.

Lo que sobre todo llama la atención en la relación educativa, es que la retroalimentación raramente es aplicada por el enseñante a un objetivo que no sea el operatorio. Se sirve de ello como medio de progreso del pensamiento y de la acción hacia un objetivo educativo, no como un medio de elucidación de obstáculos en el plano socioafectivo. Ahora bien, precisamente son esos obstáculos los que estorban a veces la marcha del proceso educativo y afectan a un todo más amplio que la lección o el ejercicio del día. Los enseñantes del ciclo elemental a menudo tienden a conocer las causas del mutismo de un alumno, de las inquietudes del otro, pero no hacen mucho más con la finalidad de asegurar al niño y de aclarar las causas de su trastorno. Ahora bien, la percepción de sí por el otro, cuando es restituida, permite comprender mejor el mecanismo de causas y efectos en la relación y remediar las dificultades que se encuentran. Esta percepción puede recogerse cerca de un niño, cerca de un grupo enteramente o de subgrupo.

El juego del refuerzo

El juego de las interacciones en la relación educativa se interrumpe se modifica o se refuerza según el modo de recepción del comportamiento de uno para con el otro interlocutor y según el tipo de emisión de conducta que desencadena. El refuerzo tal y como es analizado por las teorías del aprendizaje, aparece en pedagogía bajo la forma de mandato por el enseñante de las consecuencias positivas (ganancias, recompensas, interacciones) o negativas (pérdidas, castigos, insatisfacciones) de la respuesta del alumno –arreglándoselas el enseñante para obtener del alumno la respuesta apropiada con el fin de que sea reforzada- y está fuera de nuestro propósito estudiarlo de esta manera. Por el contrario, para el análisis de la relación educativa, es importante señalar los peligros de empleo sistemático del refuerzo negativo y examinar cómo el enseñante condiciona algunas veces las conductas de los alumnos, hasta el punto de que no se da cuenta más de lo que ha determinado por sus reacciones anteriores y que la vida real de la clase se le escapa. Entonces en los alumnos no aparecen más que reacciones aprendidas, repetidas, esperadas por el enseñante que se gratifica a sí mismo y vive en una completa ilusión porque cree estar de acuerdo con los alumnos, cuando en realidad no está de acuerdo más que consigo mismo, por medio de la situación educativa. El ha eliminado por el empleo de refuerzos negativos (“no, no es así como hay que hacer”, “es inútil”, “es estúpido”, etc.), los modos de intervención de los alumnos que juzga ineficaces, ha reforzado por juicios que valoran (“sí, esta bien”, “tu sí que has comprendido”) los modos de reacción y las conductas que él desea. Está satisfecho cuando la clase, o una fracción de la clase –porque la otra fracción ha podido abandonar la partida, por no encontrar la postura que le atrae- responde a su señal de la manera que espera. En realidad los alumnos hacen el juego, pero no son tontos. Cuando se les interroga, uno se da cuenta de que mantienen al enseñante en su ilusión y que emiten opiniones tanto más severas respecto a él cuanto que no se desengaña por sí mismo y queda persuadido de la eficacia de su acción. El no recoge, en los alumnos, los indicios de comportamiento que podrían en cuestión su tipo de acción, no retiene más que los que le son favorables, a veces hasta el punto de apoyarse en un subgrupo de la clase e ignorar al resto. Y a veces vive así en un universo en el que acaricia sus propias quimeras, las nutre y se vanagloria de su éxito. Ese tipo de ilusión se encuentra tanto entre algunos enseñantes que quieren ser modernos como entre los que son tradicionales.

¿Por qué los alumnos participan en la situación así definida, en ese juego engañoso? Es porque se saben obligados a vivir durante un año escolar con un profesor que ellos no han escogido y se dan cuenta de que no tienen otra alternativa que la rebelión o la resignación del que acepta su suerte.

Además, todo ser humano está asegurado desde que puede prever en una situación social la reacción de su interlocutor. En la interacción, el sujeto observa el comportamiento habitual del otro y extrae de él previsiones, una táctica adaptativa. Para alejar la angustia de la situación educativa, el alumno retrocede observando al enseñante y le maneja en ocasiones, porque sabe como reaccionará en determinadas circunstancias. En todas las encuestas en las que se les ha pedido que esbocen el retrato del enseñante los adolescentes expresan el deseo de tener un profesor con sentido del humor, porque ellos mismos tienen la costumbre de mirar la situación con una cierta distancia, salvo, evidentemente, cuando las circunstancias son penosas para ellos personalmente.

El alumno llega de esta forma a identificar y a caracterizar a su profesor cuando, después de la fase de ansiedad debida al encuentro y al período de arranque, conoce los signos en la interacción y está en situación de decifrarlos. La percepción de los demás en las interacciones, supone la elaboración de puntos de referencia, en los planos cognitivos y afectivo, que son comunes a los sujetos en relación. La consistencia de los comportamientos del otro —es decir la unidad de estructura y de significación que se les puede conceder, porque ya se han encontrado y cuyos efectos se están en condiciones de prever— asegura al interlocutor, reduce su incertidumbre. El alumno sabe que a tal signo, es solicitado en tal sentido y lo que debe esperar subsiguientemente. El signo presenta a veces diferencias según el contexto, pero la experiencia anterior de las interacciones permite descifrarlo. Tal movimiento de cejas del enseñante señala a los alumnos que sus ideas son aceptadas, tal otro pide una explicación, subraya una idea o llama la atención: las cejas se levantan, el alumno no es aprobado. Esos pequeños signos no verbales en la interacción no son más que las figuras de signos más fundamentales que rigen la vida de la clase entera. El margen de variabilidad de los comportamientos se reduce, se estabiliza. Esto ocurre en todo grupo que evoluciona hacia una cierta estabilidad de estructura y de funcionamiento de los intercambios; las normas que nacen en él hacen previsibles las relaciones interpersonales y las conductas de cada uno.

Las normas

Las normas fijas, en la clase, las modalidades funcionales de las comunicaciones, los procedimientos de intervención, de trabajo, las formas de participación de los alumnos, los modos de expresar las opiniones y los sentimientos. Mientras que algunas normas provienen del contexto institucional (ritmo, horario, por ejemplo) o cultural, las normas funcionales generalmente están fijadas por el enseñante. El primer día que él aborda al grupo de alumnos, establece de una manera explícita las reglas de orden, de trabajo, determinando la conducta que todo alumno debe tener en tal situación, o de una manera implícita, a medida que transcurre la vida escolar, demostrando por su comportamiento lo que está permitido o tolerado en tal circunstancia. También se elaboran normas por el proceso de interacción porque las costumbres se imponen y el sistema de normas introducido por el enseñante es susceptible de ponerse en tela de juicio por la dinámica del grupo de alumnos.

Tomemos como ejemplo las normas de comunicación en el método interrogativo. El enseñante propone como regla de que cuando él plantea una pregunta el alumno debe levantar la mano, esperar a que se le ordene responder, etc. Los alumnos lo aceptan o no, según la experiencia anterior que tienen de la aplicación de este tipo de reglas, según que se sientan frustrados o no en su deseo de reaccionar espontáneamente, según que los demás profesores del mismo establecimiento lo apliquen estrictamente o con un cierto grado de flexibilidad. En la aplicación, esta regla puede percibirse de diferentes maneras, a medida que aparezca, de uso funcional

(permitiendo un cierto orden en las intervenciones), o dogmática y artificial (no teniendo la regla eficacia en el funcionamiento del grupo, dificultándola incluso). El enseñante, a pesar de la aparente rigidez de la regla, es capaz de suavizar la aplicación dando la palabra a los alumnos con mayor o menor rapidez. El alumno la acepta en la medida en que los otros la realicen, la respeta si los demás “hacen el juego” de la regla, o la quebrantan si la rechazan. La aceptación de la regla en los demás es percibida por él no en función de sus opiniones manifestadas, sino en función del comportamiento que él observa de ellos. La norma informal que se establece en clase nace del juego de la conducta que toman los otros con relación a la norma formal y al grado de libertad que permite el enseñante en la aplicación de la norma que ha establecido. Algunos chicos desviados aparecen al principio como originales, provocadores, con los que uno no se identifica necesariamente, pero cuando los alumnos encuentran algún parecido con el que se aparta de la norma formal, ve que es posible establecer una nueva norma informal, puesto que el margen de confianza en la regla disminuye; en ese caso, la norma formal ya no es compartida, ya no es una guía de comportamiento.

En pedagogía de grupo, las normas se aplican a las modalidades de funcionamiento del grupo, fijadas o no por el enseñante, sobre todo a los modos de reparto y de articulación de los roles con relación al objetivo fijado. Si se trata de alcanzar rápidamente el objetivo, la estructura de los roles necesita ser concebida con vistas a la eficacia del trabajo en grupo. A medida que se desarrolla la tarea, cada miembro del grupo es conceptualizado en el trabajo y es juzgado capaz o incapaz de asumir el rol que le ha sido atribuido. De ahí depende la confianza que cada uno concede al grupo. Cuando el éxito ha sido constatado por cada uno después de esta prueba, cuando cada uno ha sentido una satisfacción personal en la marcha del grupo, éste puede de nuevo fijar objetivos y progresar.

Por lo tanto, las normas pueden ser o impuestas por el enseñante o enmendadas a lo largo del funcionamiento del grupo, o elaborados por el grupo mismo. En este último caso, el profesor asociado o no a la discusión, es llevado a respetar una regla (no intervenir sin que el grupo lo pida, por ejemplo). Si se hay creado una divergencia entre el enseñante y sus alumnos, éstos crean a veces normas para hacer una presión sobre aquél, bajo formas de protesta y de revuelta, para llevarle a revisar sus concepciones.

Se ve, en estos ejemplos, la extensión de las eventualidades que se presentan según las opciones pedagógicas adoptadas por el enseñante. En una pedagogía moderna, se acentúa la función normativa de los alumnos, es decir su acción para concebir normas, para elaborarlas teniendo en cuenta los objetivos que ellos se fijan, para definir la estructura del grupo que parece apropiada para alcanzarlas.

La dependencia

En la pedagogía tradicional, el alumno se somete aparentemente a la norma, si los demás se someten y adquieren el hábito de la sumisión aceptado el poder del enseñante, reconociendo que las reglas son requeridas por el juego de las posiciones y de la complementariedad de roles. Se revela toda una gama de actitudes desde la simple aceptación a la docilidad del que se deja conducir, guiar, hasta la sujeción del que está totalmente bajo el imperio del enseñante, sin poder liberarse de él. El concepto de dependencia designa la relación de necesidad que se establece entre un sujeto y otro de tal modo que uno no puede actuar sin la intervención del otro. A la subordinación se añade una actitud afectiva, el alumno yo no puede pasar sin la ayuda del enseñante, la busca en si misma, independientemente de la finalidad a seguir en el plano

funcional. Llega incluso a adelantarse a los deseos del educador para obtener gratificaciones, crear lazos más estrechos con él, hasta para apropiárselo.

Sabemos qué difícil es, en la formación de los adultos, hacer cambiar el tipo de relación con el formador y el grupo cuando las personas en formación no han conocido, en su pasado escolar, más que esta situación educativa. Cuando el grupo se encuentra en situación de autonomía, de repente se siente angustiado, se manifiesta con fuerza contra el formador que rehúsa dirigir según sus propias concepciones.

Sin embargo, existen algunos grados en la dependencia del niño respecto al adulto. Las relaciones que se establecen con un enseñante que no admite ninguna iniciativa del alumno y que le somete enteramente a su voluntad y las que se crean con un enseñante que interviene en el grupo de la clase para proponerle objetivos, para ayudarlo a descubrir procesos de investigación, no se sitúan en el mismo plano, mientras que los alumnos manifiestan dependencia en los dos casos. Según el método pedagógico empleado, el alumno tiene más o menos responsabilidad y autonomía, pero, cualquiera que sea el método, el comportamiento del enseñante afirma la dependencia o la reduce. Por el tipo de intervención que adopta en pedagogía de grupo, favorece la búsqueda autónoma o, por el contrario, somete a su juicio toda iniciativa del grupo. Por ejemplo; ante un error manifiesto que comete el grupo, si interviene directamente para identificar el error, para enderezarlo por sí mismo, fuerza al grupo a referirse sin cesar a él; si interviene de una manera indirecta por un juego de preguntas que orientan la búsqueda, por contraejemplos que obligan a razonar, a juzgar, sostiene la marcha independiente del grupo. Cuando, por su actitud general, actúa de manera que los alumnos se vean obligados a recurrir a él, a su arbitraje, él provoca su dependencia.

Se ha concedido demasiado espacio en obras aparecidas durante estos últimos años, a la noción de dependencia, con el fin de justificar el uso de métodos no directivos. Anteriormente, trabajos como los de W. Bion⁴³ habían emprendido el análisis del concepto. Este autor cita, en las “hipótesis de base”, que empujan a los miembros de un grupo a combinarse de una manera instantánea e inconsciente y a actuar según un postulado común, la hipótesis de dependencia: el grupo espera una protección del dirigente que prodiga el alimento espiritual. J. C. Filloux⁴⁴ muestra que el interés de estos trabajos, que no se han referido al grupo de la clase, es la de explicar que la relación entre el enseñante y el grupo de alumnos puede estructurarse en complicidad de dependencia.

“Se puede preguntar si el enseñante en la clase, grupo de estilo sólo centrado en el maestro no induzca una vida de clase que favorezca la hipótesis de dependencia, con todas sus consecuencias positivas o negativas, en cuanto al trabajo escolar. Por otra parte, la apatía, la agresión abierta (abuqueo, hostilidades primitivas) son reconocibles en la instalación o disrupción de una hipótesis “ataque huida”, que se instituye sobre la base de la contradependencia o sobre la base del rechazo de la dependencia por el maestro.”

En psicología infantil, se señala con frecuencia que al niño que depende continuamente de sus padres hasta una edad muy avanzada le falta madurez intelectual y sobre todo afectiva. Los padres apartan de él todo riesgo y el niño se complace en una situación exenta de inseguridad y de angustia, hasta el momento en que se da cuenta que evita situaciones sociales reales, que renuncia a sí mismo y estalla en rebelión. En el ámbito escolar, cuando el enseñante mantiene una

⁴³ BION, W. Experiencias en grupos. Paidós, Buenos Aires, 1972.

⁴⁴ FILLoux, J. Du control pedagogique. Dunod, París, 1974.

situación de dependencia en beneficio suyo, evita que los alumnos exterioricen los conflictos, porque las directrices que da no pueden ser discutidas. La relación del alumno con el grupo no existe, porque cada uno retrocede ante los demás; la relación se establece del alumno al enseñante y el grupo no es más que una caja de resonancia. La reducción de las tensiones en el sistema antiguo, se operaba por el abucheo que se desencadenaba en dirección al enseñante que no llegaba a proporcionar seguridad al grupo por la imposibilidad en la que se encontraba –falta de seguridad en sus directrices-, de introducir el orden. A esta forma de liberación organizada, se sustituye ahora la rebelión anómica, como la califica J. Testaniere⁴⁵. El concepto de anomía le permite describir el estado de desorganización de la enseñanza y establecer que la crisis no es un simple trastorno del sistema, sino un fenómeno de estructura. Mientras que el desorden tradicional era el signo de funcionamiento del sistema, porque mostraba que los alumnos habían interiorizado las normas y se integraban a la escuela, la revuelta larvada, dispuesta a surgir en cualquier momento, sin regla, es el indicio de una disfunción profunda, de divergencia entre las normas del sistema escolar y los valores de los alumnos.

Cuando se pronuncia la palabra “dependencia” ante especialistas en pedagogía, en seguida se suscitan reacciones apasionadas. Esta palabra provoca en muchos la sensibilidad a las normas sociales, y por un deslizamiento de sentido, la adhesión, la conformidad a esas normas. Algunos las asocian al condicionamiento de respuestas a situaciones, lamentan que un sistema de respuestas llegue a ser una norma, afirman que hay medios coercitivos que son empleados para evitar que el alumno se emancipe, en fin, asemejan la dependencia a una forma de sumisión a las presiones sociales. El concepto de dependencia sirve mucho más para alimentar la polémica entre los partidarios de modelos educativos y los que quieren suprimirlos para dejar al niño realizar su experiencia de una manera autónoma, que para realizar un análisis de las cuestiones psicológicas planteadas por las condiciones del desarrollo infantil. Ahora bien, es necesario para examinar los efectos de la situación de dependencia, caracterizar el comportamiento dependiente. ¿Se trata de una independencia instrumental, la que permite esperar objetivos? El niño pequeño tiene necesidad del adulto para satisfacer su hambre, para tener un cierto bienestar físico o para estar seguro, porque estas finalidades se sitúan provisionalmente más allá de sus capacidades personales. En el terreno escolar, el alumno puede tener necesidad del enseñante para entrever un objetivo determinado, mientras que en otro concentra de una manera independiente. ¿Se trata de una motivación para la dependencia de un deseo de dependencia tomada en sí misma? Este rasgo de comportamiento proviene de condiciones educativas tales que el niño, el adolescente, no a podido vivir nunca en situación de autonomía y prefiere salir de la incertidumbre recibiendo una educación y dirección dada desde el exterior, sufriendo la atracción de alguien que le aporta seguridad. También puede ser cuestión de una dependencia afectiva, aquella en que el niño o el adolescente desea llamar la atención del educador sobre su persona, no por una necesidad objetiva, por ejemplo para salir de una dificultad, sino para sacar partido de esta atención, tomando esta satisfacción como una finalidad en sí misma.

En la relación educativa, es importante sobre todo ver si la acción del educador permite al niño organizar su propia actividad, progresar teniendo un apoyo en el momento en lo que necesita o si, por el contrario, le inhibe totalmente, no permitiéndole más que una estricta imitación del modelo. Es el rol del enseñante conducir a su alumno en una marcha progresiva hacia la conquista de una noción difícil, con este objetivo, elimina los detalles, hace surgir lo esencial, guía el análisis, provoca comparaciones. Favorece de esta manera un arranque y un progreso personal y el alumno puede, al término de su trayectoria, tener un juicio sobre ella y sobre el

⁴⁵ TESTANIERE, J. Obs cits.

significado de la acción del enseñante. Por el contrario, si el enseñante no actúa más que en el sentido de sus propios intereses, de sus preferencias, si manipula la incitación, la persuasión, por medio de sanciones positivas (aprobaciones, recompensas), si apremia con sanciones negativas (castigos), entonces utiliza el poder que le ha sido dado institucionalmente y busca la dependencia del alumno para reforzar la imagen de su poder y para persuadir a sí mismo de él.

También es necesario tener en cuenta el período de desarrollo del sujeto y las posibilidades de acción autónoma que posee en un determinado momento. Cuando el niño pequeño consigue desplazarse el sólo, el encuentro que tiene con los objetos cobra otro significado que cuando éstos le son presentados por su madre. La dependencia debe ser provisional y no debe prolongarse más allá del momento en que dispone de los medios de actuar personalmente.

Puede uno preguntarse si el estado de dependencia no es una etapa necesaria para que se manifieste una real emancipación. En efecto, los fenómenos de indentificación con los demás y la atracción afectiva conduce al adolescente a adoptar rasgos compartamentales de otras personas, a suscribirlos en sus sistemas de referencia. A continuación retrocede respecto a su modelo, lo corrige o se desprende de él. La verdadera autonomía pasa por la liberación, pero se trata de una ruptura consciente, consecutiva al conocimiento de la relatividad de las normas y a una elección deliberada entre los valores. En la educación especial, se observa que los jóvenes inadaptados sociales son sensibles a las normas establecidas, porque se sitúan por oposición a ellas, pero no llegan a ser independientes porque no se desprenden de ellas y permanecen prisioneros de sus reacciones negativas por no encontrar otros puntos de referencia.

El comportamiento de rol

Aún cuando el enseñante sea consciente de todos esos fenómenos, y manifieste optimismo respecto a las posibilidades personales del alumno y del grupo, debe estar en guardia respecto a sí mismo y a su comportamiento. Cuántas veces está persuadido de que actúa en el sentido del desarrollo y de la autonomía del alumno, mientras en la práctica su comportamiento induce a conductas dependientes. Las actitudes enunciadas por la persona no siempre concuerda con el comportamiento de rol observable.

Ciertamente la manera de asumir su rol, para un educador, depende de los modelos institucionales a los que es llevado a referirse y que difieren según el nivel y el tipo de enseñanza, según el contexto sociológico del establecimiento, pero también según su manera de ser, de establecer relación con el mundo social y con los niños o los adolescentes. El modelo puede ser un proceso bien sea para conformarse a él –el rol, primeramente percibido como una obligación que se convierte en un refugio.

Puede percibirse que en el interior del mismo modelo los educadores presentan comportamientos diferentes según el sentido que da la situación pedagógica y según las necesidades que ellos prevén. Las expectativas de los alumnos y que se ajusten o no a ellas. Uno se atiene al rol que ha escogido sin tener en cuenta las demandas que se expresan, el otro es capaz de cambiar su rol para responder a nuevas situaciones. Uno crea el conflicto por falta de ajuste, el otro por su plasticidad, desea conseguir relaciones satisfactorias entre los alumnos y encontrar el estilo de relación que les satisfaga. El análisis de las interacciones por medio de instrumentos de observación permite examinar si el enseñante adapta sus modalidades de intervención a las reacciones de sus alumnos, si posee aptitud para percibir sus expectativas, para seguir sus pensamientos, para pasar de su marco de referencia al de ellos, para modificar la táctica que había entrevisto al principio. Si el enseñante desea actuar sobre su propio comportamiento en la relación pedagógica, con el fin de dominar sus reacciones, de introducir otras modalidades de

comunicaciones y de intercambios, tiene necesidad de conocer cómo son recibidos sus actos y cómo es catalogado por sus alumnos. Es una retroacción (feed-back), un retorno de información sobre lo que los alumnos sienten y perciben, sobre lo que es observable en su conducta y en la del alumno, para derivar el mecanismo causal que rige los intercambios. Recogiendo los testimonios de los alumnos a través de entrevistas individuales, de discusiones de grupo, adoptando procedimientos de observación directa, se reúnen los medios de análisis de la situación tal y como es vivida por los interlocutores. Cuando el enseñante conoce el objetivo del análisis, cuando él mismo maneja los instrumentos de observación, cuando forma parte de un equipo educativo cuyos miembros se ayudan mutuamente, la retroacción no tiene nada de angustioso, porque su función de regulación es comprendida y aceptada⁴⁶

M. Gilly⁴⁷ señala que esos procesos de retroacción derivan de la teoría de la disonancia cognitiva, que postula que el sujeto busca la consonancia cuando hay disarmonía, que los individuos piensan restablecer el equilibrio cuando es comprometido. La mejora de la relación provendría del conocimiento que uno de los interlocutores, el enseñante, tiene de la percepción que los demás, los alumnos, tienen de él. Es posible concebir también una retroacción en la dirección de los alumnos, después, en el transcurso de las discusiones entre el enseñante y sus alumnos, conducir a los interlocutores a evolucionar y a encontrar formas de equilibrio. Es en ese sentido en el que han trabajado G. Ferry y sus colaboradores⁴⁸. Una fase de exploración a base de observaciones y de entrevistas precede a la fase de intervención en el transcurso de la cual los resultados son comunicados al enseñante. Los efectos de esta retroacción nuevamente son analizados con la ayuda de procedimientos de observación.

Pero como señala M. Linard⁴⁹, que ha empleado registros para control de la información de retorno obtenida finalizando las situaciones vividas por el enseñante y sus alumnos, la retroacción en las dimensiones, a menudo contradicciones de un grupo de clase, quizá no juegue “automáticamente su función de relajación y de regulación, independientemente de la intensidad de los conflictos y distorsiones sobre los cuales ejerce. La concepción mecanicista, funcional, de la teoría de sistemas dejaría suponer una acción automática de los efectos sobre las causas”.

La retroacción puede aplicarse a los procesos operatorios puestos en práctica por el enseñante o a la didáctica de la materia enseñada. En ese caso, la regulación de la comunicación concierne a la transmisión y la recepción de un mensaje. Cuando se refiere a los fenómenos interaccionales, son todos los obstáculos que se encuentran en el plano socioafectivo los que pone de relieve. Pero, ¿es posible separar estas dos categorías de procesos? Algunos privilegian el dominio socioafectivo y piensan que las cuestiones pedagógicas son secundarias, para ellos los conflictos deben ser abordados directamente. Sin embargo no basta conocer las causas de los conflictos para resolverlos, porque algunos cristalizan en lugar de distenderse, cuando los objetivos perseguidos por los interlocutores son radicalmente contradictorios y las cuestiones de organización

⁴⁶ Se podría reunir estas condiciones en la formación inicial y continua de los enseñantes o en los establecimientos que tengan un carácter experimental. Ver POSTIC, M. Techniques de groupe et formation permanente des enseignants, en “Revue française de pédagogie”, núm. 35, 1976. Págs 15-23.

⁴⁷ GILLY, M. Percepción social del profesor y calidad de la acción educativa, intenciones y límites de los datos de la psicología sustantiva experimental para los investigadores de la psicología de la educación, en “Les sciences de l’éducation”, núm. 12, enero junio de 1977. Pág. 217-239.

⁴⁸ FERRY, G; BLOVET, C.; CHAIX, M. C. y LEGER, Y. Les communications dans la classe élude des communications entre les élèves et un professeur dans une classe de système, en “Bulletin de psychologie”. Vol. 12, núm. 272, octubre de 1968, págs 81-95.

⁴⁹ LINARD, M. Les effets du feedback par la télévision sur le processus enseigner apprendre en situations de groupe-classe, en “Bulletin de psychologie”, vol. 28, núm. 16, 1974, 1975, págs 589-611.

pedagógica les preocupan tan poco que no dan lugar a ninguna negociación. En el origen del conflicto a veces se encuentra una oposición de valores o de sistemas de referencia. De manera opuesta a los primeros, otros favorecen en los aspectos didácticos, pero ¿cómo considerar la eficacia pedagógica solamente en términos de degradación mínima en la transmisión del mensaje y cómo medir el grado de satisfacción o de insatisfacción de los alumnos durante una fase pedagógica (una lección o un trabajo en taller por ejemplo), sin situar el momento examinado en el conjunto de la historia de las relaciones entre el enseñante y sus alumnos?

M. Gilly⁵⁰ plantea una cuestión fundamental. Resolver las tensiones conformándose al deseo de los alumnos conduciría al enseñante a caer en la demagogia para “dar gusto” al alumno. Como los objetivos pedagógicos están por alcanzar, las conductas de los interlocutores deben ser examinadas en la situación de trabajo; la resolución de los conflictos pasa por una negociación en la cual cada uno acepta un cierto número de constricciones de situación.

Ahora bien, esta negociación es mucho más difícil a veces cuando el profesor es obligado a desempeñar el rol prescrito por la institución con un débil margen de libertad y la estratificación social en el grupo engendra tensiones entre los subgrupos que tienen puntos de vistas divergentes respecto de los objetivos escolares y hasta posiciones diferentes con relación al enseñante. Las cuestiones planteadas en la discusión sobrepasan el simple funcionamiento del grupo. No se puede razonar en términos pragmáticos como lo hacen Bany y Johnson⁵¹, ni pensar que la discusión no se referirá más que a procedimientos pedagógicos y acabará por seleccionar los que son más eficaces. En una retroacción generalizada, en la que profesor y alumnos tienen conocimiento de sus percepciones respectivas y negocian, nadie puede negar el obstáculo psicológico que proviene de la angustia del enseñante que se siente amenazado, que es más propenso, espontáneamente, a reprimir la agresión que a desarmarla, ni eludir el problema de las relaciones del grupo con la institución. Además, los observadores que han organizado la retroacción están implicados en la situación y sienten la necesidad de situarlas con relación a ellos mismos.⁵²

Por lo tanto son necesarias las elecciones, cuando se decide utilizar procedimientos de retroacción. ¿Se quiere una retroacción parcial, en la que el enseñante reciba sólo las informaciones sobre la percepción que los alumnos tienen de él, con el fin de que sea consciente de las inducciones de conducta que emite involuntariamente en dirección a los alumnos, con un comportamiento provocador, agresivo, huidizo, etc., o con la finalidad de que adopte otro estilo de conducta; o se quiere una elucidación de las relaciones en la clase y de la clase con la institución?. La primera elección se centra sobre la formación inicial y continua de los enseñantes, la segunda, sobre la utilización pedagógica del conflicto.

Sin embargo, el proceso de interacción en clase, en lugar de reducirse a formas de comunicación entre los interlocutores y de interdependencia de comportamientos, puede ampliarse a la creación de una dinámica social fundada sobre la negociación.

⁵⁰ GILLY, M.: “A propos des rapports enseignant-enseigné: la représentation réciproque maître élève repose-t-elle sur un malentendu?”, *ob. cit.*

⁵¹ BANY, M. A. y JOHNSON, I. V. *La dinámica de grupo en la educación*. Aguilar, Madrid, 1971.

⁵² FERRY, G. La resberbe-intervention dans une classe, en “Orientations”, núm. 37, enero de 1971, págs. 25-36
KOHN, R. l’observateur observe, en “Education et développement”, núm. 94, mayo junio de 1974, págs. 4-15.

UNIDAD 3. PERCEPCIÓN Y COMUNICACIÓN

SPROTT, W.J.H. “Los miembros del grupo”, en: Grupos Humanos. Buenos Aires, Paidós, 1980, pp. 23-40.

LOS MIEMBROS DEL GRUPO

Quando pensamos en un ser humano normal pensamos en una persona que puede caminar y hablar, reflexionar y razonar y que tiene conciencia de sí misma como una persona, lo que la hace capaz de orgullo y vergüenza, ambición y desilusión. Los seres humanos varían en su capacidad y razonamiento, en las ideas que tienen acerca de sí mismos y en su disposición a preocuparse por la opinión que los otros tienen de ellos, pero cierta capacidad mínima de hacer todo esto es exigida de ellos para considerarlos especímenes normales de su especie. Tan obvias consideramos esas capacidades que tendemos a pensar en ellas como algo que emerge naturalmente a medida en que el niño crece.

El propósito de este capítulo es mostrar que las características que hacen, del bípedo implume que “naturalmente” somos, un “ser humano”, derivan de la interacción social.

El niño no tiene idea de sí mismo como individuo separado, es un haz de necesidades, que nacen de tensiones internas, y de capacidades para responder a estímulos. No es un “yo”. Los psicólogos que han estudiado de cerca de los niños están de acuerdo con esto. Una conciencia distinta de sí mismo como entidad separada, dice Piaget,⁵³ es el “resultado de una disociación gradual y progresiva y no una intuición primitiva”. También Gesell nos dice que durante el primer año de vida del niño “establece muy escasa distinción entre sí mismo y los otros. Sus vocalizaciones apenas empiezan a tener referencia social”.⁵⁴ A los dieciocho meses “su comprensión social no es mucho más brillante que su percepción de las funciones eliminatorias. Es autoocupado (no egoísta) porque no percibe a las otras personas como individuos semejantes a él”.⁵⁵ A los dos años “los pronombres ‘mio’, ‘mi’, ‘tú’, y ‘yo’ empiezan a ser usados aproximadamente en el orden que acabamos de dar... Tiene una tendencia mucho mayor a llamarse a sí mismo por su nombre de pila: ‘Pedro resbaló’, en vez de ‘yo resbalé’”.⁵⁶ Se podrían multiplicar citas similares de la literatura sobre psicología infantil. Sin embargo, nos plantean una cuestión: ¿cómo emerge este sentido del “yo” y la distinción entre el “yo” y el “mi”, o sea la capacidad de tomarse a sí mismo como objeto? Parte de la disociación del niño de su ambiente surge sin duda de las propiedades distintivas del sentido del tacto; cuando nos tocamos nos sentimos tocados y sentimos que nos tocamos; cuando tocamos algo fuera de nosotros mismos sólo existe una única referencia. Sin embargo es evidente que esto no basta. Para un sentido pleno del “yo” la interacción social es indispensable. No es fácil comprender cómo ocurre esto, pero un esclarecedor intento por explicarlo fue hecho por George H. Mead,⁵⁷ en un libro llamado *Mind, Self, and Society*. Se trata de un libro un tanto difícil y sólo podemos dar aquí una breve reseña de

⁵³ Piaget, J.: *The Child's Conception of Physical Causality* (Londres, Kegan Paul, 1930), pág. 128.

⁵⁴ *The first Five Years of Life* (London, Methuen, 1940), pág. 31. Versión cast.: El niño de uno a cinco años (Buenos Aires, Paidós, 1959).

⁵⁵ *Ib.*, pág. 33.

⁵⁶ *Ib.*, pág. 37.

⁵⁷ (Chicago University Press, 1934.) Versión cast.: *Espíritu, persona y sociedad* (Buenos Aires, Paidós, 2ª. Ed. en prensa).

los argumentos generales de Mead. En primer lugar destaca que los animales no humanos interaccionan unos con otros en el sentido de que la conducta de uno sirve de clave a la conducta del otro. Esto sucede cuando los gatos juegan, cuando los perros se pelean o cuando cualquier pareja de animales se dedica a su actividad sexual. Nos imaginamos, con razón o sin ella, que actúan sin *intención*, que no provocan deliberadamente respuestas del modo como los seres humanos lo hacen indudablemente. ¿Qué hay, entonces de peculiar en la interacción humana? La peculiaridad, según Mead, reside en la significación del gesto, especialmente el “gesto” vocal. El ser humano, dice, hace gestos que son *calculados* para suscitar una respuesta. Esto ocurre porque “asume el rol del otro” con quien interacciona. Ha tenido ya experiencia de respuestas ocasionadas por su conducta espontánea, pero gradualmente adquiere la capacidad de responder él mismo en cierto modo imaginativo a su propia conducta proyectada. Ensaya lo que va a hacer e interiormente se responde a sí mismo. Si la respuesta que obtiene no es satisfactoria, prueba de nuevo, hasta que bosqueja un acto que provoca en él mismo el reflejo de la respuesta satisfactoria que espera suscitar en el “otro” real fuera de sí mismo. Entonces puede realizar un gesto significativo en el sentido de que dicho gesto está calculado para producir el efecto deseado. Entre los “gestos” que realiza, está la palabra hablada. La palabra hablada tiene la propiedad peculiar de ser audible para quien habla tanto como para la persona a quien habla. Así, es capaz de responder a sí mismo con la respuesta esperada del “otro” más fácilmente que en el caso de gestos corporales. “El gesto vocal” dice Mead, “tiene una importancia de que carecen todos los otros gestos”. Para explicar un poco más claramente el punto de vista de Mead, consideramos un ejemplo que él mismo da. “El significado de lo que decimos”, afirma, “es la tendencia a responder a lo dicho. Si uno pide a alguien que traiga una silla para un visitante, despierta en él la tendencia de traer la silla, pero si tarda en hacerlo uno mismo va y busca la silla. La respuesta al gesto vocal consiste en hacer cierta cosa, y uno despierta la misma tendencia en uno mismo. Uno siempre está contestándose, del mismo modo que los otros le contestan”. Esto significa que por lo menos dos procesos interrelacionados ocurren en la mente: la intención y la respuesta esbozada a la intención; el deseo de una silla, expresado como “traiga una silla, por favor”, y la respuesta esbozada de traer la silla que uno espera suscitar y que *puede*, como en el ejemplo de Mead, llegar a manifestarse en conducta real y visible, como sucede tan a menudo en el caso de un maestro impaciente.

Y ahora Mead da un nuevo paso. Supongamos que uno está jugando a un deporte, cómo el fútbol, en el que varias personas, los de su bando y sus oponentes, intervienen al mismo tiempo. Uno tiene la pelota a sus pies. No sólo debe tener en cuenta a otra persona, como podría ocurrir en el tenis, cuando pasa la pelota. En la situación del fútbol uno tiene que patear la pelota de manera de provocar cierta respuesta del hombre a quien uno está pasando la pelota, otras, en los demás miembros del propio equipo y otras en los miembros del equipo opuesto. Uno debe tener en su interior un complejo reflejo general de todos o muchos de los otros que están implicados, para guiar la propia acción. A esto Mead llama el “otro generalizado”. Lo que una persona hace en semejante situación está, para usar las palabras de Mead, “controlado por el hecho de que él es todos los demás en ese equipo, por lo menos en cuanto esas actitudes afectan su propia respuesta particular. Así tenemos un “otro” que es una organización de las actitudes de aquellos que participan en un mismo proceso”. Eso, para él, es lo que ocurre en el curso de la socialización. “La actitud del otro generalizado es la actitud de la comunidad total”.

Esta fragmentación o intercambio reflexivo en nosotros es responsable, según Mead, del surgimiento de la distinción entre “yo” y “mi”. Para él el “mi” es el conjunto organizado de

actitudes que el mismo “mi” supone; es en realidad una especie de depósito generalizado de “otros”. Aunque su idea es complicada, quizás no lo es mucho. “Yo” es el indicador, el que propone la acción, según Mead, incalculable y espontáneo. “Yo” propone: “le voy a decir que es un mentiroso”; “mi” responde: “tú eres un mentiroso” o hace el gesto de golpear o de alejarse irritado, según sea la versión que “mi” tenga del “otro”. Esto puede hacer que “yo” cambie su idea y proponga otra cosa. El control del “yo” es establecido mediante el “otro” internalizado, que puede ser un “otro” individual o un depósito organizado que represente la sociedad tal como “mi” se la presenta. Pero algo más ocurre. En la conversación entre “yo” y el otro internalizado, si se la puede llamar conversación, “yo” llega a reconocer que la respuesta es hecha a él. El “otro” generalizado dice: “si tú haces esto entonces tú serás mal mirado”. La respuesta esbozada del “otro” dentro de la personalidad total engendra la idea de un “mi” al cual es dirigida la respuesta. De este modo se diferencian tres elementos: el “yo”, el conjunto de actitudes de respuesta depositada por “otros” (que Mead identifica con el “mi”) y un “mi” cuya conducta es criticada internamente.

Se notará que la explicación de Mead no es demasiado diferente del análisis tripartito de la personalidad propuesto por los psicoanalistas. El otro “generalizado” se parece al “superyó”, mientras que el “yo” espontáneo de Mead se parece al “ello” de los psicoanalistas. El “mi” indudablemente no se parece al “yo” de los psicoanalistas, pero eso se debe a que ambos sistemas fueron constituidos con diferentes finalidades.

La curiosa formulación que del problema hace Mead nos ha ocupado un tanto detalladamente, en parte porque es el único autor que realizó un intento para explicar la emergencia de la autoconciencia, y en parte porque, por fantástica que uno pueda pensar que es su explicación, arroja cierta luz en las conversaciones interna, con nosotros mismos, que constituyen gran parte de nuestro pensamiento, y registra la importancia del intercambio social para desarrollar no sólo la idea de nosotros mismos como seres separados sino también como seres con normas de conducta adoptadas de las personas con quienes hemos tenido que tratar. Como dice Kingsley Davis:⁵⁸ “no se puede trazar una línea clara entre nuestros propios *yos* y los *yos* de otros, puesto que nuestros propios *yos* funcionan en nuestra experiencia sólo en tanta los *yos* de los otros funcionan también en dicha experiencia”.

Además, una vez que la idea de “mi” nace, me vuelvo no sólo consciente de mí mismo, sino también un objeto de valor para mí. Para citar nuevamente a Kingsley Davis: “como está construido con las actitudes de los otros, el yo no puede menos que atribuir valor a estas actitudes aparte o a pesar de a satisfacción orgánica, Esto es cierto especialmente con respecto a una clase de actitud: la actitud de aprobación o desaprobación; porque esta actitud ofrece la clave de mucho más. Sólo mediante la aprobación de los otros el yo puede tolerar al yo”.⁵⁹

Para que no se piense que hemos destacado demasiado la parte desempeñada por a sociedad para transformar un niño en un ser humano dirijamos nuestra atención a los casos en que ha estado ausente la influencia social. Davis tuvo oportunidad de examinar dos niñas, ambas ilegítimas y amabas confinadas a una habitación aislada y meramente mantenidas vivas mediante la administración del mínimo de alimento requerido para este propósito. A los seis años de edad,

⁵⁸ *Human Society* (N. Cork, Macmillan, 1948), pág. 211.

⁵⁹ *Ib.*, pág. 213.

Ana no podía hablar, caminar o hacer cosa alguna que mostrará inteligencia, como tampoco podía hacerlo Isabel, que tenía la misma edad y había estado encerrada en la oscuridad con su madre sordomuda. Su conducta era semejante a la de un niño de seis meses. Se pensó que ella también era sorda, pero no lo era, y después de cuidadosa enseñanza llegó a ser capaz de ir a la escuela como una niña normal. Ana murió cuando tenía diez años y no gozó de la atención experta que recibió Isabel, pero de todos modos fue capaz de aprender a hacer algunas tareas sencillas. Lo interesante con respecto a Isabel fue la rapidez con que aprendió bajo una guía experta. De todos modos resulta perfectamente claro que cuando estos niños fueron encontrados a la edad de seis años no podían ser descriptos como “niños normales”, ni siquiera como seres humanos, salvo en su forma corporal.

Existe, por ejemplo, los casos de dos niños de la India, de los cuales se afirmó que habían sido criados, como Rómulo y Remo, por una loba. Fueron traídos por los campesinos al sacerdote local que trató de hacer lo mejor que pudo para transformarlos de animales desnudos caminando en cuatro patas, en seres humanos. Uno de ellos murió poco después de ser capturado, el otro sobrevivió y respondió al entrenamiento mediante el sistema habitual de castigo y recompensas. Adquirió el conjunto habitual de inhibiciones, pero a la edad de diecisiete años no podía pronunciar más de cincuenta palabras.⁶⁰

Existe también el “niño salvaje de Aveyron”, encontrado en 1800 por cazadores . también él era sólo un animal. Un médico local lo crió. También él aprendió a conformarse a los requerimientos humanos, pero llegó a hablar muy poco.

El “muchacho de Nuremberg” apareció de la nada (más exactamente, parece ser de un torreón) en 1828. Había estado privado de sociedad humana, pero puede haber aprendido a hablar cuando era niño. Recobró esta habilidad social particular cuando reanudó su contacto con otras personas. Su caso parecería indicar la necesidad de intercambio social persistente para conservar las características humanas.

Supongamos, por lo tanto, que coincidimos con Mead en que “la persona, en el sentido de aquello que puede ser objeto para sí mismo, es esencialmente una estructura social y surge de la experiencia social”. Esto quiere decir que las personas que somos, son en gran parte producto de nuestros contactos sociales. De la sociedad logramos el instrumento indispensable del idioma, incluyendo esos sistemas de gestos no-vocales que son usados por los sordomudos para su comunicación. De la sociedad obtenemos la mayoría de nuestros intereses porque la sociedad nos provee de un conjunto de actividades diferentemente evaluadas en las cuales nos invita a participar. De la sociedad adquirimos nuestras normas morales básicas; no pueden venir de otra parte. Así, un niño criado entre esquimales, samoanos, chinos, ingleses o indios hopo, tendrá una personalidad apropiada a la cultura en que se ha nutrido. El concepto de “naturaleza humana” se ha reducido a unas pocas necesidades biológicas y a una gran serie de potencialidades de las cuales una sociedad cultiva determinada selección y otra sociedad cultiva otra selección.

Esto debería hacernos reflexionar cuando los educadores hablan acerca del “desarrollo completo de la personalidad”, como finalidad de la educación, y más especialmente cuando alguno de ellos propugna una extrema permisividad. Hablan como si hubiese en cada uno de nosotros una

⁶⁰ Singh, J. A. L., y Zingg, R. N.: *Wolf-Children and Feral Man* (N. York, Harper, 1939).

pequeña semilla llamada “personalidad”, que debe ser cuidadosamente atendida y a la que se debe permitir la máxima libertad para que crezca. Nada puede ser más equivocado. Un ambiente social permisivo modela y produce una clase de personalidad; un ambiente autoritario produce otra. La permisividad no es la *supresión* de las influencias sociales para que la personalidad “natural” tenga oportunidades de desarrollarse, sino que meramente reemplaza una especie de influencia social por otra. En cada uno de los casos el total de las capacidades de una persona no puede desarrollarse sin que entren en conflicto unas con otras. La competencia entra en conflicto con la cooperación y la agresión entra en conflicto con las actitudes pacíficas hacia toda la humanidad. Algunas sociedades, tales como las sociedades capitalistas y los árabes beduinos, cultivan la competencia y la agresión, otras cultivan la cooperación y el pacifismo. Sin duda todos estos rasgos encuentran su lugar en cada sociedad. Hay siempre cierta cantidad de competencia por la buena opinión de la gente, por el prestigio (aunque se nos dice que los indios zuñi se escandalizan ante tal cosa). La agresión puede justificarse por la autodefensa. Se requiere cooperación para las tareas comunales y uno tiene que actuar pacíficamente hacia sus amigos y parientes.

Todo eso es cierto, pero las sociedades difieren enormemente en el énfasis que ponen en el desarrollo de una serie de cualidades y en el grado en que limitan otra serie dada. No es sorprendente que los rusos insistan en que deben cultivar un nuevo tipo de personalidad para adaptarla a su manera de vida. Critican el “individualismo” de los países capitalistas. Nos sentimos profundamente ofendidos y probablemente diremos que tal régimen impide el desarrollo de “la personalidad”. En realidad el “individualismo”, el hecho de defenderse sólo, exigir los derechos propios, buscar la propia ventaja, tener capacidad de empresa, odiar que lo manden, etc., es cultivado por una sociedad, pero no es forzoso que otras sociedades lo cultiven. Pro supuesto, es indispensable para que funcione eficientemente una economía capitalista. Elogiamos a la gente que se defiende sola, que “mejora sola” a través de sus propios esfuerzos y que es diferente de los otros (pero no demasiado diferente). El “individualismo”, como todos los otros rasgos humanos valorados es un producto cultural. No nos importa aquí si la producción de un tipo de personalidad es más laudable que la producción de otro. Lo más que podemos decir es que hasta las culturas tienen sus riesgos de disensión interna, miseria humana y enfermedad mental. Si queremos erigirnos en jueces, estos aspectos negativos atraerán nuestra atención. Si se los reduce a un mínimo, es difícil juzgar si el tipo de personalidad formado por una sociedad es mejor que el tipo formado por otra.

Este énfasis sobre la parte desempeñada por la sociedad en la producción de los seres humanos podría llevarnos a suponer que los creemos meras reflexiones de las expectativas ajenas, camaleones que varían su color automáticamente con cada cambio en la situación social, respondiendo a todo cambio de clima. Indudablemente las cosas no son así. Una vez que la personalidad empieza a desarrollarse nace un núcleo central duro, y en verdad, se hace más duro a medida que pasan los años.

En primer lugar, cada niño tiene su propio conjunto innato de potencialidades y recibe el impacto de la sociedad de cierto modo que le es peculiar y en la forma particular que deriva de los determinados adultos y compañeros de edad con los que entra en contacto. Cada uno de éstos, a su vez, a causa de su equipo innato específico y del impacto específico que la sociedad ha efectuado sobre cada uno de ellos. La noción de que la “sociedad” moldea la personalidad es altamente abstracta. En realidad las sociedades están compuestas por millones de individuos únicos, similares solamente por el hecho de compartir ciertas normas de conducta. Incluso los

gemelos idénticos son diferentes, porque no son tratados exactamente del mismo modo por las mismas personas y porque pronto empiezan a interactuar con diferentes personas.

En segundo lugar, cada individuo tiene sus propias necesidades biológicas de alimento, bebida, protección y satisfacción sexual, y el deseo de satisfacerlas o de adquirir los medios para su satisfacción, frecuentemente entra en conflicto con las exigencias del “otros generalizado”²; y por lo tanto con otras partes de sí mismo en la medida en que ha internalizado las reglas sociales.

En tercer lugar, una vez que la organización de la persona se ha iniciado prosigue bajo principios integrativos propios. Podemos incorporar cierto número de series de normas relativamente independientes, normas profesionales, normas de vida familiar, normas de buen compañerismo, etc., pero existen límites para las incongruencias que podemos tolerar. Por otro lado, si habiendo adquirido un conjunto de normas entramos en relación con un grupo que tiene un conjunto diferente, no aceptamos, habitualmente, el nuevo conjunto de normas sin lucha. Las ventajas de la conformidad con las nuevas normas pueden ser tales que nos induzcan a remodelar nuestro viejo conjunto, no sin apropiados sentimientos de culpabilidad. Por otra parte, podemos rechazar las nuevas normas porque no concuerdan con aquellas que ya tenemos. Hasta qué punto elegimos una u otra solución puede deberse en parte al tipo de cultura en que podemos ser criados. Si hemos sido criados en una cultura que sostiene que la conducta moral es cuestión de responsabilidad individual, una cultura que cultiva las diferencias de opinión y aprueba a aquellos que resisten las presiones del grupo, incluso si el agente de esa aprobación se halla del lado del grupo, es más probable que adquiramos una vena no conformista. Si, en cambio somos criados en un grupo relativamente amplio de adultos a todos los cuales debemos complacer indiferentemente o si se nos inculca constantemente la buena conducta en términos de lo que la otra gente dirá o de cuál es la línea oficial, entonces las normas del grupo tienen mucha más fuerza, a menos que el grupo sea uno oficialmente condenado (como burgueses o comunistas, según sea el caso). Riesman⁶¹ ha sugerido que en América existe una tendencia a alejarse del primer tipo de norma moral hacia el segundo tipo “orientado hacia otros”, como lo llama.

En cuarto lugar, cuando podemos reflexionar sobre nosotros mismos, nos dedicamos a un objeto querido, como ya hemos dicho. Esto quiere decir que no sólo tenemos conciencia de las normas de los grupos en que estamos sino que también podemos preguntar si se nos da lo que nos es debido, si obtenemos el prestigio que pensamos que merecemos, si estamos realizándonos o rebajándonos. No sólo buscamos los ojos de los otros miembros del grupo murmurando: “¿qué tal lo hago?”; también miramos hacia nosotros mismos y decimos: “¿qué piensan de ti?”, “¿te colocan alto o bajo?” Si las respuestas entran en conflicto, como sucede frecuentemente, si el grupo nos tolera porque nos conformamos a él, pero sin embargo nos considera en menos, se aproxima un conflicto.

En quinto y último lugar, tenemos el poder de razonar. No sólo adquirimos normas; reflexionamos acerca de ellas. Podemos extender el mínimo social de respeto por otros hasta la determinación de dedicarnos al bien de nuestros semejantes. Podemos comparar las reglas que hemos adquirido con reglas más permisivas que nos permitirían un nivel más alto de placer personal, y elegir estas últimas. Indudablemente el intercambio social desempeñará un papel al

⁶¹ Riesman, D.: *The Lonely Crowd* (New Haven, Yale University Press, 1950). Versión cast.: *La muchedumbre solitaria* (Buenos Aires, Paidós, 1964)

ofrecernos el marco en que tales elecciones pueden ser hechas y al presentarnos elecciones alternativas. Nadie puede pensar un código moral personal entera y absolutamente diferente de aquel de la cultura en que ha sido criado. Sin embargo, sería inútil negar la influencia del razonamiento y de la reflexión, por rara que sea su ocurrencia, más rara quizás de lo que nos gusta creer.

Todo esto quiere decir que, aunque la personalidad autoconsciente es un producto social, aunque sus tareas y normas son derivadas de la sociedad, una vez formada adquiere cierta independencia que, frecuentemente, la pone en conflicto con los grupos en los que se encuentra. Y esto le sucede a *todos*. Es difícil expresarse sin sugerir la idea de un individuo, con su equipo adquirido de normas, intereses y actitudes hacia sí mismo, confrontado por un grupo de miembros indiferenciados, como si entrase en un cuarto valor impregnado de fuerte olor y brillando de pintura nueva. *Cada* miembro es individualizado. La unidad del grupo reside en el hecho de que sus propósitos, sus normas y la conciencia de su propia existencia son compartidos, pero cada individuo tiene otras normas, otros propósitos y es miembro de otros grupos también. Existe por lo tanto el peligro de conflictos. Los otros miembros pueden frustrar las demandas adquiridas de cualquiera de los miembros, y el hecho mismo de la interdependencia de todos significa que cada uno está, hasta cierto punto, a merced de los otros.

Sin embargo, pese a esta adquisición de independencia individual, muy pocas personas son completamente indiferentes a la atmósfera del grupo. A veces podemos encontrar una persona total y completamente indiferente a las actitudes de otros miembros de un grupo, pero en este caso diríamos probablemente que se encontraba “en” el grupo pero no formaba parte “del” grupo. Por supuesto que esto es totalmente diferente de una oposición ocasional al grupo. En tales casos el grupo añade positivamente vigor al individuo que lo rechaza y frecuentemente también le añade calor. Más a menudo, como veremos cuando tratemos de las pruebas experimentales acerca del funcionamiento y estructura de los grupos, las personas, aunque sea muy leve y superficialmente, son llevadas a la conformidad.

En realidad, las atmósferas de los grupos pueden cambiar nuestra conducta al punto que llegamos a dudar de esa utilidad del yo de la cual se nos habla tanto. Esto es ilustrado por una conocida experiencia llevada a cabo por Lippitt y White,⁶² discípulos de la escuela topológica de Kurt Lewin. Cuatro grupos de pequeños muchachos de once años fueron sometidos a tres regímenes diferentes: un régimen “autoritario” en el cual el líder adulto del grupo les daba órdenes y les decía qué hacer; un régimen democrático en el cual los consultaba y discutía sus problemas con ellos, y un régimen de *laissez-faire* en el cual el líder los dejaba librados a su propio arbitrio. Los mismos líderes representaron estos “papeles” por turno y cada grupo fue sometido a cada tipo de régimen. Un grupo demostró rebelión frente a la autoridad, los otros fueron reducidos a la apatía pero se aflojaron bajo los otros dos climas más permisivos. Todos los grupos eran trabajadores también integrados bajo el régimen democrático, mientras que bajo el régimen de *laissez-faire* se presentaban más bien frustrados y desconcertados, no sabiendo muy bien qué hacer. Se introdujeron varias complicaciones: los líderes dejaron la habitación por un periodo y se notó que aquellos que recibían un “tratamiento” democrático siguieron trabajando, mientras que aquellos

⁶² Este experimento ha sido frecuentemente descrito y analizado. Un breve informe de Ronald Lippitt y Ralph K. White se encontrará en *Readings*, pág. 340, donde también figura la lista de referencias.

que gozaban de una liberación temporaria del autoritarismo no hicieron nada; la visita de un “extraño” que criticaba su trabajo, tuvo un efecto diferente en cada clima.

El significado de esta experiencia para nuestro contexto presente es que los mismos muchachos se conducían de modo muy diferente en cada situación social. Si un observador los hubiese visto solamente en una situación hubiera descrito sus “personalidades” de un modo completamente diferente del que habría utilizado alguien que los hubiese visto en otra de las situaciones. Esto, después de todo, concuerda con la experiencia diaria. Sucede a menudo que dos personas están de desacuerdo acerca del carácter de una tercera porque cada una de ellas la ha conocido en situaciones sociales diferentes: mudo en una ocasión, charlatán en la otra. Por supuesto, la gente difiere en su capacidad de responder a diferentes climas sociales o, a *contrario sensu*, en la “rigidez” de sus propias organizaciones; pero si bien no debemos olvidar la interdependencia adquirida y la estructura estable del individuo tampoco debemos exagerar su influencia.

Podemos mencionar aquí un descubrimiento incidental de las experiencias de Lippitt y White, porque tiene relación con lo que acabamos de decir. Preguntando a los muchachos, encontraron que todos, salvo uno, preferían el régimen “democrático”. Es significativo que todos eran jóvenes norteamericanos y que el único que prefirió el régimen “autoritario” era hijo de un padre militar autocrático. Como hemos dicho antes, ningún grupo opera en el vacío.

La presión del grupo sobre el individuo se dirige en el sentido de la conformidad. Puede ser recibida por el individuo con aceptación o con rechazo emocionales. La razón de esa presión hacia la conformidad, contra la cual debe luchar el no conformista, consiste en la necesidad que la gente tiene de aprobación. En un tiempo se atribuyó esto a un “instinto del grupo” que, por supuesto, no explica nada. Sin embargo, no podemos ir muy lejos para encontrar la explicación. En el largo periodo de la infancia humana el niño depende de otras personas para la satisfacción de todas sus necesidades. La buena voluntad de los adultos que lo rodean es esencial para su bienestar. El deseo de encontrar signos de buena voluntad llega así a constituir en sí mismo un objetivo secundario, y esto se generaliza al campo social más amplio. La expresión de buena voluntad por parte de otros llega a ser una medida de la propia bondad y valor. Es cierto que algunas personas son muy selectivas y se miden a sí mismas por la buena voluntad de sus amigos. También es cierto que unas pocas personas están tan cerca de la indiferencia en lo que respecta a la aprobación humana que sólo se satisfacen con la supuesta aprobación de seres sobrenaturales, pero probablemente es exacto decir que nadie está tan satisfecho consigo mismo como para poder prescindir de la aprobación de por lo menos otra persona. La mayoría de las personas buscan continuamente, en los ojos de los otros, la impresión que producen. Después de todo, las normas, se derivan, en primera instancia, de otras personas; su aceptación es el precio que pagamos por la buena voluntad que necesitamos. No es sorprendente que necesitemos asegurarnos continuamente de que nos hemos sacrificado en vano la satisfacción de nuestros impulsos inmediatos.

Otro factor añade fuerza adicional a la presión hacia la conformidad; en situaciones en que no exista base objetiva para determinar la validez de los propios juicios –y tales situaciones son bastante comunes- un consenso de opiniones expresado por un grupo nos ayuda a decidirnos y – éste es el punto parcial- nos evita un incómodo sentimiento de duda y de incertidumbre.

Así, la disconformidad es siempre levemente desagradable, a menos que el tema sobre el cual versa sea completamente indiferente, o a menos que tengamos muy fuertes medios compensadores alternativos para obtener la aprobación en otra parte.

La influencia de la sociedad se hace sentir sobre el niño desde dos sectores principales: los padres y otros adultos, por una parte, y los otros niños, por la otra. Los métodos empleados por ambos sectores son los mismos: recompensa y castigo. Los padres exigen obediencia, los otros niños exigen cooperación. En nuestra sociedad el niño se encuentra, en un sentido, a merced de su madre y de su padre; en muchas otras culturas es cuidado por un cierto número de adultos, con el resultado de que cuando es rechazado por uno puede buscar consuelo en otro. Criamos a los niños en términos de “bueno” y “malo”, “buena” y “mala” conducta; en otras sociedades se hace más uso del ridículo o simplemente del sistema consistente en sacar materialmente al niño de la escena donde tiene lugar la conducta indebida.

En general, sin embargo, pese a estas importantes variaciones en el mundo adulto con el cual interacciona el niño, y en la técnica implicada, cuya explicación excede los límites de este libro, la socialización por los padres implica dos cosas: cierto contenido de conducta aprobada y desaprobada y una preparación para enfrentar el mundo en el que el niño deberá vivir. El contenido variará de cultura a cultura, de subcultura a subcultura dentro de la misma sociedad y de familia a familia, cada una de las cuales propondrá su propia versión. Esto, por supuesto, prepara al niño para el futuro, pero otra preparación, ampliamente inconsciente, ocurre al mismo tiempo: la implantación de actitudes generales hacia otras personas.

Hablando en términos muy generales, el niño, sobre la base de la experiencia que tiene con sus padres (la que, por supuesto, desde algunos puntos de vista, puede ser fuente de confusión) adquiere un conjunto de expectativas acerca del modo como se conducirán otras personas en el futuro, y estas expectativas determinarán su propia conducta. Puede lograr un sentimiento general de seguridad y aproximarse a otras personas sin miedo. Por otra parte puede haberse sentido muy maltratado y ver a las otras personas como enemigos potenciales. Puede verse continuamente comparado o ventajoso o desventajosamente con el muchachito del vecino; puede llevar la preocupación que en él despiertan tales comparaciones a su vida futura. Puede haber encontrado que berreando le es posible conseguir lo que quiere, y tener la esperanza de seguir consiguiendo lo que quería mediante métodos similares en el futuro –esperanza que casi seguramente entrañará amargas desilusiones.

Estas son sólo unas pocas posibilidades, pero bastan para mostrarnos las diferencias significativas que afectan la armonía de los grupos a los que, en el futuro, el niño pertenecerá, diferencias que tienen su fuente en el primer grupo del cual fue miembro.

En lo que respecta a los otros niños, pasa algún tiempo antes de que el niño llegue a tener algún contacto cooperativo con ellos. Susan Isaacs,⁶³ que tuvo una escuela para niños muy pequeños, encontró que el juego solitario es característico de los niños de dos y tres años y que sólo agrupamientos muy ocasionales ocurren en niños de cuatro y cinco años. “Si varios niños pequeños son puestos unos en presencia de otros en un espacio dado”, escribe, “pero se los deja libres para jugar y moverse como quieran, al principio no constituyen un *grupo* en sentido

⁶³ *Social Development in Young Children* (Londres, Routledge, 1933)

psicológico. Actúan simplemente como un conjunto de personas independientes” (p. 213). De acuerdo con ello, los grupos efímeros que en realidad nacen , lo hacen por un espíritu de hostilidad frente a un extraño, y llega a decir que “cada vez que dos, tres o más niños se juntan con suficiente sentimiento o propósito como para crear un grupo tienden, al juntarse, a encontrar un enemigo del grupo” (p. 250). Desde su punto de vista esto ocurre porque para gustar uno de otro tienen que dirigir su hostilidad hacia otra parte. También puede reunirse contra los adultos, porque la unión hace la fuerza.

Parece existir un consenso en el sentido de que los niños tardan en formar grupos espontáneamente, aunque debe notarse que la mayor parte de las pruebas provienen de niños americanos e ingleses de clase media. Cuando en Samoa y en la subcultura de las clases trabajadoras, los niños son puestos muy a menudo a cargo de otros niños poco mayores que ellos, la formación de grupos estables puede ocurrir a una edad más temprana.

A la edad de seis y siete años aparecen grupos más estables –o pueden aparecer si se dan el espacio y la oportunidad. Cuando esto ocurre comienza un aprendizaje social que llamamos “toma y daca”. Un sentido de “justicia” puede haber sido experimentado más tempranamente si podemos generalizar los datos de informe de Susan Isaacs; sus niños, por debajo de la edad de seis años, tenían una noción de partes iguales. El conflicto que despertaba la posesión de un juguete podía ser solucionado si se concedía a cada uno turnos iguales para jugar con él, pero en tales casos el adulto era quien intervenía. Sin embargo, lo que el niño aprende cuando juega en grupos con otros no es solamente el “toma y daca” y la “cooperación”; parece surgir un cambio de actitud hacia la misma naturaleza de las reglas. En su libro *Le jugement moral de l'enfant*⁶⁴ Piaget distingue varios estadios de actitud hacia reglas tomando como ejemplo principal un complicado juego de bolitas. Al principio el niño juega simplemente solo (el estadio que Piaget llama egocentrismo); a medida que crece acepta las reglas como viniendo de afuera, como preceptos que simplemente deben ser obedecidos. Más tarde, sin embargo, las reglas llegan a ser medios de acomodación recíproca, una conveniencia necesaria sin la cual un juego no podría existir, pero modificables si las circunstancias lo requieren. Esto abre la posibilidad para la creación de reglas con el propósito de jugar juegos. Piaget afirma que este desarrollo sólo llega a tener lugar mediante la complicación social.

Cuando se ha alcanzado el estadio en el que los niños forman grupos sociales, sea en la clase, en el lugar de juegos o en la calle, la escena está lista para un conflicto de principios. La autoridad de los padres se rige todavía en muchos regímenes de conducta, pero tiene un rival en las normas propugnadas por los amigos. En muchas situaciones esas últimas pueden ser de la mayor importancia. El resultado es una competencia un tanto confusa de lealtades que quizás sea responsable del hecho que encontraron Hartshorn y May⁶⁵ en su estudio acerca de la moralidad de los niños: “el niño común de los grados quinto a octavo (diez-trece años) es sobre todo una criatura de las circunstancias. Que su conducta sea buena o mala, es éticamente desorganizado”. Insisten en la importancia de la situación cuando se juzga o se predice la honestidad de un niño o su cooperación.

⁶⁴ (París, Alcan, 1930)

⁶⁵ Hartshorn, H. y May, M. A.: *Studies in the Nature of Character* (N. York, Macmillan, 1929-30), pág. 374.

En general a medida que pasa el tiempo durante la adolescencia, declina el apoyo que se busca en los padres y aumenta la afirmación de la independencia individual así como el apoyo que se busca en el juicio de los compañeros de edad; también aumenta la conciencia de las circunstancias atenuantes y de los factores especiales cuando se formulan juicios morales. El doctor J. F. Morris⁶⁶ en un estudio sobre los juicios de valor en adolescentes de once a dieciocho años encontró que entre sus sujetos ingleses, “con la declinación del apoyo buscado en la autoridad surge el juicio de que uno no debe descansar demasiado sobre los amigos”. La literatura americana nos hace suponer que allí, de cualquier modo, el juicio de los coetáneos adquiere mayor importancia que el de la autoridad parental. Este conflicto menor de evidencias es significativo. La importancia de los muchachos entre trece y diecinueve años, en América, debida quizás a la posibilidad ambigua bien conocida de los inmigrantes; y a la manera en que la cultura de los muchachos dentro de esos límites de edad es sistemáticamente cultivada por los padres, el comercio y los mismos muchachos, debería hacernos ser cautos cuando generalizamos los resultados de investigaciones americanas a grupos correspondientes de nuestra propia sociedad. Este punto es reforzado por otro descubrimiento americano. Eugener Lerner⁶⁷ comparó los juicios morales de niños entre los seis y los doce años pertenecientes a dos grupos de status en una ciudad americana. Según él los padres de status altos emplean menos técnicas coercitivas de control y sus niños no tienen tanta tendencia a ver los principios como externos e invariables (segundo estadio de Piaget), como los niños de padres de status bajo, mientras que otro investigador, D. MacRae,⁶⁸ encontró que los niños de status bajo tendían más a menudo a apoyar a los amigos contra los padres y maestros, cuando esto era problema, de modo que podía decirse que eran más maduros emocionalmente. Es imposible decir si tales diferencias particulares serían encontradas en Gran Bretaña si comparásemos niños de diferentes clases: quizás podría darse la inversa; pero de cualquier modo aprendemos que es arriesgado generalizar.

UNIDAD II: EL MAESTRO Y EL DESCUBRIMIENTO DE SI MISMO DESDE LA PERSPECTIVA DE LA INTERACCIÓN GRUPAL.

PRESENTACIÓN:

El desconocimiento que tiene el maestro de sí mismo y de sus acciones lo llevan a actuar algunas veces de manera equivocada al interior de su grupo escolar.

Los textos en esta unidad tratan los acontecimientos triviales configuradores de la monotonía cotidiana que se dan en el grupo escolar; se resaltan la importancia de la recurrencia de estos acontecimientos como una forma en que el profesor reconoce la relevancia de su labor docente. También se analiza la contradicción que el maestro vive en la búsqueda de su identidad.

Asimismo se analizan las expectativas que tiene el maestro sobre sus alumnos las cuales generalmente se cumplen, pues las acciones de ésta se encuentran intrincados por los modelos que tiene de buen o mal alumno.

⁶⁶ Tesis de Ph. D., inédita, para la Universidad de Londres: “A study of Value-judgements in Adolescents”, 1955.

⁶⁷ Lerner, Eugene: *Moral Judgement in Children* (Manasha, Wis., Baxter, 1937).

⁶⁸ MacRae, D. Jnr.: “The Development of Moral Judgement in Children”; Tesis de Ph. D., inédita, para la Universidad de Harvard, 1950.

Por último, se menciona el cambio que el maestro debe establecer con sus alumnos, resaltando la importancia de la comunicación e interacción grupal.

Estos aspectos son tratados por E. Remedi Cols., M Corenstein y R. Santoyo.

REMEDI, Eduardo, et. al. “Gestos, códigos ¿señales de la inmediatez?, en: La identidad de una actividad: ser maestro. México, UAM Xochimilco, Temas Universitarios, No. 11, 1988, pp. 15-21.

GESTOS, CÓDIGOS ¿SEÑALES DE LA INMEDIATEZ?

Jackson concluye su libro, *La vida en las aulas*⁶⁹ con el siguiente párrafo:

Mientras miramos debemos tener en cuenta la ubicuidad de los fenómenos de clase tanto en el tiempo como en el espacio: Sólo si recordamos que cada minuto de clase es uno de los millones de minutos similares que experimentan millones de personas y millones de veces cada persona, llegaremos a acercarnos a los detalles de los acontecimientos que tenemos por delante. Si los consideramos por separado, muchos de los aspectos de la vida de la clase parecen triviales, y, en cierto sentido lo son. Únicamente cuando se considera su ocurrencia acumulativa, empieza a ser aparente su importancia. Por tanto, aparte de observar los aspectos dominantes de los intercambios didácticos, y el diseño del plan de estudios, no debemos de dejar de pensar, mientras observamos, la importancia de las cosas que aparecen y desaparecen en un abrir y cerrar de ojos, cosas como el bostezo de un alumno o el ceño de un profesor. Estos sucesos transitorios puede que contengan más información sobre la vida en clase de lo que aparentan a primera vista.⁷⁰

El uso de esta cita tan extensa es para señalar que nuestro interés se centrará en el análisis de estos sucesos transitorios que se dan en un mirar y cerrar de ojos, pero que por su continua repetición llaman la atención. Analizaremos las características de estos acontecimientos instantáneos, la significación que los maestros les atribuyen y reflexionaremos sobre éstos desde una perspectiva más amplia del hecho educativo.

Una de las actitudes de los maestros, que Jackson recoge en sus estudios, se refiere a la inmediatez de los acontecimientos en clase. La inmediatez se define por la importancia que los maestros otorgan a las “indicaciones pasajeras” del comportamiento de los alumnos, para valorar su trabajo y definir su propio comportamiento.

Para los maestros, son los signos visibles los que testimonian los resultados de su enseñanza. Los efectos de la reorganización cognoscitiva, que no son visibles, no son demasiado confiables para identificar la calidad del trabajo docente.

Es indudable que una cualidad de la visibilidad de su inmediatez, en el sentido que es accesible en el acto, a la percepción del maestro.⁷¹ El maestro, en el escrutinio que hace de sus alumnos ,

⁶⁹ Jackson, P. *La vida en las aulas*. Ed. Marova, Madrid, 1975.

⁷⁰ Jackson, P. *op. cit.* p. 207.

⁷¹ Lo es también porque la mirada, la percepción visual cumple una función central en el desarrollo de la clase, en la vigilancia que ejerce el maestro.

registra con la mirada los múltiples signos pasajeros que parecen regresarle los alumnos con respecto de su desempeño. Por ejemplo Jackson consigna la siguiente respuesta del maestro.⁷²

Entrevistador: ¿Cómo sabe usted que está realizando un buen trabajo?

Profesor: ¡Ah! Mirando sus caras.

Se da por supuesto que las demostraciones de comportamiento que el alumno expresa, son respuestas, devoluciones para el maestro con respecto de su trabajo. El alumno funcionaría así a la manera de espejo, que devuelve instantáneamente imágenes del maestro que se contempla en él. El maestro busca confirmar en la lectura del comportamiento del alumno, el logro de determinados atributos, propios de su función.⁷³ Aquí encontramos un sentido de inmediatez en la medida en la cual el alumno es leído en su prolongación, su proximidad, en su inmediatez con respecto al maestro. Es decir en la medida que el alumno es reconocido exclusivamente como referente de identidad profesional del maestro, y no como sujeto que se explica en relación con sus propias referencias históricas.⁷⁴

La inmediatez no se aplica solamente por la eficacia de la mira para recoger estas indicaciones pasajeras. Los maestros de Jackson declararon que su comportamiento en clase estaba basado en el “impulso, en el sentimiento, y no en la reflexión y en el pensamiento”.⁷⁵ Entonces, la inmediatez se da también porque el registro de estas indicaciones no está mediado por la reflexión, la elaboración del profesor. La actuación del maestro se entiende como respuesta inmediata, donde el sentir y el pensar se ven como divorciados. Donde el maestro, interviene desde su individualidad y no desde el rol. Esta parece ser la lectura de Jackson.

Sin embargo, desde nuestro punto de vista, cuando el maestro está interesado en conocer la eficacia de su desempeño como profesor, con la mirada *barre* las caras de sus alumnos, seleccionando sólo aquellas actitudes, aquellos gestos, aquellas expresiones que le confirmarán que ejerce adecuadamente su función. El maestro no mira el cuerpo del alumno como totalidad, solamente ve gestos, accede a un cuerpo parcializado por miradas rutilantes. El maestro no lee la cara del alumno para saber que le pasa en este momento, sólo lo examina, al igual que el médico examina a sus pacientes para recoger determinados signos, es decir manifestaciones corporales ya codificadas por el saber médico. Por esto, lo de la inmediatez ciertamente. No hay pensamiento, no hay reflexión, no hay interpretación respecto del significado del gesto. Tampoco se trata de impulsos, o sentimientos o espontaneidad como lo menciona Jackson, sino simplemente de un ejercicio rutinario, estereotipado, de una mirada profesional y no del actuar individual, que ha aprendido a buscar, a leer, a registrar, en un solo abrir y cerrar de ojos, ciertos códigos, cierto lenguaje con significados construidos socialmente.

Pero cuáles son estos gestos, estos signos que la institución escolar y sus sujetos han ido tipificando. Dice Jackson: “Posturas lánguidas, párpados caídos, miradas distraídas, éstos son los

⁷² Jackson, E. *op. cit.* p. 145.

⁷³ Usamos el término de función, aunque a veces el maestro puede interpretar el comportamiento de los alumnos como respuesta a su comportamiento individual.

⁷⁴ Esto constituye un argumento interesante para sostener la posición de la no autonomía del maestro, tema tratado en otra ponencia.

⁷⁵ Jackson, *op. cit.* p. 173.

indicativos de que no van tan bien en clase como debían, mientras que las expresiones alertas, las manos en el aire y los ceños de concentración, son indicativos de que las cosas marchan”.⁷⁶

Los maestros señalan como testimonio de su eficacia pedagógica las siguientes actitudes de los alumnos: “Parecen estar interesados, parecen estar a punto de preguntar algo, parecen estar ansiosos, cuando los veo chispeantes, se sientan rectos en sus asientos; el grado en que los chicos sienten que forman parte de las actividades en clase y participan en ellas con placer, el entusiasmo; tienen la cara alerta”.⁷⁷

Al contrario, lo que le hace pensar al maestro que no lo ha hecho bien, es la presencia en los alumnos de los siguientes indicios: tienen aspecto desinteresado, la actitud de no me importa”; “los alumnos preguntan: ¿cuándo nos vamos a casa?”; “intentan escaparse, se vuelven pasivos, no prestan atención”, etcétera.

Estas indicaciones pasajeras cubren, actitudes, gestos, cuerpos (caras, ceños, brazos, etc.) recortados por sillas y mesas; todos deben estar en tensión, alertas, rígidos. Cuerpos disciplinados al servicio de la atención. Atención sobre la figura del maestro, sobre sus palabras, sobre su mirada vigilante que hay que sostener.

Al contrario son referencias negativas, todo lo que señala, la pérdida de sostenimiento de la atención, del control del cuerpo: el relajamiento, la languidez, la distracción, el deseo de fuga o de estar en otra parte.

¿Cuáles son las evidencias que el maestro busca? ¿serán las pulsiones las que interesa dominar? Asegurar se del esfuerzo del alumno de este sacrificio para controlar, dominar las inclinaciones “naturales”, tal como lo plantea Durkheim en la siguiente cita:

Pero de hecho la sociedad tiene una naturaleza propia y consiguientemente exigencias totalmente diferentes de aquellas que están implicadas en nuestra naturaleza individual. Los intereses del todo no son necesariamente los intereses de la parte, por eso mismo la sociedad no puede formarse ni mantenerse sin pedirnos continuamente sacrificios que pesen sobre nuestras espaldas. Por el mero hecho de estar por encima de nosotros, nos obliga a que nos superemos a nosotros mismos; y superarse a sí mismo quiere decir, para un ser, salir en cierto modo de su propia naturaleza. Por esto no puede realizarse nunca sin una tensión más o menos dolorosa, la atención voluntaria es evidentemente una facultad que se ve solicitada únicamente por la acción de la sociedad. Pues bien esta atención presupone un esfuerzo; para que estemos atentos no tenemos más remedio que suspender el curso espontáneo de nuestras representaciones, impedirle a nuestra conciencia que se deje llevar por ese movimiento discursivo al que tiende, en una palabra, violentar algunas de nuestras más imperiosas inclinaciones.⁷⁸

La escuela es por excelencia, la institución encargada de socializar a los sujetos; socialización que implica, como señala Durkheim salir de nuestra propia naturaleza, renunciar a nuestras representaciones, violentar nuestras inclinaciones para transformarnos en sujetos sociales.

⁷⁶ Jackson, *op. cit.* p. 196.

⁷⁷ Jackson, *op. cit.* p. 145.

⁷⁸ Durkheim, E. *Educación como socialización*. Ed. Sígueme, 1976, Salamanca,,España. p. 51.

Este proceso, reconocido por Bourdieu bajo la idea de violencia simbólica, de imposición, de inculcación⁷⁹ exige sacrificio, renuncia, esfuerzo, tensión por parte del educando. De alguna manera, esto es lo que el maestro quiere identificar durante el desarrollo del acto de transmisión⁸⁰; espera ver en sus alumnos el encauzamiento de su interés, de sus intereses, la renuncia a sus deseos propios como condición necesaria para que se realice el acto de transmisión, de inculcación. De esta forma se puede acceder al discurso del maestro e incluirse en el mundo de representaciones que la escuela distribuye.

Así las expresiones de interés, de atención, de participación, son testimonio del éxito del acto educativo, de la eficacia del maestro.

Pero no es solamente testimonio del éxito pedagógico, este encauzamiento del cuerpo, del gesto, de la mirada hacia el profesor y la actividad pedagógica, sino que además es necesario para el profesor que haya placer, entusiasmo, ocultando así el esfuerzo, el sacrificio que significa renunciar a las pulsiones propias.

Quizás, para hablar en términos de Bourdieu, el éxito de la inculcación sería tanto mayor cuando se oculte su carácter de imposición por parte del maestro. Así, el placer, el entusiasmo, la participación “espontánea” podría ser la máxima evidencia del éxito de la socialización, de la eficacia del trabajo del profesor.

Las demostraciones de desinterés, de aburrimiento, de pasividad, de ausencia, no solamente imposibilitan el acto de transmisión, sino que son una demostración de resistencia del sujeto a la inculcación de los contenidos, a las representaciones, por lo tanto son las demostraciones primeras del fracaso escolar.

Señalábamos al principio que el reconocimiento de los signos implica el ejercicio de una mirada vigilante por parte del maestro. Esta mirada no tiene solamente como función ver y recibir las evidencias del éxito pedagógico, sino que esta mirada es parte e instrumento de esta función de encauzamiento de los comportamientos, del control de las inclinaciones. Estas miradas, “disciplinan” el cuerpo como “esta coerción ininterrumpida, constante que vela sobre los procesos de la actividad, más que sobre sus resultados y que se ejerce según una codificación que retícula con la mayor aproximación del tiempo, el espacio y los movimientos”.⁸¹

Esta vigilancia sobre los cuerpos es ejercicio de poder. El cuerpo es blanco de poder de la mirada, como lo sostiene Foucault. Cuando circula la mirada del maestro sobre sus alumnos, estos últimos tensan el cuerpo, levantan la mirada, sostienen la del maestro, acomodan los codos en la mesa, reprimen el bostezo, contienen la palabra, la risa quizá.

Y la mirada puede auxiliarse también de la palabra, del gesto eficaz que pauta el comportamiento para callar, para hablar, para aprobar, para desaprobar, etcétera.

⁷⁹ Bourdieu, P. y Passeron, J. C. *La reproducción*, Ed. Laia, 1977, Barcelona.

⁸⁰ Aunque, de acuerdo con Bourdieu, el maestro no reconoce que está realizando un acto de violencia simbólica.

⁸¹ Foucault, M. *Vigilar y castigar*, Siglo XXI, Ed. México 1987, p. 141.

Y el alumno responde a las señales, a las indicaciones del maestro y produce a su vez, signos. Sin embargo hay cierta duda respecto de la producción de estos signos ¿qué tan confiables son? ¿no serán meras apariencias, simulaciones, códigos aprendidos que se enuncian oportunamente? Acordamos con Jackson cuando dice: “El profesor intenta descubrir signos de inquietud y falta de atención, mientras aprende a descubrir la participación real de la fingida durante una actividad determinada”⁸².

En lenguaje del maestro recogido durante entrevistas de Jackson así como las nuestras, es también revelador de la duda que hay que hay respecto de la ambigüedad del gesto: “Los alumnos *parecen* interesados, *parecen* ansiosos, *parecen* a punto de preguntar algo... etcétera. Los alumnos se las ingenian para ver cómo hacen fraude de tal manera que el profesor tenga la impresión que todos leyeron”⁸³.

El maestro trata con el mundo de las apariencias, de las representaciones inmediatas que el alumno produce para él. Aunque el maestro llegue a tener dudas de que el signo no es siempre evidencia del aprendizaje cognoscitivo, este signo puede resultar suficiente para señalarle la validez de su enseñanza. ¿Estaremos frente a una pedagogía de la simulación? No es fácil contestar. Quizá por lo pronto podríamos reiterar el sometimiento a la situación de inculcación, de la cual el mundo de los signos y comportamientos son expresión, constituyen el aprendizaje primordial de la enseñanza; y condición primaria para lograr el aprendizaje cognoscitivo.

La producción de los signos adecuados muestran que después de todo se ha logrado la disciplina de las pulsiones. Aunque los alumnos simulen el interés, para hacerlo tuvieron que domesticar a su cuerpo, por lo cual la “simulación” en dado caso es parcial, asimismo la simulación implica siempre el reconocimiento a la legitimidad del orden simbólico y esto quizá es lo que más importa.

El signo no es sólo representación, es también señal, indicación, a veces orden. Señal de que el maestro prosiga con el ejercicio de la función, de la inculcación. A partir de las señales que le manda el alumno, el alumno determina sus siguientes comportamientos y actos pedagógicos. Y esta situación nos obliga a considerar la devolución de la mirada. Efectivamente hasta ahora, hemos considerado el efecto de la mirada del maestro sobre el alumno, mirada vigilante, disciplinaria, ejercicio de poder de arriba hacia abajo. Sin embargo, el valor otorgado a las señales pasajeras evidencia también el poder de estas señales, estas también sostienen el acto educativo, el hacer del maestro.

Si los alumnos no están atentos, si no sostienen su mirada en la del maestro, la mirada de este último se desvanece. Ejemplifiquemos con esta cita de un maestro: “Cuando los chicos no se la pasan bien, si no prestan atención y se sientan rectos en sus asientos, es el fin”⁸⁴.

El maestro es también blanco del poder del alumno, ciertamente no del mismo poder, pero sufre sus efectos. El maestro también tiene su cuerpo disciplinado para el ejercicio de la función. El

⁸² Jackson, P. *op. cit.* p. 196.

⁸³ Jackson, P. *op. cit.* p. 145.

⁸⁴ Jackson, P. *op. cit.* p. 146.

simple hecho de tener que ejercer continuamente una vigilancia sobre caras, cuerpos, ruidos, tiempos, espacios, horarios, etc., hace de su cuerpo un objeto sometido al ejercicio docente.

Como ya lo vimos previamente, también el profesor funciona por medio de señales que tienen como objeto conseguir, eficazmente, instantáneamente, el comportamiento deseado del alumno. Señales que además no interrumpen la transmisión, solamente la pautan. El gesto se desarrolla en silencio, permitiendo así no desviar la atención del acto verbal de transmisión.

Se sitúan así, los cuerpos de maestros y alumnos en un mundo de señales unívocas que sirven de sostén al acto de transmisión.

Y continuando con Foucault:

Si es cierto que la vigilancia reposa sobre individuos, su funcionamiento es el de su sistema de relaciones de arriba abajo, pero hasta cierto punto de abajo arriba, y lateralmente, el poder en la vigilancia jerarquizada de las disciplinas no se tiene como una cosa, no se transfiere como una propiedad*, funciona como una maquinaria. Y es cierto que su organización piramidal le da un “jefe” es el aparato entero el que produce “poder” y distribuye los individuos en este campo permanente y continuo⁸⁵.

Retornemos a nuestro punto de partida. Los múltiples acontecimientos diarios, insignificantes cada uno por separado pero importantes por su repetición; el carácter pasajero, inmediato, que parecen tener debe ser cuestionado, su relevancia, su eficacia está ligada a su repetición, a su recurrencia. También habría que preguntarse sobre el por qué de su reiteración. Estas indicaciones pasajeras no son ni arbitrarias ni espontáneas ni inmediatas ni pasajeras. Todo lo contrario, son condensaciones, síntesis, productos de largas prácticas educativas que los ha ido decantando, lentamente y por lo mismo han ido adquiriendo un carácter de naturalidad. Estos gestos, estas señales, son códigos que no son insignificantes cada uno por separado, bien al contrario, tienen un fuerte poder de significación, a condición que se les sitúe, por una parte en las redes de las relaciones del aula, por otra en esta maquinaria de distribución del poder que es la institución escolar, y al fin en la significación social del acto educativo.

* Este punto argumentaría en contra de la idea de negociación entre maestros y alumnos como idea de transferencia de poder o de la existencia de un poder propio de maestros y alumnos del cual pueden disponer o que gestan. Los sujetos tienen poder, pero esta conferido para ejecutar determinados actos. Lo mismo plantea nuevamente los límites a la autonomía de los maestros.

⁸⁵ Foucault, *op. cit.* p. 182.

UNIDAD 4

UNIDAD 4. ESTRUCTURACIÓN Y ASIGNACIÓN-ASUNCIÓN DE ROLES
GONZALEZ Núñez, J. de Jesús, et. Al. “Grupos Humanos”, en: Dinámica de grupos. Ed. Pax, México, 1999,32-50

GONZALEZ Núñez, J. de Jesús, et al.
 “Grupos humanos”, en: **Dinámica de grupos**. México, Concepto, 1978,
 pp. 12 - 48.0

PRIMERA PARTE

Grupos humanos

Nuestro actual modo de vida nos exige una constante interacción con los demás. Hoy en día no podemos concebir al hombre como un ser aislado en el tiempo y el espacio. El individuo pertenece a un grupo e influye en él de manera decisiva. Por esta razón, cada día son más los psicólogos interesados en estudiar las relaciones entre la interacción social y la conducta de los seres humanos.

De este interés surge un área de la psicología orientada hacia la comprensión e los factores que entrañan problemas sociales y la capacidad para resolverlos. Nos referimos a la psicología social cuyo objetivo es centrar su atención en las regularidades de la conducta humana que surgen del hecho de que los hombres participan en grupos. Esta disciplina ha comenzado a tomar forma a partir de las convergencias de intereses de individuos provenientes de una variedad de ciencias y disciplinas como la antropología, la psiquiatría, la psicología y la sociología.

1.1. DEFINICIÓN DE GRUPO. El concepto de grupo es sumamente importante pues éste es la unidad básica en el estudio de la organización de los seres humanos desde un punto de vista psico-socio-antropológico. Por lo tanto, para poder estudiar a un grupo es necesario identificar sus diferentes dimensiones con una aproximación interdisciplinaria. Son diversos los criterios que se han tomado en cuenta para definir a un grupo: se han considerado, por ejemplo, el tamaño, la duración, el grado de formalización, las actividades, la estructura interna los objetivos, etc.

En este capítulo se tratarán de resumir algunas de las definiciones representativas de los criterios diversos:

Olmsted dice que un grupo es un número reducido de miembros que *interaccionan* cara a cara y forman lo que se conoce como grupo primario.

Lindaren define a los grupos primarios como aquellos en los que las *relaciones interpersonales* se llevan a cabo directamente y con gran frecuencia, suelen realizarse en un plano más íntimo y existe mayor cohesión entre sus miembros.

Lewin, a su vez, nos dice que la similitud entre las personas sólo permite su clasificación o reunión bajo un mismo concepto abstracto, en cambio, que el hecho de pertenecer al mismo grupo social implica la existencia de *relaciones concretas y dinámicas* entre dichas personas. Para él, los grupos fuertes y bien organizados, lejos de ser totalmente homogéneos, contienen una variedad de subgrupos e individuos, por lo que, desde su punto de vista, no es la similitud o la disimilitud lo que decide la existencia de un grupo social, sino más bien la *interdependencia* de sus miembros.

Sprott opina que la *interacción* de los miembros es básica para definir un grupo. Para este autor, un grupo, en sentido psicosociológico, es una pluralidad de personas que interaccionan en un contexto dado, más de lo que interaccionan con cualquier otra persona.

Para W. Coutu, el grupo en la soledad humana representa cierta clase de *comportamiento interaccional* o alguna clase de relación.

R. F. Bales define a un grupo pequeño como cualquier número de personas que interactúan entre sí cara a cara, en un encuentro o en una serie de encuentros, a donde cada miembro recibe alguna percepción de los demás participantes, lo bastante distintiva que lo capacita, en ese momento o en un interrogatorio posterior, a dar alguna reacción a cada uno de los otros miembros como persona individual (aunque sólo sea recordar que el otro estaba presente).

Para G.C. Homans, la *interacción* de los miembros es el criterio único para la existencia de un grupo. Así nos dice: “Se entiende por grupo cierta cantidad de personas que se comunican a menudo entre sí, durante cierto tiempo y que son lo suficientemente pocas para que cada una de ellas pueda comunicarse con todas las demás en forma directa.” Homans proporciona medios funcionales para decidir si dos personas son miembros del mismo grupo: “Un grupo se define por la interacción de sus miembros. Si se dice que los individuos A, B, C, D, E, forman un grupo, esto significa que por lo menos se tienen las siguientes circunstancias: en cierto tiempo, A interactúa con B, C, D y E, forman un grupo, esto significa que por lo menos se tienen las siguientes circunstancias: en cierto tiempo, A interactúa con B, C, D y E más que con M, N, L, O, P, a quienes prefiere considerar como extraños o miembros de otros grupos, B, también interactúa más con A, C, D, E, que con los extraños, y así sucede con los otros miembros del grupo. Es posible, por el simple hecho de contar las interacciones, señalar a un grupo cuantitativamente distinto de los otros.”

Por otra parte W. Smith, considera a la *conciencia del grupo como grupo*, como factor importante. Define al grupo social como una unidad consistente en un grupo plural de organismos (agentes) que tienen una percepción colectiva de dicha unidad y que poseen, además, el poder de actuar de un modo unitario hacia ambiente.

Monton Deutsch describe al grupo de acuerdo a los *fines comunes*, por lo que dice que en la medida en que los individuos que componen a un grupo, persiguen fines interdependientes, se puede hablar de la existencia de un grupo social: “Esas finalidades pudieran ser la protección de un interés, el resolver alguna tarea por pequeña que sea, o la mera supervivencia del grupo “Dichas normas varían de grupo a grupo según la tarea particular que debe ser realizada, según sus historias y vicisitudes pasadas, a los peligros, si es que existen, que lo amenazan desde el exterior o su interior,” Monton Deutsch hace hincapié en que los grupos son entidades dinámicas, y no colecciones de individuos hechas al azar.

A su vez, G. Gurtuitch define al grupo como “una unidad colectiva que encara una obra común y tiende a un cierto equilibrio en el que las fuerzas centrípetas superan a las fuerzas centrífugas”.

Por otra parte, si un conjunto de gente interactúa con frecuencia y por largos periodos de tiempo, es probable que sus interacciones adquieran un patrón, que desarrollen esperanzas respecto a la conducta mutua y que lleguen a identificarse entre sí como miembros de la misma entidad social. Así, Morton dice que a menudo se han incorporado tales circunstancias de la interacción en la definición de grupo: “Por lo general se comprende que el concepto sociológico de grupo se refiere al *número* de personas que interactúan entre si, según *patrones establecidos*. A veces se anuncia esto como un número de personas que tienen relaciones sociales establecidas y características. Sin embargo, las dos afirmaciones son equivalentes pues las ‘relaciones sociales’ son, en sí, formas encasilladas de interacción social que duran lo suficiente para volverse partes identificables de una estructura social.”

Una orientación en esencia similar, aunque expresada en diferente terminología, fue ofrecida por Newcornb, pues para él, un grupo consiste en 2 o más personas que comparten *normas* con respecto a ciertas cosas, y cuyos *roles sociales* están estrechamente intervinclados. La extensión que abarcan las normas compartidas puede ser grande o pequeña, pero a nivel mínimo incluye cualquier cosa que distinga los intereses comunes de los miembros del grupo. También incluye necesariamente normas sobre los papeles entrelazados de los miembros del grupo, pues se definen en términos recíprocos. Estos rasgos distintivos del grupo, normas compartidas y papeles entrelazados, presuponen una relación de interacción y comunicación más que transitoria.

Ciertos escritores de la tradición psicoanalítica, más preocupados por los aspectos psicológicos de los grupos que por la interacción o sus productos, han hecho hincapié en un tipo diferente de interdependencia. Según Freud, dos o más personas constituyen un grupo psicológico si han escogido el mismo *objeto-modelo* (líder) o los mismos *ideales*, o ambos, en sus superegos y, por consiguiente, se han *identificado* entre ellos. Redl postuló que la formación de grupos también ocurre cuando varios individuos han usado los mismos *objetos* como medios de liberar conflictos internos similares. Más aún, el líder podría ser objeto de *identificación* en base al amor o al miedo que por él tienen los miembros del grupo, es un objetivo de las pulsiones de amor o agresión, o ambas. Como resultado de esos nexos comunes con el líder, todos pueden funcionar juntos en cualquier grupo, surgiendo los lazos afectivos entre los individuos.

Se debe tomar en cuenta el punto de vista de Freud acerca de que en todos los grupos existe un elemento moral, *estándares*, *patrones* o *normas explícitas*. Kelch también considera a las normas y dice: “Un grupo puede definirse como dos o más personas, con relaciones interdependientes y que *comparten una ideología*, es decir, valores, *creencias* y *normas* que regulan su conducta mutua”.

Algunos psicólogos han centrado su atención en la gratificación que los miembros obtienen de pertenecer al grupo. Afirman que a menos que en una reunión de personas, sus relaciones proporcionen algún grado de satisfacción a cada uno de los miembros, dicha reunión no permanecerá como entidad social distintiva. La definición dada por Bams expresa este punto de vista: “Un grupo se define como un conjunto de individuos, cuya existencia como conjunto los recompensa.”

Albion Small definió al grupo como “una designación axiológica conveniente para indicar cualquier número de personas, grande o pequeño, entre los cuales se han establecido tales relaciones que sólo se pueden imaginar a aquéllas como un conjunto, es decir, un número de personas cuyas *relaciones mutuas* son tan importantes como para que demanden de nuestra atención.”

Cartwright y Zander definen al grupo afirmando que cualquier persona perteneciente a un grupo particular queda afectada de alguna forma por el hecho de la *membresía*. “Es de esperarse que los efectos de la membresía sobre una persona serán mayores cuanto más fuerte sea el ‘caracter’ de grupo de la serie de individuos que constituyen dicho grupo.”

Actualmente varios autores han definido al grupo como una reunión, más o menos permanente, de varias personas que *interactúan* y se *interfluyen* entre si con el objeto de lograr ciertas *metas comunes*, en donde todos los integrantes se *reconocen como miembros pertenecientes* al grupo y rigen su conducta en base a una serie de *normas y valores* que todos han creado o modificado

1.2. CARACTERÍSTICAS Y PROPIEDADES DE UN GRUPO.

1.2.1. Didier Anzieu dice que las principales *características* de un grupo son las siguientes:

- a) Está formado por personas, para que cada una perciba a todas las demás en forma individual y para que exista una relación social recíproca.
- b) Es permanente y dinámico, de tal manera que su actividad responde a los intereses y valores de cada una de las personas.
- c) Posee intensidad en las relaciones afectivas, lo cual da lugar a la formación de subgrupos por su afinidad.
- d) Existe solidaridad e interdependencia entre las personas, tanto dentro del grupo como fuera de éste.
- e) Los roles de las personas están bien definidos y diferenciados.
- f) El grupo posee su propio código y lenguaje, así como sus propias normas y creencias.

Cartwright y Zander opinan que para que pueda hablarse de grupo es necesario que exista la reunión de dos o más personas y que dicho grupo posea alguna o algunas de las siguientes características:

- a) Que sus integrantes interactúen frecuentemente.
- b) Se reconozcan unos a otros como pertenecientes al grupo.
- c) Que otras personas ajenas al grupo también los reconozcan como miembros de éste.
- d) Acepten las mismas normas.
- e) Se inclinen por temas de interés común.
- f) Constituyan una red de papeles entrelazados.
- g) Se identifiquen con un mismo modelo que rija sus conductas y que exprese sus ideales.

- h) El grupo les proporcione recompensa de algún tipo.
- i) Las metas que buscan alcanzar sean interdependientes.
- j) Todos perciban al grupo como una unidad.
- k) Actúen en forma similar respecto al ambiente,

1.2.2. Los autores Malcom y Knowels a su vez, consideran diez *propiedades* comunes a todos los grupos:

Para poder estudiar un grupo es necesario conocer esos factores, ya que éstos pueden constituir una base que permita comprender las actitudes de los integrantes y, en general, al grupo como organismo.

a) *Antecedentes*. Se refieren a ciertos factores que los grupos pueden tener o no tener. Algunos componentes de dichos antecedentes son: el que un grupo se reúna por primera vez o que se haya reunido con anterioridad; la claridad que tengan los miembros acerca de las finalidades del grupo o de alguna reunión; la clase de personas que componen al grupo, su experiencia, su papel, el tipo de jerarquía que prevalece, etc.

Para poder estudiar un grupo, es necesario conocer esos factores, ya que éstos pueden constituir una base que permita comprender las actitudes de los integrantes y, en general, al grupo como organismo.

b) *Esquema o patrón de participación*. Esta propiedad está determinada por la dirección de las relaciones existentes dentro del grupo y por el grado de participación de los miembros en los asuntos grupales. Las relaciones mencionadas pueden ser *unidireccionales*, es decir, de la autoridad hacia los demás integrantes; *bidireccionales*, o sea, cuando el jefe se dirige a los individuos del grupo y éstos a su vez se comunican con el jefe; o, también *multidireccionales* que se da cuando todas las personas se comunican unas con otras.

Por otro lado, se considera que mientras mayor es la participación de los individuos hacia el logro de los objetivos comunes, hay un menor grado de resistencia a los cambios y, también es mayor la productividad y la satisfacción personal.

c) *Comunicación*. Es el proceso a través del cual es posible la transmisión de ideas, sentimientos o creencias entre las personas; hace posible la comprensión no sólo entre individuos, sino también entre grupos, sociedades, naciones, etc.

La comunicación puede ser *verbal y no verbal*: la primera viene determinada con la utilización del lenguaje oral o escrito, y es la que se utiliza con mayor frecuencia; la segunda se refiere al uso de cualquier otro recurso como posturas, silencios, gestos faciales, etc.

La comunicación de grupo se divide en *comunicación intergrupo*, cuando se establece entre dos o más grupos e *intragrupo*, que es la comunicación que prevalece entre los miembros de un mismo grupo.

Los psicólogos sociales consideran a la comunicación como una transacción, la cual no puede establecerse si el receptor no participa en mayor o menor grado en ella, es decir, si no tiene una participación más o menos activa en la misma. Los especialistas en la materia han considerado que son cinco los elementos básicos de la comunicación, mismo que se explican a continuación:

- Emisor*: se refiere a la persona que transmite el mensaje
- Receptor*: es el sujeto al cual va dirigido el mensaje.
- Mensaje*: comprende el contenido de la comunicación.
- Código*: es el elemento referente al conjunto de símbolos utilizados para que el mensaje sea captado por el receptor.
- Puesta en relieve y camuflaje*: se refiere a las decisiones que debe tomar el emisor antes de transmitir un mensaje; dichas decisiones se basan en la selección del contenido del mensaje así como el código a utilizar.

Un sistema de comunicación, para que sea completo, tiene que involucrar a todos los individuos que deben estar informados, ya que, de otra manera, se saltan eslabones en la cadena. Un buen sistema debe permitir la comunicación en ambos sentidos, es decir, de status altos a los más bajos, y viceversa (Si no esta permitida la comunicación de los status bajos a los altos pueden acumularse frustraciones y quejas, que al final, traen como consecuencia una disminución en la eficiencia).

Los ruidos que se pueden presentar en una comunicación (física, psíquica, etc.), interfiere y deforma el mensaje original y por lo mismo produce *distorsión*.

Esta última debe evitarse con el fin de que haya una verdadera comprensión del mensaje transmitido originalmente.

La comunicación es muy importante en la vida del grupo, su ausencia o un mal sistema comunicativo afectan la cohesión e integración del mismo.

d) *Cohesión*. Esta propiedad ha sido definida por Sprott (1975) como: “El campo total de fuerzas motivantes que actúan sobre los miembros para mantenerlos en el grupo.”

Este campo total de fuerzas motivantes está determinado por diversos factores humanos tales como la estimación hacia otros integrantes del grupo, la admiración profesional, las perspectivas de aprendizaje, el sentido de proteccionismo y muchos otros reas.

Esta cohesión puede manifestarse en una atmósfera agradable, en la cooperatividad, en la integración del grupo y, en general, en unas relaciones humanas más o menos satisfactorias.

La cohesión se refiere al grado de atracción que experimenta la persona hacia los demás miembros del grupo y puede ser apreciada mediante la técnica de análisis conocida como test sociométrico.

e) *Atmósfera*. Se refiere a la disposición de ánimo o sentimientos que se encuentran difundidos dentro del grupo. Afecta la espontaneidad de los miembros ya que, generalmente, la conducta del individuo está más o menos determinada por la forma en que percibe la atmósfera. La atmósfera de un grupo se encuentra condicionada por factores internos y externos. Entre los primeros se incluyen la comunicación, los aspectos emocionales de los integrantes, el tipo de dirección, la propia estructura organizacional, etc. Entre los factores externos se pueden mencionar, entre otros, la imagen del grupo, las oportunidades de desarrollo y la aceptación del grupo en la sociedad.

Como producto de todos estos factores, la atmósfera de un grupo puede ser cordial, tensa, formal, libre, autoritaria, etc.

f) *Normas*. Son las reglas que rigen la conducta de los individuos del grupo y que en conjunto forman lo que se denomina código. El objetivo de las normas es propiciar una estructura estable en pro del logro de los objetivos planeados.

Las normas pueden ser *implícitas y explícitas*. Las primeras son aquellas que no son sobreentendidas, en virtud de su carácter tácito. Por ejemplo, un individuo dentro de un grupo de trabajo sabe lo que no debe ofender a los demás miembros, lo cual no es necesario que se le comunique para que tenga conciencia de ello.

Las normas explícitas son aquellas que requieren de una instrucción previa para tener conocimiento de ellas, por ejemplo: la hora de entrada al trabajo, el usar corbata en horas de trabajo y otras.

Desde otro punto de vista y atendiendo al carácter de obligatoriedad, las normas pueden ser clasificadas en *formales e informales*. Las primeras son las impuestas por la autoridad; las informales vienen dadas por las costumbres del grupo.

Múltiples ejemplos de normas formales se pueden encontrar en las leyes que rigen la conducta de los ciudadanos de una nación. Dentro del segundo grupo podemos identificar las tradiciones y las costumbres propiamente dichas, tales como el horario de alimentos de los miembros de una familia, el acudir a las citas religiosas, etc.

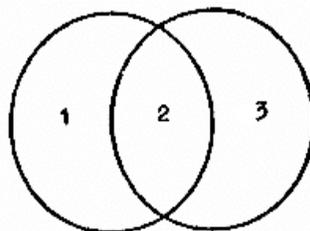
g) *Patrón Sociométrico*. Este se puede definir como las relaciones de amistad o antipatía que existen entre los miembros de todo el grupo. Tiene una gran influencia dentro de las actitudes grupales ya que afecta la atmósfera, la comunicación, etc.

El patrón sociométrico está íntimamente ligado con el grado de cohesión existente entre los integrantes de los grupos.

h) *Estructura y Organización*. Todo grupo tiene una estructura para su organización *visible* y otra para la *invisible*. La primera se refiere a la división del trabajo y a la ejecución de las tareas esenciales. La segunda es la referente a convenios no reglamentados o implícitos, basados en criterios tales como influencia, antigüedad, poder, habilidades y otros.

i) *Procedimientos*. Son los medios utilizados para lograr los objetivos. Al hacer la selección de los procedimientos debe tomarse en cuenta cierta flexibilidad que permita actuar cuando se produzcan cambios imprevistos, por otro lado, dichos procedimientos deben estar adaptados a las condiciones y al tipo de trabajo de cada grupo. Para ilustrar lo anterior daremos un ejemplo: en un grupo escolar cuyo objetivo fuese celebrar una fiesta de graduación, uno de los procedimientos a seguir podría ser la organización de rifas y colectas para la obtención de fondos que permitan llevar a cabo la celebración.

j) *Metas*. Son los fines hacia los que se dirigen las actividades del grupo. Las metas deben estar relacionadas, en cierto grado, con las necesidades e intereses individuales para que éstas y las necesidades del grupo se satisfagan en forma razonable. Esta relación se representa como sigue. (Beal, Bohlen y Raudabaugh.)



El círculo de los intereses individuales 1) es mayor, ya que éstos, generalmente, son más variados; el círculo 3) representa, los intereses grupales. El área 2) viene determinada por la superposición de los objetivos grupales e individuales, es decir, cuando los intereses individuales se satisfacen a través del grupo.

Las metas deben estar bien definidas y ser comunicadas a todos los miembros, con el fin de que éstos sepan a donde van. Por otro lado, dichas metas sirven como un sistema de referencia que permite medir los logros y progresos que el grupo ha alcanzado.

Las metas han sido clasificadas en: *metas a corto, a mediano y a largo plazo*. Estas últimas dan una dirección a las actividades grupales; las dos primeras deben ser compatibles con las metas a largo plazo. Los conceptos “mediano, corto y largo plazo” comprenden períodos de tiempo completamente variables, dependiendo de criterios muy individuales. Sin embargo para tener una visión más clara de dicha clasificación estableceremos los siguientes lapsos de tiempo: metas a corto plazo hasta un año; metas a mediano plazo de uno a tres años; metas a largo plazo de tres años en adelante.

k) *Papeles o roles*. 1.1. Otra propiedad que se puede incluir en la clasificación dada, es la de que todos los miembros de un grupo desempeñan “*roles*” o *funciones*.

Lindgren define a los papeles de grupo como las pautas de acción que indican el rango que se ocupa y el rango de acción. Ralph Linton, a su vez, los define en función de las acciones que el individuo realiza para validar la ocupación de un rango, y R. Miller dice que los roles tienen cierto efecto normativo en la conducta social y sirven para fijar límites en la conducta de los miembros de la sociedad, esenciales en la conducta social. Los roles determinan la conducta, según el rango que la persona ocupa.

Berlo subraya que rol es el nombre que se da a un conjunto de y a una determinada posición dentro de un sistema social. Los nombres que se utilizan se refieren, al mismo tiempo, a un conjunto de conductas, y a una posición dentro de un sistema. Se puede citar, por ejemplo, el rol desempeñado por el padre: los padres son elementos del sistema social que llamamos “familia”. El término “padre” se refiere a un conjunto de conductas llevadas a cabo en la familia, y también, a la posición que ocupan estas conductas en la familia. El padre desempeña muchas conductas: gana el sustento para la familia, impone disciplina a sus hijos, pone fin a disputas familiares, etc.

Si consideramos a un sistema social como un espacio, cada rol ocupa cierta posición dentro de ese aspecto y está relacionado en forma específica, con todas las demás posiciones dentro de él. Existe cierta relación entre la estructura de la personalidad del individuo y los papeles de acción que los integrantes de un grupo pueden aprender y aprenden a desempeñar. Para la buena formación de un grupo, es necesario que existan definiciones más formales, o sea, que existan roles definidos.

Los roles son estructuras impuestas a las conductas. Se puede considerar a las conductas de rol desde distintos puntos de vista. Todos ellos pueden ser apropiados a una determinada situación.

Para analizar las conductas de rol se necesita utilizar tres enfoques:

1° *Prescripción del rol*: (Exposición formal y explícita de lo que deben ser las conductas desempeñadas por las personas dentro de un determinado rol).

2° *Descripción del rol*: (Información de las conductas que son realmente desempeñadas por las personas dentro determinado rol.)

3° *Expectativas de rol*: (imágenes que se forma la gente sobre las conductas ejecutadas en un determinado rol.)

CLASIFICACIÓN DE LOS ROLES DE MIEMBRO

El análisis siguiente de los roles funcionales de los miembros, fue elaborado en relación con el primer laboratorio de Adiestramiento en Desarrollo de Grupo en 1947. Los roles se clasifican en tres categorías amplias:

A. Roles para tarea del grupo

Su propósito es facilitar y coordinar los esfuerzos del grupo relacionados con la selección y definición de un problema común y con la solución de éste.

Los roles se identifican en relación a las funciones de facilitación y coordinación de las actividades para la solución de problemas del grupo. Cada miembro puede desempeñar más de un rol en cualquier intervención o gran cantidad de roles en intervenciones sucesivas. Algunos o todos estos roles pueden ser desempeñados tanto por el "líder" del grupo, como por los diferentes miembros. Estos roles son:

a) *El iniciador-contribuyente*. El quien sugiere o propone al grupo nuevas ideas o una forma diferente de ver el objetivo o el problema del grupo.

b) *El inquiridor de información*. Es la persona que pregunta aclarar las sugerencias hechas, en términos de su adecuación a los hechos, para obtener información autorizada y hechos pertinentes al problema que se discute.

c) *El inquiridor de opiniones*. Es quien elabora preguntas para poder aclarar los valores que conciernen a lo que el grupo está realizando.

d) *El informante*. Ofrece hechos o generalizaciones "autorizadas" o relaciona en forma adecuada su propia experiencia con el problema del grupo.

e) *El opinante*. Expresa oportunamente su creencia u opinión relativa a una sugerencia o sugerencias alternativas.

f) *El elaborador*. Explica las sugerencias en términos de ejemplo o significados ya desarrollados.

g) *El coordinador*. Muestra o clarifica la relación entre las diferentes ideas y sugerencias.

h) *El orientador*. Define la posición del grupo con respecto a sus objetivos.

i) *El crítico-evaluador*. Supedita las realizaciones del grupo a alguna norma o serie de normas de funcionamiento en el contexto de la tarea fijada.

j) *El dinamizador*. Intenta estimular al grupo a la acción o a la decisión.

k) *El técnico de procedimientos*. Acelera el movimiento del grupo realizando tareas de rutina.

l) *El registrador*. Anota las sugerencias ("memorias" del grupo); lleva un registro de las decisiones y del resultado de las discusiones del grupo.

B. Roles de constitución y mantenimiento del grupo

Su objetivo es alterar o mantener la forma de trabajo del grupo, fortalecer, regular y perpetuar al grupo en tanto es grupo. Una contribución dada puede involucrar varios roles y un miembro o líder puede desempeñar roles diversos en contribuciones sucesivas.

a) *El estimulador*. Elogia, está de acuerdo y acepta la contribución de los otros. Expresa comprensión y aceptación de otros puntos de vista.

b) *El conciliador*. Intenta conciliar desacuerdos; mitiga la tensión en situaciones de conflicto.

c) *El transigente*. Opera desde dentro de un conflicto en el que su idea u oposición está involucrada.

d) *El guardagujas*: Intenta mantener abiertos los canales de comunicación, estimulando o facilitando la participación de otros.

e) *El legislar o yo ideal*. Expresa normas e intenta aplicarlas en el funcionamiento, o en la evaluación de la calidad del proceso del grupo.

f) *El observador de grupo y comentarista*. Lleva registros de diferentes aspectos del grupo.

g) *El seguidor*. Sigue el movimiento del grupo en forma más o menos pasiva, aceptando el lugar de audiencia en la discusión y la decisión del grupo.

C. Roles individuales

Su propósito es algún objetivo individual que no es relevante en la tarea del grupo ni al funcionamiento del grupo como tal.

a) *El agresor*. Puede operar de muchas maneras, disminuyendo el status, atacando al grupo, burlándose agresivamente, etc.

b) *El obstructor*. Tiende a ser negativo y tercamente resistente.

c) *Buscador de reconocimiento*. Trabaja de diferentes maneras, ya sea vanagloriándose o exhibiéndose para llamar la atención.

d) *El confesante*. Usa la oportunidad que proporciona el ambiente de grupo para expresar sus sentimientos e ideologías, sin interés para el grupo.

e) *Mundano*. Hace alarde de su falta de compromiso en los progresos del grupo, en forma de cinismo e indiferencia.

f) *Dominador*. Trata de hacer sentir su autoridad o superioridad, manipulando al grupo o a algunos de sus miembros.

g) *Buscador de ayuda*. Intenta despertar respuestas de simpatía de otros miembros o de todo el grupo, ya sea a través de expresiones de inseguridad, confusión personal o desprecio de si mismo, sin poseer una razón para ello.

h) *Defensor de intereses especiales*. Generalmente oculta sus propios prejuicios en el estereotipo que llena mejor su necesidad personal.

Existen otros tipos de roles dados por diversos autores, los cuales complementan los anteriores.

—*El francotirador*. Es el miembro del grupo que está tratando de buscar el error de otro miembro del grupo, para satisfacer una necesidad propia.

—*El miembro silencioso*. Es aquel que permanece callado la mayor parte del tiempo.

—*El monopolizador*. Suele ser una persona con gran necesidad de categoría y, con frecuencia es básicamente insegura a pesar de su actitud exterior.

D) Roles de tipo psicodramático

Dentro de los grupos de tipo *psicodramático* los roles merecen una especial atención:

En el psicodrama, los roles del terapeuta, del observador y el yo auxiliar deben excluirse, pues ellos poseen una función institucional dentro del grupo; constituyen los “mojoneros reales” el interior de los cuales, el grupo imaginario se forma, se define y la dramatización se despliega.

El yo auxiliar actúa como revelador pero no se revela a mismo y no es afectado personalmente.

El terapeuta no es un líder, no tiene carácter distintivo, es neutro, no responde; la función de éste, está fuera del grupo, mientras que el rol define la relación de un individuo en un grupo. La función se define entonces por oposición del rol.

Los roles son intersubjetivos y constituyen el elemento que constituye al grupo.

Los roles son de tres tipos:

1) Los roles de la presentación de roles o role-playing:

Son los roles imaginarios, o roles reales, cuando el role-playing se usa en una institución o *in situ*.

2) Los roles claves del grupo:

- a) *EL líder*. (Que no se debe confundir con el terapeuta.)
- b) *El voyeur*. (Que no se debe confundir con el observador.)
- c) *El San Bernardo*. (Que no se debe confundir con el yo auxiliar.)
- d) *La vedette y el excluido*.
- e) *El chivo emisario*.
- f) *El opositor y el saboteador*.
- g) *El doble y el tercero excluido*.

EL “role-playing” (según Moreno), consiste en solicitar a un miembro que represente diferentes roles, todo ello con diversos compañeros: se invierten los roles, luego se analizan los resultados. Esta representación permite derribar las defensas más superficiales y conviene usarlas en el transcurso del primer estadio de la vida de un grupo, y, gracias a esta representación de cualquier tipo de rol en el grupo, se produce una primera liberación.

Los roles claves, son los roles relativamente fijos, que se manifiestan con bastante regularidad en los grupos, en los que cada uno se introduce, tanto por necesidad interior como por la acción que los otros miembros ejercen sobre él.

El rol del líder es permanente y se define una vocación particular de la persona que lo asume y una necesidad del grupo.

Freud dice: "La fantasía de la existencia del grupo se basa en el hecho de que la regresión determina en el individuo una pérdida de su individualidad." ("Psicología de las masas y análisis del yo.")

El líder trata de identificarse con el terapeuta, pero mientras el terapeuta lo rechaza, éste intenta desempeñar su rol en relación con los otros miembros; adopta la pose del que sabe, del que interpreta, del que encuentra soluciones. Muy pronto desempeña ese rol contra el terapeuta y trata de obtener unanimidad contra él; busca seducir. Aparece una rivalidad y el grupo reacciona rápidamente; surge así el período de agresividad del grupo, que se desintegraría de no ser por la acción de un elemento contrapuesto, su meta común: la cura. Entonces, el grupo sabe que el líder también ha acudido a curarse y no puede mantenerse tanto tiempo en un rol de superioridad excéntrica.

Después del período de pánico, el grupo busca un chivo emisario que pagará por otros. El chivo emisario es alguien designado por su propia vocación para ello, porque la vida lo predispuso o porque su debilidad lo obliga momentáneamente. Es alguien que no intimida y que no torna venganza. Este rol es importante en la vida del grupo y, si nadie lo puede asumir, el grupo puede terminar.

Al observador voyeur no lo soportan los demás, la persona es atacada pero no responde, los ataques no aciertan en su objetivo y se anulan por sí solos. El observador no acude con fines personales y no tiene por qué renunciar a su función. El voyeur participa en forma desagradable para el grupo y se le ataca. En este momento, aparece...

...el San bernardo, que ayuda a todas las personas y a las que se ataca. Se trata de alguien que busca mucha ayuda para sí mismo. Bajo la forma de paternalismo hay una posibilidad de continuar ejerciendo cierto poder.

El rol de vedette, en algunos casos, es derribado de su pedestal y se hace excluir, mientras que, en otros, el excluido prefiere excluirse en lugar de desempeñar un rol de vedette. Estos dos roles se contraponen, pero están vinculados. La vedette no tiene nada para dar; este rol es frustrante.

El excluido es el que no logra presentar un rostro, el que no existe en el grupo y, el San Bernardo acude en su ayuda.

El doble es el que no puede participar en nombre propio, que sólo puede hacerlo como doble, es el tercero excluido, excluido de la pareja aunque no del grupo.

El opositor y el saboteador no son idénticos. El saboteador es el que, al ser excluido, trata de destruir al grupo; su impotencia se traduce a través de una rabia destructiva.

El opositor manifiesta su imposibilidad de pertenecer al grupo y el deseo de que se le admita, se basa en un deseo excesivo y su oposición es una demanda de amor.

En el caso del delirante, se trata de un rasgo psíquico o de una simple actitud.

1.3. CLASIFICACIÓN DE LOS GRUPOS. Los grupos pueden ser clasificados con una gran variedad de criterios. Sin embargo, ninguna clasificación es totalmente satisfactoria, pues el material es completo y heterogéneo. En este capítulo, solamente serán mencionadas algunas de las clasificaciones realizadas, por ser las más convenientes para el propósito de este libro:

1) Bernard divide los grupos en *primarios* y en *derivados* o *secundarios*. Un grupo primario es una organización de relaciones

Clasificación de los grupos según Bernard

1. Grupos de contacto directo. Primarios	A) racionales	a) genéticos b) clubes y asociaciones con fines fijados. c) asamblea deliberante. d) discusión e) clase para instrucción f) auditorio
	B) no racionales	a) semiclubes b) reuniones y manifestaciones c) Multitudes y motín
2. Grupos de contacto indirecto. Secundarios		

personales directas, en la cual se selecciona la personalidad o la conducta de los individuos desde los primeros años, mientras que un grupo derivado es una organización de relaciones directas o indirectas de los individuos y abarca todas las formas de agrupación elaboradas, a partir de los grupos primarios.

En la sociedad primitiva, donde los hombres viajan en pequeños grupos y no había especialización en el trabajo, los grupos más importantes fueron los *primarios*, como la familia, la vecindad y el grupo de juego. Pero, al aumentar la población, el desarrollo de la ciencia y la tecnología, fue necesaria la especialización y la división del trabajo y así surgieron, poco a poco, los *grupos derivados*. Por ejemplo, la educación impartida en un principio en la familia ya no era suficiente y, por lo tanto, se requirió de la escuela y de la universidad, que constituyeron un grupo derivado.

En los grupos primarios, el contacto entre los miembros es directo, cara a cara y existe una relación emocional entre ellos; en cambio, en los grupos derivados, el contacto es indirecto y la comunicación se realiza por medio de símbolos almacenados que requieren para su transmisión, medios intermediarios como por ejemplo libros y

periódicos. La comunicación en ellos por consiguiente es predominantemente intelectual y abstracta.

Existe un continuo desde los grupos totalmente primarios hasta los totalmente derivados. Un grupo puede ser más derivado o primario en ciertos aspectos y menos en otros. Bernard propone el siguiente orden, partiendo de un carácter primario a secundario:

- Grupo familiar
- Grupo de juego
- Vecindad
- Escuela dominical
- Escuela local
- Pandillas
- Clubes de muchachos y muchachas
- Clubes, sociedades, etc., de las distintas iglesias
- Sociedades literarias
- Congregaciones o grupos eclesiásticos locales
- Asociación de alumnos de la escuela secundaria
- Casinos de la localidad
- Clubes atléticos locales
- YMCA e YWCA
- Mercados locales
- Grupos de trabajo locales
- Grupos políticos locales
- Sindicatos locales
- Grupos y asociaciones económicas locales
- Sociedades cooperativas locales
- Grupos profesionales locales
- Sociedades benéficas locales
- Sociedades artísticas locales
- Sociedades o clubes científicos o culturales locales
- Sociedades de debates
- Logias locales
- Comunidad
- Sociedades cooperativas locales filiales de las de distrito
- Sociedades protectoras locales
- Condado o provincia
- Organizaciones del condado o provincia
- Sociedades cooperativas de distrito
- Grupos políticos del distrito (para el parlamento, para lo judicial, etc.)
- Estado
- Organizaciones estatales
- Público de los lectores de periódico
- Público de las radioescuchas
- Público de los aficionados al cine
- Público de los lectores de novelas
- Denominaciones religiosas

Asociaciones educativas
Órdenes o logias nacionales
Partidos políticos
Grupos científicos o culturales nacionales
Mercados nacionales
Grupos industriales nacionales
Grupos nacionales obreros
Organizaciones cooperativas nacionales
Grupos nacionales de artistas
Públicos de los lectores de los diarios nacionales
Clases sociales
Grupos según lo sexos
Grupos de salud
Grupos culturales internacionales
Grupos industriales internacionales
Grandes religiones
Nacionalidades
Razas
El mundo como un todo.

Tomando en consideración la distinción entre contactos personales inmediatos o directos y contactos mediatos o indirectos, Bernard clasifica a los grupos en *grupos de contacto directo* y *grupos de contacto indirecto*.

Los grupos de contacto directo comprenden los grupos primarios, que organizan o integran la conducta o el carácter, como la familia, el grupo de juego y la vecindad; *los grupos de contacto indirecto* son menos formativos del carácter y más administrativos, como por ejemplo, las asambleas deliberantes, que funcionan sobre todo, para el control de la conducta ya integrada.

Los grupos de contacto directo se pueden clasificar en dos: los de *contacto directo racionales* y los de *contacto directo no racionales*.

A. *Grupos de contacto directo racionales:*

a) *Grupos genéticos*. Son los más permanentes, los miembros cambian, pero los grupos continúan situados en los mismos sitios y realizan, en lo esencial, las mismas funciones durante muchas generaciones. No siempre son racionales pero tienden a aproximarse a ello con el aumento de la cultura, por ejemplo, la familia, la vecindad y los grupos de juego.

b) *Clubes y asociaciones con fines fijados previamente*. Son los más permanentes de los grupos no primarios de relaciones directas, con frecuencia son racionales y de carácter voluntario. Muchas asociaciones se amplían con facilidad pasando a la categoría de los grupos de contacto indirecto, como por ejemplo una industria.

c) *Asambleas deliberantes*. El grado más alto de racionalidad se encuentra en estos grupos, en donde todos deliberan y cambian opiniones acerca de un problema común, de importancia.

d) *Grupos de discusión*. Es una asamblea deliberante modificada, que se diferencia de la forma ordinaria en el aspecto de que, generalmente, no trata de dirigir la conducta colectiva fuera del grupo. Su función principal es discutir.

e) *Clases para instrucción*. Se diferencian de los grupos de discusión en que el propósito fundamental es la enseñanza, aun que la discusión también se puede dar.

f) *Auditorio*. Generalmente, no toma parte en las discusiones sino se limita a atender al conferenciante o a quien actúa. Estos grupos de contacto directo se ampliaron recientemente a grupos de contacto indirecto, debido a los medios masivos de la comunicación como la radio y el periódico.

B). *Grupos de contacto directo no racionales*: se diferencian de los racionales porque son menos permanentes y se organizan por sugestión o sobre una base no racional o irracional.

a) *Semiclubes*. Se parecen más al club pero no tienen la permanencia y precisión que tiene el club, cambian frecuentemente de miembros. Es común que no todos se reúnan en el mismo lugar, al mismo tiempo. Generalmente, se organizan alrededor de algunas personas notables y sus intereses se encuentran centrados en el ritual de las relaciones sociales corteses, las diversiones, la moda, las comidas y otras actividades análogas.

b) *Reuniones y manifestaciones*. La conducta de estos grupos es menos intelectual y abstracta que la conducta de un auditorio. Si existe discusión, el elemento intelectual es reducido; lo principal es la sugestión y la comunicación de actitudes emotivas. Estos grupos están formados por dirigentes políticos, con el fin de que proporcionen apoyo a intereses y creencias políticas, religiones, etc.

c) *Multitudes y motín*. Lo que integra a la multitud, generalmente, es una emoción intensa o un impulso de curiosidad. En el motín domina, sobre todo, la emoción, que hace que los miembros pierdan la inhibición racional. Las reuniones y manifestaciones son también multitudes, pero están cuidadosamente controladas y lo corriente es que no se les permita convertirse en motín. Este último se caracteriza por el sentido moral débil o parcial, la insinceridad, la inconstancia, la falta de inteligencia y la credulidad.

Estos factores también están presentes en las multitudes pero en un grado menor.

La mayor parte de los grupos modernos son *mixtos*, comprenden tanto contactos directos como indirectos. Los grupos derivados se extienden desde los límites de los grupos de relaciones inmediatas hasta entrar en el campo de los grupos de contacto indirecto. *Los grupos de contacto indirecto* comprenden al público y a las asociaciones, sin embargo se pueden producir, ocasionalmente, contactos directos cuando los representantes de los públicos y de las asociaciones, se reúnen para discutir y tomar decisiones, formando asambleas deliberantes.

Sprott clasifica a los grupos en *primarios* Y *secundarios*. Un grupo primario es relativamente pequeño, sus miembros tienen contactos cara a cara, existe identificación mutua entre sus miembros, conciencia de la presencia de los otros miembros, lazos afectivos de unión y esto se expresa en el "nosotros". En los grupos secundarios, los miembros están relacionados indirectamente, y, aunque consideran que pertenecen al grupo, no conocen a todos los demás miembros y se mantienen unidos por medios simbólicos, el mismo lenguaje y mediante la unidad administrativa.

Olmsted define a estos dos tipos de grupos de la siguiente manera: en el *grupo primario* hay una unión emocional, cálida, íntima y personal entre los miembros, la solidaridad está basada en los sentimientos y no en el cálculo, el contacto es directo y la conducta está orientada hacia fines mutuos o comunes, aunque no sean explícitos. En el grupo secundario, las relaciones entre los miembros son frías, impersonales, racionales, contractuales y formales. El grupo no es un fin en si mismo, sino un medio para otros fines. Los *secundarios* son muy numerosos y los miembros tienen, entre ellos, sólo contactos intermitentes y a menudo indirectos, a través de medios gráficos más bien que de medios orales.

2) *Sprott distingue tres tipos de grupos pequeños o primarios:*

a) *Aquellos que se refieren a muchos intereses y actividades.* Las relaciones entre los miembros son generales, en sentido de que no se refieren a ningún aspecto específico de la vida, como la familia, el poblado y el vecindario.

b) *Aquellos que sólo se dedican a un interés o tipo actividad, pero que tienen cierta permanencia.* Nacen de la necesidad de formar grupos especiales para satisfacer las necesidades sociales.

Clasificación de los grupos según Sprott

A) Según su interés

B) Según su función

Primarios

- a) Aquellos que se refieren a muchos intereses y actividades.
- b) Aquellos que sólo se dedican a un solo interés o actividad, con cierta permanencia.
- c) Cara a cara, en situación particular

- a) Naturales (familia, vecindad, poblado)
- b) Artificiales (laboratorio)

Secundarios

a) muchedumbre

- 1. actuante
- 2. expresiva

b) público

- 1. búsqueda de información
- 2. de entrenamiento
- 3. de conversión

particulares, por ejemplo, el club que tiene la finalidad de la recreación.

c) *Grupos cara a cara en una situación particular.* Son artificiales, se forman con propósitos experimentales especiales y se desintegran después de lograda la meta, por lo tanto, no tienen tanta permanencia como los dos anteriores; por ejemplo, comités grupos para la solución de problemas en el laboratorio, grupos de discusión.

También divide a los primarios en *naturales*, como por ejemplo los poblados donde se nace y se vive, y en *ratificales*, que se forman deliberadamente con un propósito específico, como un grupo de discusión.

En los grupos *secundarios*, Spratt incluye a las *muchedumbres* y al *público*.

a) La muchedumbre según Merrill, es una colección de individuos, relacionados cara-a-cara, entre los cuales se estableció “rapport”, lo que implica que cada miembro del grupo reaccione inmediata y espontáneamente a los sentimientos y actitudes de todos los demás miembros y esto determina el aumento de la emocionabilidad, la disminución del sentido de la responsabilidad y de los poderes de crítica, así como el relajamiento de los controles normales.

Merrill distingue entre dos formas de muchedumbres:

1. *Muchedumbre actuante*. En la cual, la conducta se dirige hacia un objeto externo, que es convertido en el foco de la agresión o del afecto.

2. *Muchedumbre expresiva*. En la cual, la actividad se dirige hacia los mismos miembros, con la finalidad de liberarlos de las tensiones, inseguridades o frustraciones.

b) Merrill define al *público* diciendo que en él predomina lo intelectual sobre lo emocional, y esto lo distingue de la muchedumbre que es movida, básicamente, por las emociones. Los miembros, generalmente, no se reúnen en un mismo lugar al mismo tiempo y no conocen a todos los otros miembros; su interés principal es la discusión y no la acción, aunque ésta también se puede dar. El público consiste en todas aquellas personas que tienen un interés común, que piensan, hablan y discuten acerca de él, para lograr cierto consenso. La comunicación se logra a través de los medios masivos de comunicación.

Los públicos se pueden clasificar según el motivo de reunión de la siguiente manera:

- 1) búsqueda de información
- 2) de entretenimiento
- 3) de conversión.

Gurvitch distingue tres formas de sociabilidad, que se dan en cada grupo real, pero en proporciones distintas:

- a) la masa
- b) la comunidad
- c) la comunión.

a) La masa es una forma elemental de sociabilidad, es una cierta “manera de estar juntos”, en donde los miembros no tienen una clara conciencia de su personalidad, y en caso de tenerla, se consideran recíprocamente como números o como unidades del conjunto y no como personas.

Gurvitch hace una distinción entre masa y multitud, pues para él, esta última es la forma más inestable de grupo, pero capaz de unirse momentáneamente hasta la comunión.

b) En la comunidad se experimentan sentimientos colectivos, se comparten los mismos intereses y deseos y, lo más importante, se asume conscientemente un mismo esfuerzo y un mismo ideal. Los sujetos tienen conciencia de sí mismos y del prójimo, han superado, por lo menos parcialmente, el egoísmo individual y esto se expresa en el “nosotros”.

c) La comunión se refiere al intercambio interpersonal (amistad, amor) donde el yo y el tú se confunden en una unidad.

La masa es la manifestación más superficial del “nosotros” y la comunión, la forma más profunda.

3) Cartwright y Zander clasifican a los grupos de acuerdo a ciertas propiedades, tales como: tamaño, grado de interacción física entre los miembros, grado de intimidad, nivel de solidaridad, lugar donde se controlan las actividades del grupo, grado de formalización de las reglas que gobiernan las relaciones entre los miembros, tendencia de los miembros a reaccionar entre sí como personas individuales o como ocupantes de roles o funciones.

De estas propiedades han resultado dicotomías para la clasificación de los grupos:

Formal-informal, primario-secundario, pequeño-grande, autónomo-dependiente, temporal-permanente, consensual-simbiótico.

Los grupos, según estos autores, también se pueden clasificar de acuerdo a sus objetivos o ambientes sociales, en:

A) Grupos de formación deliberada

- a) de trabajo
- b) para resolver problemas
- c) de acción social
- d) de mediador
- e) legislativos
- f) de clientes

B) Grupos de formación externa

C) Grupos de formación espontánea

A) La condición fundamental para crear *deliberadamente* un grupo es la de que una o varias personas juzguen que la reunión de ciertos individuos puede lograr algún propósito que no es posible de otra manera. Como ejemplo se pueden citar:

a) *Grupos de trabajo*. Que se forman al elegir y coordinar la conducta y los recursos de un conjunto de individuos, con el fin de ejecutar alguna tarea, en forma eficaz.

b) *Grupos para resolver problemas*. La base racional para formar esos grupos, es creer que al trabajar unidos en el problema se logrará llegar a una solución con mayor rapidez y eficiencia. Sin embargo, se ha visto que, en la vida diaria, estos grupos se

forman porque el procedimiento es rutinario o porque ningún individuo desea asumir la responsabilidad.

c) *Grupos de acción social*. Estos grupos se crean con el deseo de influir sobre el curso de los acontecimientos sociales, conjuntamente a la idea de que se puede tener una mayor influencia si se trabaja en grupo.

d) *Grupos mediadores*. Su propósito es el de coordinar las actividades de otros grupos, distribuir recursos entre ellos o reconciliar intereses antagónicos.

e) *Grupos legislativos*. Su propósito es formular legislaciones. Por ejemplo: junta directiva, juntas gubernamentales legislativas, etcétera.

f) *Grupos de clientes*. Son los grupos que poseen el propósito de “mejorar” de alguna forma a sus miembros. Se pueden citar como ejemplos los de ayuda contra el alcoholismo, la afición a las drogas, la obesidad, etc.

B) *Grupo de formación externo*. Algunos grupos se forman por que son tratados por otros de un modo homogéneo y no por el deseo de lograr un objetivo o por las necesidades de quienes se hacen miembros. Ejemplos: viejos, inválidos, pobres, negros, artistas, judíos, etc.

C) *Grupos de formación espontánea*. Se les denomina así a los grupos que surgen porque la gente espera obtener satisfacciones al asociarse a ellos y no porque alguien los establezca deliberadamente para lograr un objetivo. Su formación se basa en elecciones interpersonales voluntarias y en procesos de consentimiento mutuo que determinan la composición del grupo (todo miembro desea una relación y todo miembro es aceptado o, al menos, no se le rechaza).

Por lo general, estos grupos son informales, con límites cambiables y pocas metas o tareas explícitas; pero pueden desarrollar una estructura estable, aceptar ciertas tareas e, incluso, adquirir un status legal reconocido. Su formación espontánea implica que los individuos tengan suficiente contacto entre sí para conocer y, así, desarrollar atracciones interpersonales.

Sneider y Newcomb, han afirmado que una persona tenderá a sentirse atraída por otra, si cree que las actitudes y los valores de la otra son similares a los propios. Sin embargo, esta atracción será más fuerte cuánto más importantes sean, para la persona, las actitudes y los valores.

4) Mac Iver y Page consideran que los grupos se pueden clasificar desde diversos puntos de vista:

- su tamaño
- -la interacción del grupo
- los intereses del grupo
- su organización
- o cualquier combinación de estos elementos.

Ellos proporcionan la siguiente lista de los principales tipos de grupos existentes en la estructura social:

Agrupaciones u organizaciones

Bases de agrupación

<p>I. Categoría principal: Unidades territoriales precisas; tipo genérico; la comunidad. Tipos específicos: La tribu, la nación, la religión, la ciudad, el pueblo, la vecindad.</p>	<p>I. Criterios principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esfera de intereses más inclusiva. 2. Ocupación de un determinado territorio
<p>II. Categoría principal: Unidades basadas en la conciencia de un interés y sin una organización definida.</p> <p>a) Tipo genérico: La clase social. Tipos específicos: La casta, la élite, la clase en competencia y la clase corporativa.</p> <p>b) Tipo genérico: Grupo étnico y racial. Tipos específicos: Grupos de color, grupos de inmigrantes, grupos nacionales.</p> <p>c) Tipo genérico: La masa. Tipos específicos: Masa con un interés común; masa con un interés semejante.</p>	<p>II. Criterios principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Actitudes semejantes de los miembros del grupo. 2. Organización social definida. <p>Criterios adicionales para los tipos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Aptitud para trasladarse de un grupo a otro. 2. Diferencias de status, prestigio, oportunidades y rango económico. <p>Criterios adicionales para los tipos específicos: Origen del grupo, estirpe, tiempo de residencia, características físicas.</p> <p>Criterios adicionales para los tipos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Interés transitorio (común o semejante). 2. Organización social definida.
<p>III. Categoría principal. Unidades basadas en la conciencia de un interés y con una organización definida: las asociaciones.</p> <p>a) Tipo genérico: El grupo primario. Tipos específicos: La familia, el equipo o compañía, la claqué, el club.</p> <p>b) Tipo genérico: La gran asociación. Tipos específicos: El estado, la iglesia, la corporación económica, la unión laboral, etc.</p>	<p>III. Criterios principales:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Esfera de interés limitada. 2. Organización social definida. <p>Criterios adicionales para los tipos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Número de miembros limitado. 2. Contacto personal entre sí. 3. Grado de reconocimiento formal. 4. Tipo de interés que se persigue. <p>Criterios adicionales para los tipos específicos:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Número de miembros relativamente ilimitado. 2. Organización social formal. 3. Predominio de las relaciones

	impersonales. 4. Tipo de interés que se persigue.
--	------------------------------------------------------

Lindgren (1562), cita los siguientes grupos:

- a) Primarios y secundarios.
- b) Formales e informales.
- c) Exclusivos e inclusivos.
- d) Propios y ajenos.
- e) Cooperativos y competitivos.

a) *Primarios*. Son en los que las relaciones interpersonales se llevan a cabo directamente y con gran frecuencia.

Secundarios: En ellos, las relaciones tienen un carácter más impersonal, más abstracto y con más distancia social y geográfica.

b) *Formales*: Son grupos que requieren de una estructura bastante compleja para mantenerse y alcanzar sus objetivos. (Grupos secundarios.)

informales: Son grupos de estructura simple pues una estructura compleja obstaculiza su desarrollo y su funcionamiento. (Grupos primarios.)

c) *Exclusivos*: Sólo admiten cierta clase de individuos. (Asociaciones de Ingenieros, asociación de vecinos que impiden viva en el barrio gente de diferencias étnicas, etc.)

Inclusivos: Son grupos que abren sus puertas a todo el mundo e incluso llegan a solicitar adhesiones. (Partidos políticos y clubes.)

d) *Propios*: (In-groups.) Son grupos que tienen un profundo sentido de mutua identificación, hasta tal punto que sus miembros se sienten aislados y fuera de lugar cuando no se encuentran en el contexto del grupo. La participación en estos grupos suele despertar en los miembros, sentimientos de lealtad, simpatía, devoción. (Países con sentido marcado de nacionalidad.)

Ajenos: (out-groups). Son los grupos que no son aceptados por los grupos propios, siendo separados por un aumento en la distancia social.

e) *Cooperativos*: Son grupos cuyos miembros trabajan conjuntamente para alcanzar metas mutuamente aceptadas.

Competitivos: Grupos en donde los individuos procuran obtener una mayor parte de la recompensas, al alcance de los miembros del grupo.

Lindgren también cita los grupos T y los grupos de reunión.

Grupos T: (training, adiestramiento o instrucción). Son grupos de 10 a 16 miembros, con 1 ó 2 instructores, que se reúnen durante 2 ó 3 semanas diariamente. No tienen tema o estructura. Sus fines son ayudar a los miembros o percatarse del efecto que su conducta tiene en los demás, y viceversa.

Grupos de reunión: Fomentan mayor grado de comprensión de los miembros, de autointegración y de "autenticidad".

6) Los grupos, también se pueden clasificar según su *campo de aplicación*: A) educacional, B) clínico, C) laboral y D) social.

A) GRUPOS ESCOLARES:

Son grupos artificiales, dentro del área educativa. Bang y Johnson, en su libro *La dinámica de grupo en la educación*, explican que los grupos escolares pueden ser el clasificados dentro de los grupos primarios, ya que los miembros se hallan juntos durante largo tiempo, cara a cara y en íntimas relaciones.

El grupo escolar puede ser considerado también como grupo de trabajo porque se ha formado para lograr metas definidas. Un grupo de clase difiere de otros grupos de trabajo sólo en tres aspectos importantes: su finalidad es enteramente diferente a la mayoría de los grupos de trabajo, las tareas necesarias para que el grupo logre sus metas son distintivas y la composición de sus miembros no se asemeja a la composición de la mayoría de los grupos de trabajo.

Asimismo, los autores citan los grupos centrados en el niño y los grupos orientados hacia los grupos:

a) *Grupos centrados en el niño*: Se reconoce la importancia del grupo, pero se exalta el desarrollo individual y los medios por los que puede ayudarse al individuo a relacionarse, de modo positivo, con el grupo.

b) *Grupos orientados hacia los grupos*: Su meta principal es la formación de ciudadanos demócratas, que no sólo pueden participar de modo efectivo en los actos de la colectividad, sino también, iniciar acciones colectivas necesarias para la perpetuación de la sociedad democrática.

B) GRUPOS PSICOTERAPÉUTICOS:

Son grupos primarios, artificiales, que se desenvuelven dentro del campo clínico.

Kadis y Krasner, citan los siguientes tipos de grupos psicoterapéuticos

- 1.1. Cerrados y 1.2 abiertos.
- 2.1. Homogéneos, 2.2 heterogéneos y 2.3 mixtos.
- 3.1. De guía y 3.2 de consejo.
- 4.1 De admisión y 4.2 específicos.

1.1 *Grupos cerrados*. Son subdivididos en tres clases de grupo

a) *De afiliación constante*: no se permite a los miembros abandonar el grupo a voluntad, sino que, se espera que satisfagan las necesidades del grupo durante cierto tiempo. El período de tiempo se estipula al comienzo y puede durar desde pocos meses hasta dos años.

b) *De prototipo familiar*: los miembros abandonan el grupo uno por uno cuando están listos, separándose de él como si fueran sus familias nucleares. El grupo desaparece cuando todos sus miembros lo han abandonado. En algunos casos, se coloca al último o los últimos miembros en otro grupo, o se les trata de otra forma.

c) *Ocasionalmente reabiertos*: En ellos se pueden añadir o transferir miembros de acuerdo a las necesidades. Se considera que estos tres tipos de grupos cerrados son particularmente eficaces en el tratamiento de grupos homogéneos.

1.2. *Grupos abiertos*. Teóricamente, tales grupos pueden perpetuarse indefinidamente, ya que aquellos miembros que completan el tratamiento y dejan el grupo, son reemplazados. Se pueden hacer cambios que faciliten el movimiento terapéutico, recibiendo nuevos miembros o transfiriendo a otros.

2. *Homogéneos, heterogéneos y mixtos*. Para hacer esta clasificación, Kadis y Krasner, toman en cuenta, los marbetes diagnósticos.

2.1 *Homogéneos*: Formados por gentes diagnosticadas de la misma forma.

2.2 *Heterogéneos*: Formado por personas de personalidades contrastantes, patologías o problemas diferentes.

2.3 *Mixtos*: Constituidos por neuróticos y psicóticos.

3.1 *Grupos de guía*. Se centran en problema común y su meta es hacer que el individuo funcione mejor en su situación vital. El grupo estimula la discusión e incrementa la fuerza del yo del paciente, mediante la aceptación de los otros miembros o la identificación de los problemas. Por ejemplo: estudiantes con alto IQ, pero con bajo rendimiento escolar.

3.2 *Grupos de consejo*. Los problemas y sentimientos se discuten libremente, pero las discusiones se orientan más hacia las personas significativas fuera del grupo que hacia los mismos miembros del mismo. Ejemplo: grupo de padres con hijos con limitaciones físicas.

4.1 *Grupos de admisión*. Son también llamados de recepción, de diagnóstico, de sostén o de orientación. Proporcionan a los pacientes, en espera de tratamiento psicoterapéutico, una experiencia preliminar de grupos y constituyen un medio para evaluar las necesidades del paciente y para mantener contacto con él hasta que se le transfiera a otro lugar.

4.2 *Grupos específicos*. Son los grupos que satisfacen las necesidades de sus integrantes.

Foulkes da otra clasificación de grupos psicoterapéuticos:

1. *Grupos con un cometido*:

1.1 *Con cometido importante en sí*. El grupo es tratado por el grupo mismo. El funcionamiento del grupo es la verdadera meta, Es considerado en la clasificación porque está relacionado con los aspectos saludables de pertenecer a un grupo en la vida ordinaria. Por ejemplo: un equipo de deporte.

1.2 *No considerando la labor importante.* El individuo es el que cuenta. El prototipo de este grupo es de análisis de grupo. Su existencia es tan sólo un instrumento terapéutico.

2. *Grupos puramente terapéuticos:* Grupos en los que el terapeuta debe de cuidar de no utilizar al grupo para sus fines y debe corregir sus propias valoraciones a la luz de las del grupo.

C) GRUPOS EN EL ÁREA LABORAL:

Son grupos primarios o derivados, artificiales, dentro del área laboral.

Amitai Etzioni, divide estas organizaciones, de acuerdo al relativo énfasis dado al patrón de relaciones jefe-empleado predominante en:

1. Coercitivas
2. Utilitarias
3. Normativas.
4. Duales.

1. *Coercitivas.* Son organizaciones en las cuales, la coerción es el medio de control más grande sobre los participantes y una alta desunión caracteriza la orientación de los empleados de menor categoría de la organización. La fuerza es utilizada para lograr mayor rendimiento y para mantener a la gente disciplinada, ya a mediante un uso potencial o actual de la misma.

Dentro de esta categoría se pueden mencionar: a los campos de concentración, las prisiones, las correccionales, los hospitales mentales, los campos de prisioneros de guerra y los centros de rehabilitación.

2. *Utilitarias.* La remuneración es el orejar medio de control sobre los participantes de menor categoría y el cálculo envuelto caracteriza la orientación de estos participantes. En esta categoría están incluidos: los grupos de obreros y profesionales de las industrias, las uniones de hombres de negocios y las organizaciones militares en tiempo de paz.

3. *Normativas.* El poder normativo es la mayor fuente de control sobre los participantes de menor categoría, cuya orientación hacia la organización es caracterizada por una alta involucración. El consentimiento descansa principalmente en la internalización de reglas aceptadas legítimamente. El liderazgo, los rituales, la manipulación y los símbolos de prestigio son algunas de las técnicas usadas para el control.

Como ejemplo de organizaciones normativas podemos mencionar las siguientes: Organizaciones religiosas y políticas, hospitales generales, colegios y universidades, organizaciones y asociaciones de voluntarios, etc.

4. *Duales o dobles.* Ellas se dividen en

- a) Estructura normativa (unidades de combate)
- b) Estructura utilitaria—normativa (la mayoría de las uniones).

c) Estructura utilitaria-coercitiva (algunos barcos).

Mott (1965), considera a las industrias como subunidades en la economía que contiene organizaciones relacionadas con la extracción, procesamiento o distribución de materiales del medio ambiente. Estas organizaciones productivas pueden ser clasificadas según su actividad en:

Industrias primarias. Las envueltas en la extracción de los materiales en bruto. (Minería, granjas y cacería.)

Industrias secundarias. Las que se ocupan del procesamiento de las materias primas. (Manufactura de hierro, de automóvil.)

Industrias terciarias. Las involucradas en la distribución de bienes y servicios. (Ferrocarriles, agencias de relaciones públicas y universidades).

Las grandes organizaciones productoras, con un alto grado de tecnología, tienen una elaborada división de la labor y un grado correspondiente de interdependencia entre cada rol. Las normas existen para especificar el contenido de cada rol. Así, se puede mantener una alta conexión de los roles especializados. Las normas también gobiernan las interacciones entre los roles. Estas son las normas coordinativas que regulan quién actuará, cuándo, con quién y qué calidad de desempeño será. Estas organizaciones se caracterizan por la formalidad y la impersonalidad de la interacción entre las partes. Tienen muy delineada la relación de jerarquía autoritaria.

Maier da una clasificación de los *grupos en las empresas* según la cantidad de libertad permitida, el grado de eficiencia alcanzado y la forma en que los dirigentes obtienen sus puestos.

Divide a los grupos en:

- a) Autocrático.
- b) Democrático.
- c) Anárquico.

a) *Autocrático.* La responsabilidad reside en el dirigente, quien debe ejercer control y hacer uso de la fuerza.

b) *Democrático.* La responsabilidad reside en el grupo, quien es disciplinado y eficiente, siendo esta condición la que conduce a la cooperación.

c) *Anárquico.* La responsabilidad se distribuye entre los individuos, como entidades separadas. Hay una falta de dirección y una política de no intervención que acaba fácilmente en el caos.

Lippit y White hicieron un experimento con estas clases de grupos y encontraron que en los grupos autocráticos se provocaban dos tipos de reacciones: una apática y la otra agresiva; en el grupo democrático, las relaciones entre los miembros era de carácter más amistoso y se orientaban hacia los intereses del grupo, y, en el grupo anárquico se notaba falta de incentivo para el trabajo.

Malcom y Hulda Knowles clasifican según la dirección, concordando con lo citado por Maier, pero agregan el hecho de que en experimentos efectuados por Lewin en la década de los treinta, se encontró que los grupos autoritarios produjeron mayor trabajo

en menos tiempo pero hubo mayor hostilidad y competencia. En cambio los grupos democráticos fueron más lentos al empezar a producir, pero se hicieron cada vez más productivos y tuvieron mayor satisfacción personal y grupal. Los del grupo de tipo anárquico hicieron menor cantidad de trabajo y de menor calidad que los otros dos grupos.

Olmsted realizó una investigación en una compañía, a principio de los años treinta, con el fin de combatir la monotonía en el trabajo y encontrar los incentivos necesarios para éste. De este experimento llegó a tres conclusiones.

1. Las personas que se hallan en contacto continuo entre sí, tienden a desarrollar una organización social informal. Esta conducta constituye una combinación sutil de actividad manifiesta, lenguaje, gestos, sentimientos e ideas, que sirven para identificar a los miembros frente a los que no lo son.
2. El código de grupo es una característica importante de esta organización informal. Ese código de grupo, o por lo menos, sus partes fundamentales, no se hallan escritos, y los miembros del grupo pueden no tener conciencia de la forma en que incide en la estructura de su comportamiento. Sin embargo no debe suponerse que su efectividad es automática o universal, o que dicho código opera sin conflicto con otras tendencias o presiones. Un código de un grupo primario percibe la lealtad al grupo establecido, se une de los nuestros todos los de afuera son extraños.
3. No todos se comportan de la misma manera dentro del grupo; por varias razones se traza una diferencia de roles: uno de los miembros se transforma en el payaso, otro en el trabajador ejemplar, algunos son líderes y otros, simplemente, adeptos; algunos gozan de gran prestigio, otros no poseen ninguno.

d) *Sociales*: Este tipo de grupos quedan descritos en las clasificaciones de Sprott (pág. 35).

UNIDAD 5

UNIDAD 5. GRUPO DE TRABAJO
BLEGER José, David Liberman y Edgardo
Rolla. Técnicas de los grupos operativos,
en: Enrique Pichon-Riviere, El proceso
grupal, Del psicoanálisis a la psicología
social, Nueva Visión, Buenos Aires, 2001,
p. 107-121

TECNICA DE LOS GRUPOS OPERATIVOS*

(en colaboración con los doctores José Bleger. David Liberman y Edgardo Rolla)

La investigación social ha adquirido en los últimos tiempos gran importancia debido a la multiplicidad de hechos incorporados a su campo de estudio, así como al progreso de sus métodos y técnicas.

Los resultados obtenidos, cada vez más precisos y concretos, han contribuido decididamente tanto al conocimiento de la sociedad, como a la solución de agudos problemas. La tarea más o menos explícita que se propone el psicólogo social al planificar y realizar cada indagación puede definirse como el intento de descubrir, entre otras cosas, cierto tipo de interacciones que entorpecen el desarrollo pleno de la existencia humana. Pero esto representa sólo un aspecto de los propósitos, pues toma también como objeto de indagación el descubrimiento de los factores que favorecen aquel desarrollo aludido.

El psicólogo social, para poder operar con eficacia, necesita un largo aprendizaje de su oficio. Es considerado por su medio de dos maneras bien opuestas. Por un lado es desvalorizado, mientras que por otro es sobrevalorizado en su tarea, con la misma intensidad. Esta situación condiciona tensiones en él, y entre él y los grupos, ya que negación y omnisciencia forman un conjunto difícil de manejar.

El psicólogo social aborda cuestiones fundamentales y, al indagar en profundidad tanto en individuos como en grupos, debe evitar lo mismo conductas de huida que sufrir el influjo de las opiniones corrientes de su medio inmediato. Por otro lado, debe

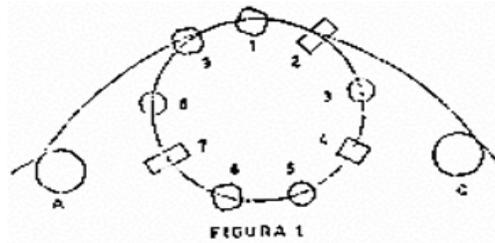
* Acta Neuropsiquiátrica Argentina, 6, 1960.

saber que está incluido, comprometido, en el terreno mismo de sus indagaciones, y que al operar produce de cualquier manera un impacto determinado. La posibilidad de realizar su trabajo depende en gran medida de un clima particular, que se puede preparar o condicionar por medio de técnicas de planificación, transformando esta situación en el campo propicio para la indagación activa, por medio de técnicas que Kurt Lewin llama laboratorio social.

El punto de partida de nuestras investigaciones sobre los grupos operativos, tal como hoy los concebimos, arranca de lo que denominamos la Experiencia Rosario (realizada en 1958). Dicha experiencia estuvo a cargo del Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES) y fue planificada y dirigida por su director, el doctor Enrique Pichon-Riviere. Se contó para ello con la colaboración de la Facultad de Ciencias Económicas, del Instituto de Estadística, de la Facultad de Filosofía y su Departamento de Psicología, de la Facultad de Medicina, etcétera.

Esta experiencia de laboratorio social, o de trabajo en una comunidad, se hizo efectiva mediante el empleo de ciertas técnicas y tuvo como propósito la aplicación de una didáctica interdisciplinaria, de carácter acumulativo, utilizando métodos de indagación de la acción o indagación operativa.

El esquema que reproducimos condensa gráficamente todos los momentos de la Experiencia Rosario:



A) Preparación del equipo de trabajo en IADES con técnicas grupales. La experiencia fue planificada mediante una estrategia y una práctica operativa de carácter instrumental, en la ciudad de Rosario y en algunos sitios concurridos por estudiantes se colocaron afiches para hacer la publicidad de la experiencia.

B) La operación propiamente dicha siguió los siguientes pasos: 1) En el aula magna de la Facultad de Ciencias Económicas, el coordinador general de la operación desarrolló el significado de la experiencia, dando algunos temas que fueron elaborados posteriormente en los grupos. En el total del público concurrente se contaban profesores, estudiantes universitarios, de ciencias económicas, psicología, filosofía, diplomacia, medicina, ingeniería, etc., así como autodidactas, artistas, deportistas y público en general. 2) Primera sesión de grupos heterogéneos que se reunieron al finalizar dicha exposición con un promedio de miembros por grupo, elegidos al azar. Los mismos fueron conducidos por un coordinador, contando cada uno con la presencia de uno o dos observadores. El coordinador actuaba como orientador, favoreciendo la comunicación intragrupal y tratando de evitar la discusión frontal. El observador registraba todo lo que acontecía en el grupo a través de un enfoque panorámico. Estas sesiones tuvieron una duración de cuatro horas, funcionando un total de quince grupos heterogéneos. 3) Reunión del equipo IADES con el coordinador general, a efectos de controlar y analizar la tarea realizada hasta ese momento, resumiendo en particular la labor efectuada en los grupos. 4) Segunda sesión de los grupos heterogéneos con los mismos participantes. Tanto el coordinador como el observador ya habían analizado las tareas de la sesión anterior y enfrentaban al grupo con una creciente capacidad de comprensión. 5) Nueva reunión del grupo IADES con el coordinador general, para controlar la segunda sesión de los grupos heterogéneos. 6) El doctor Pichon-Riviére vuelve a exponer ante el público en el aula magna citada, con asistencia de un número mayor de personas. El carácter de este paso de la experiencia evidencia un cambio radical con el anterior; la concurrencia esta vez funcionó como grupo y no como público. La finalidad de esta reunión era traer el material trabajado por grupos y crear una situación en espejo, en la que los miembros se "reconocen" como individuos separados y como integrantes de los grupos, a través de los diferentes temas emergentes. 7) Sesiones de grupos homogéneos; funcionaron en total: cinco grupos de medicina psicosomática, tres de psicología, uno de boxeadores, uno de estadística, uno de pintores y uno de corredores de seguros. 8) Tercera sesión de control del equipo IADES con el coordinador general. 9) Última exposición del doctor Pichon-Riviére, en la que participaron integrantes de grupos homogéneos y heterogéneos.

C) Intervalo entre esta experiencia y una próxima a realizarse. Queda funcionando en el Instituto de Estadística de la Facultad de Ciencias Económicas, a manera de departamento de relaciones públicas, una secretaría que establece contacto entre quienes desean informes y el IADES. En este tiempo se espera la formación de grupos. Varios ya funcionan. Uno está formado por estudiantes porteños que estudian en Rosario. Otro quedó integrado en aquella ciudad dispuesto a trabajar en encuestas sociales. Existen también otros dispuestos a operar frente a problemas concretos que atañen a la comunidad rosarina (entre ellos hay estudiantes de medicina, arquitectura, estadística e ingeniería) en el terreno de las relaciones humanas, las relaciones industriales y la enseñanza.

Esta didáctica que promueve Pichon-Riviére es interdisciplinaria, acumulativa, interdepartamental y de enseñanza orientada.

La didáctica interdisciplinaria se basa en la preexistencia en cada uno de nosotros de un esquema referencial (conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace) y que adquiere unidad a través del trabajo en grupo, promoviendo a la vez, en ese grupo o comunidad, un esquema referencial operativo sustentado en el común denominador de los esquemas previos.

Una de las definiciones clásicas de la didáctica es la de desenvolver aptitudes comunicar conocimientos, En la didáctica interdisciplinaria se cumplen funciones de educar, de despertar interés, instruir y transmitir conocimientos, pero por medio de una técnica que redunde en economía del trabajo de aprendizaje, puesto que al emplear ese método acumulativo mencionado, la progresión no es aritmética sino geométrica.

La didáctica interdisciplinaria propicia la creación de departamentos, donde los estudiantes de las distintas facultades concurren a estudiar determinadas materias comunes a sus estudios: es decir, que tendríamos así la conjunción de los diversos grupos de alumnos en un mismo espacio, creando interrelaciones entre ellos.

Esta orientación, con diferencias de intensidad, existe en algunos colegios y universidades extranjeros, que han sentido la necesidad de fundamentar una enseñanza más vocacional y sintética. Tomando estos elementos históricos en forma ordenada, podemos señalar algunas etapas primordiales de su desarrollo:

- 1) Departamento especializado.
- 2) Comités de articulación interdepartamental y otros dispositivos de coordinación, agrupando a representantes de distintas disciplinas.
- 3) Un coordinador o encargado de establecer enlaces entre las distintas disciplinas, tal como existe actualmente en la escuela de periodismo de Yugoslavia; un método de enseñanza orientada, en que la articulación se revela muy fecunda, al orientar en un sentido la tarea específica de enseñanza de diversas disciplinas, como

se aplica por ejemplo, en la escuela de Ciencias Políticas en la Universidad de Princeton y en Ouro Preto (Brasil).

4) El método llamado interdisciplinario. En el colegio arriba mencionado también se hicieron tentativas, pero sin centrar el problema alrededor de un esquema referencial dado.

5) La didáctica interdisciplinaria ha sido tema de esta experiencia de Rosario. Allí los departamentos aludidos funcionarían bajo la dirección del profesor de la materia, que se encargaría de instruir a su equipo de jefes de trabajo o monitores. Éstos, a su vez, serían los encargados de transmitir el conocimiento concreto a los estudiantes, tal como lo realizamos los autores en la Escuela Privada de Psiquiatría del IADES (1959). De esa forma, el profesor queda en condiciones de poder perfeccionar e investigar en la materia a su cargo.

En Rosario se empleó como estrategia la creación de una situación de laboratorio social: como táctica, la grupal y como técnica la de grupos de comunicación, discusión y tarea.

Sabido es que en sociología es posible efectuar experimentos que se pueden calificar tan legítimamente de científicos como los hechos en física o en química. Y el llamado laboratorio social está constituido por la reunión, en un mismo equipo de trabajo, de personas deseosas de traer a la comunidad que las rodea cierto número de modificaciones de actitudes, sobre la base de un estudio detallado de la situación y por medio de un programa de acción racionalmente concebido. El laboratorio social, pues, no se limita a una breve sesión de trabajo, durante la cual los participantes discuten en común los proyectos previstos. Dicha sesión es generalmente la fase decisiva de la organización del laboratorio, en el que la acción y la investigación son inseparables.

Ahora bien, los grupos de discusión y tarea, en lo que se estructuran mecanismos de autorregulación, son puestos en funcionamiento por un coordinador, cuya finalidad es lograr una comunicación dentro del grupo que se mantenga activa, es decir, creadora.

La misma comprende el estudio en detalle, en profundidad y en el ámbito total, de todas las partes de un problema, a los efectos de ayudar a solucionarlo en forma eficaz. Surge de esta definición —y esto es realmente lo más importante— la necesidad de trabajar en grupos formados por integrantes de diversas especialidades (heterogéneos) que competen al problema que se va a estudiar. La indagación operativa puede dar bases sólidas como para tomar decisiones, lo que aumenta considerablemente la efectividad. Su método consiste, entre otras cosas, en observar los elementos comunes a cierto tipo de problemas y analizar las posibles soluciones; aun en los casos en que no se introduzcan nuevos medios, busca la optimización de los ya existentes. El terreno en el que más frecuentemente se ha utilizado la indagación operativa es el de los llamados problemas ejecutivos que surgen de la necesidad de división, especialización y coordinación de las tareas comerciales e industriales. Otro terreno de aplicación preferencial —y en el cual se inició organizadamente esta clase de estudios— es el de la resolución de problemas de logística, táctica y estrategia militar,

En estas técnicas grupales la función del coordinador o copensador consiste esencialmente en crear, mantener y fomentar la comunicación, llegando ésta, a través de un desarrollo progresivo, a tomar la forma de una espiral, en la cual coinciden didáctica, aprendizaje, comunicación y operatividad.

6) La indagación de la acción (action research), verdadera indagación operativa, toma por tarea el esclarecimiento de las operaciones que acontecen y tienen vigencia en el ámbito del grupo. Es así como se logra una comunicación operante, una planificación y una estrategia que condicionan tácticas y técnicas de decisión de autorregulación.

7) los sistemas referenciales correspondientes a estos grupos son indagados tanto en su estructura interna (análisis intrasistémico) como en sus relaciones con los sistemas de otros grupos (análisis intersistémicos). Entre otras cosas pueden descubrirse sistemas cerrados, estereotipados, así como sistemas abiertos, o con cierres transitorios, pudiendo, por el grado de ansiedad implicado, transformarse en sistemas rígidos, que actúan como círculos viciosos. La tarea esencial del coordinador es dinamizar, resolviendo discusiones frontales que ocasionan el cierre del sistema, pudiendo utilizarse al observador como observador participante en situaciones donde el cierre amenaza toda la operatividad del grupo.

Los grupos pueden ser más o menos heterogéneos (por ejemplo: estudiantes de distintas facultades) o más o menos homogéneos (estudiantes de una misma facultad); la experiencia señala la utilidad de los grupos heterogéneos en tareas concretas, donde frente a una máxima heterogeneidad de los componentes se puede lograr una máxima homogeneidad en la tarea, midiéndose la eficiencia del grupo en términos dados por variantes cuantitativas de estos principios.

8) Otro fenómeno observado, y que se transforma en un vector de interpretación, es que el pensamiento que funciona en el grupo va desde el pensar vulgar o común hacia el pensamiento científico, resolviendo las aparentes contradicciones y estableciéndose una secuencia o continuidad genética y dinámica entre uno y otro. Es tarea importante del coordinador señalar un punto de partida falso, como es el de comenzar trabajando con un pensamiento científico no elaborado y sin haber analizado previamente “las fuentes vulgares del esquema referencial”.

Una problemática dialéctica sirve de encuadre general, tendiente a indagar tanto el contexto de la operación como las contradicciones que surgen en su intimidad. La formulación de conceptos básicos y la clasificación sistemática del problema, pertenecientes a un dominio particular del conocimiento o al conjunto de éste, completan la labor. Impídase así la configuración de la situación dilemática, base de los estereotipos de conducta. La indagación de actitudes colectivas, formas de reacción más o menos fijas, falta de plasticidad, los prejuicios, etc., aparecen como emergentes principales. El aprender a pensar, o mayéutica grupal, constituye la actividad libre del grupo, donde no deben regir exclusiones sino situaciones de complementariedad dialéctica (síntesis). Esto implica impulsar la formación de la espiral.

9) El análisis de las ideologías es una tarea implícita en el análisis de las actitudes y del esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO) ya mencionado.

Las ideologías (Schilder) son sistemas de ideas y connotaciones que los hombres disponen para orientar mejor su acción. Son pensamientos más o menos conscientes o inconscientes, con gran carga emocional, considerados por sus portadores como resultado de un puro raciocinio, pero que, sin embargo, frecuentemente no difieren en mucho de las creencias religiosas, con las que comparten un alto grado de evidencia interna en contraste con una escasez de pruebas empíricas. Las ideologías son un factor fundamental en la organización de la vida. Pueden transmitirse de padres y maestros a hijos y alumnos por procesos variados de identificación. Muy a menudo el propio sujeto ignora la existencia de ellas; no están explicitadas, pero son siempre operantes. La ideología, tal como aparece en su contenido manifiesto, puede ser comprensible o no; pero lo que se hace necesario es analizar su infraestructura inconsciente. Las ideologías son formuladas en palabras; por lo tanto, el análisis de las palabras o del lenguaje, análisis semántico semantístico, constituye, además del análisis sistémico, una parte fundamental en la indagación de las ideologías. Estas no suelen formar un núcleo coherente, sino que, por regla general, coexisten varias ideologías de signo contrario, determinando diferentes grados de ambigüedad (índice de ambigüedad). Esta ambigüedad se manifiesta en forma de contradicción, y es por esto que el análisis sistemático de las contradicciones (análisis dialéctico) constituye una tarea esencial en el grupo. El grupo debe configurar un esquema conceptual, referencial y operativo de carácter dialéctico, donde las contradicciones principales referidas al campo de trabajo deben ser resueltas durante la tarea misma del grupo. Todo acto de conocimiento enriquece el esquema conceptual, referencial y operativo, que se realimenta y mantiene flexible o plástico (no estereotipado). Este aspecto es observado a través de procesos de ratificación de conductas o de rectificación de actitudes estereotipadas de determinadas ideologías o instituciones. Al funcionar dichas ideologías de una manera más o menos inconsciente, se constituyen en barreras que impiden la irrupción de nuevas soluciones en forma de emergentes con características de descubrimientos o invenciones.

10) Grupo y praxis. Teoría y práctica se integran en una praxis concreta, adquiriendo ésta su fuerza operativa en el campo mismo del trabajo, en forma de logros determinados que siguen una espiral dialéctica. El esquema conceptual, referencial y operativo se transforma así en el instrumento de trabajo de cada individuo en su interacción grupal orientada.

11) Grupos de referencia. El análisis de las relaciones entre el intragrupo y el extragrupo revela que lo siempre son estas relaciones de carácter antagónico. Cuando un grupo cambia su actitud hacia otros —se hace amistosa, por ejemplo— el grupo puede tomar como marco de referencia para comparar sus propias situaciones internas a dichos grupos: el extragrupo actúa entonces, en relación con el primero, como grupo de referencia. Las semejanzas resultantes pueden ser comprendidas como una especie de emulación y tiene por base complicados procesos de identificación. Esto se

manifiesta, entre otras cosas, como expresiones de deseos de ingresar al grupo de referencia al que se ha tomado como modelo.

12) Teoría del aprendizaje y la comunicación. El individuo o el grupo se expresan tanto en la manera de formular sus problemas como en el contenido mismo del discurso. Podemos decir que la comunicación es un contexto que incluye un mundo de señales que todos aquellos que se intercomunican saben codificar y decodificar de la misma manera. Podemos así también definir el esquema conceptual, referencial y operativo en términos de comunicación e información, al señalar que estos procesos de codificación y decodificación de señales pertenecen a esquemas referenciales individuales y de los grupos a través de los

que se hace posible, según sea el funcionamiento y la estructura de estos esquemas, configurar situaciones de *entretenimiento* y *malentendimiento*. En última instancia, la comunicación grupal es posible por la existencia de un esquema conceptual referencial y operativo de carácter grupal. Durante el desarrollo del niño, es posible observar el pasaje de un lenguaje autístico a un lenguaje social, en la medida en que esta comunicación es capaz de condicionar relaciones sociales operantes. En un grupo esta comunicación tiende naturalmente a tomar el curso de una espiral dialéctica, que coincide, o es en todo caso paralela, al curso que sigue el aprendizaje. Ambos procesos, tal como resultan de nuestras indagaciones, son coexistentes y cooperantes, y la interrelación dinámica permanente se establece entre ellos desde el comienzo. Ejemplificando, podemos decir que el aprendizaje sigue el riel de la comunicación y viceversa.

13) Estudio de las constantes y variables como vector de interpretación. Las variables pueden ser la estabilidad relativa, la imposición, la recurrencia, la conciencia o la sanción del grupo o de la sociedad. El reconocimiento de ellas como cualidades hace posible una investigación y verificación posterior más precisa.

Pueden ser las cualidades más importantes para la definición de carácter de un grupo determinado, en un lugar y en un momento dado. El desarrollo de un conjunto adecuado de secuencias para el mensuramiento de las variables grupales contribuirá al estudio objetivo del grupo tanto como otros métodos.

14) Unidad del aprender y del enseñar. Enseñar y aprender siempre operan dentro de un mismo marco de trabajo. Forman una estructura funcional y sólo considerados así pueden organizarse y adquirir un carácter operativo y una vigencia que determinen la forma y función instrumental de una estructura dinámica. El esquema referencial que sirve de encuadre y favorece la emergencia de dicha estructura funcional incluye –entre otros elementos– el de la materia involucrada con la cual se está trabajando en cada una de estas unidades, y que contiene algo que es desconocido o poco conocido hasta entonces por el grupo.

Es en este campo donde debe indagarse la función de dicha unidad, que implica, a su vez, una serie de operaciones. Economizar tarea en dicha indagación es uno de los propósitos principales de una buena didáctica y un buen aprendizaje operante, siendo la indagación de los métodos (directos e indirectos) correspondientes a esas unidades complejas y a veces paradójicas una parte importante de la tarea.

Pueden describirse (Johnson) cinco etapas o momentos de la operación. a) Existencia de un estado de duda causado por el problema planteado; b) Estado de tensión o acción bloqueada; c) Emergencia subsiguiente de un problema; d) Formulación de una hipótesis; vicisitudes de las pruebas, elección de la más apropiada, y e) Como consecuencia del manejo de dicha hipótesis, se llega a la formulación de un concepto que debe representar la forma y el contenido más adecuado de la resolución de la duda anterior, en una situación encuadrada en el “aquí, ahora y conmigo”.

Debemos identificar básicamente el acto de enseñar y aprender con el acto inquirir, indagar o investigar, y caracterizar la unidad “enseñar y aprender” como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje un espiral, donde en un clima de plena interacción descubren o redescubren, aprenden y “se enseñan”.

15) Para Kurt Lewin, los problemas de decisión de grupo son esenciales para considerar muchas cuestiones básicas, tanto en la psicología social como en la individual. Este problema tiene que ver con la relación existente entre la motivación y la acción consiguiente, y con el efecto que la estructura grupal tiene sobre la disposición del individuo para modificar o conservar ciertas estructuras de conducta. Kurt Lewin relaciona también este problema con un aspecto fundamental de la determinación de la acción humana: cómo modificar la conducta de un grupo en una situación de cambio, para que ella no recaiga al poco tiempo en la pauta anterior ya superada. La decisión del grupo es un problema de conducción social (o también de autoconducción del grupo) y se relaciona principalmente con las articulaciones existentes entre las motivaciones (motivos más ansiedades) y la acción individual o grupal. El efecto de la decisión del grupo debe ser comprendido en el encuadre integrado por la teoría de los equilibrios sociales y en la teoría de los hábitos sociales, la resistencia al cambio y los diversos problemas de descongelamiento, cambio y congelamiento de niveles sociales.

Conclusiones

Podemos resumir las finalidades y propósitos de los grupos operativos diciendo que la actividad está centrada en la movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y comunicación, debidas al monto de ansiedad que despierta todo cambio (ansiedad depresiva por abandono del vínculo anterior y ansiedad paranoide creada por el vínculo nuevo y la inseguridad). Estas dos ansiedades son coexistentes y cooperantes, y sí son intensas pueden lograr el cierre del sistema (círculo vicioso).

Los roles tienden a ser fijos en el comienzo, hasta que se configura la situación de liderazgos funcionales, es decir, liderazgos operativos que se hacen más eficaces en cada “aquí y ahora” de la tarea.

Los grupos pueden ser verticales, horizontales, homogéneos u heterogéneos, primarios o secundarios, pero en todos se observa una diferenciación progresiva (heterogeneidad adquirida) en la medida en que aumenta la homogeneidad en la tarea. Dicha tarea depende del campo operativo del grupo. Si se trata de un grupo terapéutico, la tarea es resolver el común denominador de la ansiedad del grupo que adquiere en cada miembro características particulares. Es la curación de la enfermedad

del grupo. Si es un grupo de aprendizaje de psiquiatría, por ejemplo, la tarea consiste en la resolución de las ansiedades ligadas al aprendizaje de esta disciplina y en la facilitación para asimilar una información operativa en cada caso. Lo mismo diríamos, en general, de grupos industriales, grupos cuya tarea es la comprensión del arte, de equipos deportivos, como un equipo de fútbol, etc.

El propósito general es el esclarecimiento, en términos de las ansiedades básicas, aprendizaje, comunicación, esquema referencial, semántica, decisiones, etcétera. De esta manera coinciden el aprendizaje, la comunicación, el esclarecimiento y la resolución de tareas, con la curación. Se ha creado un nuevo esquema referencial.

El coordinador, con su técnica, favorece el vínculo entre el grupo y el campo de su tarea en una situación triangular. El vínculo transferencial debe ser comprendido siempre en este último contexto.

La aplicación de esta técnica a grupos primarios (familia, por ejemplo) donde la tarea es curar a algunos de sus miembros, ofrece el ejemplo más significativo. La familia se organiza, mejor dicho se reorganiza poco a poco, con las características de un grupo operativo contra la ansiedad del grupo acaparada por su portavoz (el enfermo). Los roles se redistribuyen, adquieren características de liderazgos funcionales; los mecanismos de segregación que alienan al paciente disminuyen progresivamente; la ansiedad es redistribuida y cada uno se hace cargo de una cantidad determinada. Así, el grupo familiar se transforma en una empresa y el negocio que realiza es la curación de la ansiedad del grupo a través de uno de sus miembros. La envidia intra e intergrupala disminuye, observándose como cambio de buen pronóstico la aparición de reacciones de gratitud de ambos campos.

Resumen

Se fundamenta la teoría de los grupos operativos siguiendo las ideas de Pichon-Riviére. El esquema o marco conceptual (referencial operativo) incluye, además de la concepción general de los grupos restringidos, ideas sobre la teoría del campo, la tarea, el esclarecimiento, el aprendizaje, la indagación operativa, la ambigüedad, la decisión, la vocación, las técnicas interdisciplinarias y acumulativas, la comunicación y los desarrollos dialécticos en espiral. Otros conceptos se refieren a estrategia, táctica y técnica, así como a horizontalidad y verticalidad, descubrimientos de universales, sumación de ideas (brain storming), etcétera.

En cierta medida, estas ideas se inspiran en las técnicas de los comandos; pero su verdadero nacimiento y desarrollo se inicia después de lo que denominamos Experiencia Rosario, una investigación de carácter interdisciplinario y acumulativo, que se realizó sobre una comunidad heterogénea de dicha ciudad por miembros del Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES). Los resultados tuvieron una influencia decisiva, tanto sobre la teoría como sobre la práctica de los grupos operativos aplicados a la didáctica (enseñanza de la psiquiatría, comprensión del arte, etcétera), la empresa, la terapéutica (grupos familiares), la publicidad, etcétera. La técnica de estos grupos

está centrada en la tarea donde teoría y práctica se resuelven en una praxis permanente y concreta en el “aquí y ahora” de cada campo señalado.

Las finalidades y propósitos de los grupos operativos pueden resumirse diciendo que su actividad está centrada en la movilización de estructuras, estereotipadas a causa del monto de ansiedad que despierta todo cambio (ansiedad depresiva por abandono del vínculo anterior y ansiedad paranoide creada por el vínculo nuevo y la inseguridad consiguiente). En el grupo operativo, el esclarecimiento, la comunicación, el aprendizaje y la resolución de tareas coinciden con la curación, creándose así un nuevo esquema referencial.

UNIDAD 5. GRUPO DE TRABAJO
SANTOYO S., Rafael. “Apuntes para una didáctica grupal (La didáctica grupal)”, en: Antología Alicia Molina, Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. SEP / El Caballito, México, 1985, p. 88-94

SANTOYO S., Rafael. “Apuntes para una didáctica grupal (La didáctica grupal)”, en: Antología Alicia Molina, Diálogo e interacción en el proceso pedagógico. México, SEP/E1 Caballito, 1985. pp. 145-156.

Apuntes para una didáctica grupal

RAFAEL SANTOYO SÁNCHEZ

En las escuelas prevalece la preocupación por enseñar un mayor número de conocimientos, orientando el currículum por un criterio cuantitativo que da cuenta de aprendizajes acumulativos. Se da mucha importancia a la cantidad y a los conocimientos en sí. Preocupa más lo que se deba enseñar que el “cómo” se enseña y consecuentemente cómo se aprende. Si invirtiéramos los términos daríamos más importancia al cómo se aprende que a lo que se aprende recordando a Meluhan en el aserto de que el medio es el mensaje.

La exposición “magistral” es un recurso casi generalizado en las instituciones educativas, se le acepta sin reflexionar suficientemente sobre sus implicaciones, sus resultados y sin considerar que esta forma de impartir conocimientos puede fomentar la pasividad, propiciar la dependencia, e inmovilizar el proceso de aprendizaje.

En este proceso esta implicada una red de relaciones vinculares (maestro-alumno, alumno-maestro, alumno-alumno). En esta constelación de relaciones se generan

Ponencia presentada en el tercer foro nacional de investigación en el proceso de Enseñanza Aprendizaje. Rafael Santoyo es pedagogo y dirige actualmente el departamento de evaluación del Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM

aprendizajes no manifiestos, no reconocidos y tal vez no intencionados (currículum oculto) que se integran a los resultados de los procesos educativos. De tal manera que en la educación se logra más de lo que intencionalmente se propone.

Los vínculos que se establecen en el aula no pueden entenderse ni explicarse por sí mismos sino en función de múltiples referencias sociales, culturales e institucionales, que actúan con un carácter casual determinando las formas que adoptan las relaciones interpersonales en el aula. “En toda acción educativa subyace un determinado modelo de relaciones humanas, que es reflejo del modelo de relaciones prevalecientes en el sistema social; por ejemplo, sumisión, conformidad, acriticidad, imitación, ejecución mecánica de órdenes, aceptación irracional de la autoridad vertical, etc. Conductas que si bien constituyen la antinomia exacta de la participación creativa, crítica, responsable, socialmente comprometida, constituyen una realidad que es preciso modificar”.

La investigación de nuevos métodos de enseñanza debe orientarse conforme a un criterio que implique una participación más significativa de los estudiantes en su proceso educativo, donde se les deje de considerar como objeto de enseñanza para reconocerlos como sujetos de aprendizaje. Se trata de concebir sistemas de instrucción que ayuden a los alumnos a dejar de ser consumidores pasivos de información.

Una alternativa para mejorar el proceso enseñanza-aprendizaje radica en los mismos alumnos, considerados no en su calidad de individuos aislados sino como grupo.

En las escuelas se afirma que la enseñanza se imparte a un auditorio. El grupo, en su sentido más amplio, no existe en los salones de clase. No se puede llamar grupo a un conjunto de personas que no se comunican ni interactúan durante el proceso de su aprendizaje.

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

El estudio de proceso grupal y su dinámica da lugar a una psicología que, a su vez, sienta las bases de una nueva didáctica que permite aprovechar las posibilidades y potencialidades de los grupos en la consecución de metas de aprendizaje.

La docencia, tal como se ha realizado hasta ahora, no procura ni propicia suficientemente el desarrollo del fenómeno grupal como fuente de experiencias de aprendizaje. Por el contrario, el maestro representa en ocasiones un obstáculo para la interacción, para el intercambio y la comunicación. No pensamos que éste se proponga conscientemente impedir la interacción y la comunicación entre los alumnos. Sin embargo, su manera de proceder reproduce la forma de instrucción que le tocó vivir como alumno y que en muchos casos son la única referencia que tiene cuando se propone enseñar.

Los aspectos considerados anteriormente nos encaminan a dejar de considerar al grupo como un conjunto de personas (serialidad) para pensarlo como estructura, entendiéndola como “una constelación o conjunto específico de elementos constitutivos de un todo, cuya razón de ser se define por su funcionalidad con miras a un objetivo determinado.

El hecho de pensar al grupo como una estructura nos induce a buscar los fundamentos de una psicología grupal que dé las bases de una didáctica en la cual los alumnos ya no aparezcan como individuos, sino inmersos en situaciones de aprendizaje que configuren experiencias cualitativamente diferentes.

El proceso grupal nos lleva a analizar el binomio enseñanza-aprendizaje desde otra perspectiva, donde “la docencia puede caracterizarse como un proceso de interacción entre personas, en el que los sujetos —profesores y estudiantes— establecen interrelaciones, a través de las cuales conforman un grupo con dinamismo propio. En este proceso intervienen las características y los rasgos peculiares de cada uno de los individuos. La interacción, en situación de docencia, no es una relación de sujetos aislados sino más bien una relación de grupo y, en este sentido, de interacción múltiple”. “...La interacción y el grupo son medio y fuente de experiencias para el sujeto. Es precisamente a través de y por sus experiencias que la persona aprende y se desarrolla como tal”.

“La interacción así entendida debe ser promovida e incrementada por su valor educativo; el valor esencial de un grupo es precisamente su valor experiencial, pues es sobre todo a través de la interacción en el grupo que se constituyen y transforman los esquemas referenciales”.

EL GRUPO DE APRENDIZAJE

Nos han acostumbrado a pensar, y hemos llegado a aceptar, que el aprendizaje escolar se da en grupos. Sin embargo, un salón de clases es un lugar donde se concentra un número determinado de alumnos con el propósito de concurrir, en su calidad de auditorio, a la disertación de un maestro que aborda un tema determinado, en un tiempo limitado. Al referirnos a un número determinado de alumnos queremos recalcar que un conjunto de personas, aunque coincidan en un tiempo y lugar determinados, constituyen un agregado, pero no necesariamente conforman un grupo. Este conjunto de alumnos está en un salón de clase por razones de administración escolar. Escuchan al profesor, hacen anotaciones sobre lo que logran entender, para tratar de descifrar después sus notas, memorizarlas y presentar un examen en el que con frecuencia se les pide que reproduzcan con la mayor fidelidad posible lo que dijo el profesor.

La misma disposición del mobiliario y equipo en el salón de clase está diseñada para un auditorio, evitando así la relación cara a cara y obligando a un tipo de comunicación deficiente. Las bancas fijas son un símbolo de inmovilidad y de pasividad. El salón de clases es el lugar a donde los alumnos van a “tomar” la clase y a “recibir” la enseñanza.

Este conjunto de alumnos puede llegar a constituir un grupo, dado que en clase los alumnos son potencialmente un grupo. El hecho de que estén juntos, que compartan determinados propósitos, que aborden los mismos temas y presenten los mismos exámenes, los ubica en la posibilidad de integrar un grupo de aprendizaje.

Hablamos de integrar un grupo, ya que no es suficiente que un número de personas esté y ocupe un determinado espacio y tiempo para que aquél exista. “Yo desearía impactar al lector desde el comienzo (como me ocurrió a mí), afirmando que, según Sartre, el grupo no es. Es decir, no es una estructura que se asuma por completo y de la cual podemos decir: éste es el grupo en su plenitud lograda. El grupo no es jamás nada más que un acto. Es un proceso en marcha, en una marcha que, como luego veremos, es dialéctica. Es decir, lo que se intenta describir es al grupo como un devenir y no como una cosa”. El grupo no es, sino que se constituye pasa por diversas etapas durante su existencia.

El grupo de aprendizaje, como fenómeno sociodinámico es un proyecto y está siempre en un proceso de consolidación. Dicho proceso requiere:

- Que se comparta una *finalidad*, que a la vez se convierta en el núcleo de intereses, con la suficiente fuerza como para aglutinar esfuerzos y que en torno a ella se concentre la reflexión y la práctica transtormodura. Esta finalidad estará representada por los objetivos y metas de aprendizaje.
- Que cada uno de los miembros del grupo tenga una *función* propia e intercambiable para el logro de los objetivos de aprendizaje, evitando que se consoliden roles rígidos y estereotipados; por ejemplo, el que enseña y el que aprende, los que deciden y los que ejecutan, etcétera.
- Que se consolide un sentido de *pertenencia*, que se detecta por el pasaje del yo al nosotros y permite pensar y pensarse en grupo.
- Que se propicie una red de *comunicaciones* e interacciones, a través de las cuales se logre el intercambio y confrontación de los diversos puntos de vista que integran los criterios del grupo respecto de los problemas.
- Que se tenga la oportunidad de *participar* en la detección y solución de problemas, como procedimiento necesario para el aprendizaje.
- Que se gesticione un *ambiente* (espacio de reflexión) para la elaboración de los aprendizajes; es decir, que no sea el coordinador el que dé conclusiones o dicte conocimientos acabados con criterio de “verdad inapelable”.
- Que se reconozca al grupo como *fuentes de experiencia* y de aprendizaje, capaz de generar diversas situaciones que aporten elementos para la reflexión y la modificación de pautas de conducta.
- Que se dé tanta *importancia a la persona* en cuanto tal, con sus conflictos, motivaciones, intereses y contradicciones, como a las metas de aprendizaje.

El pasaje del conjunto al grupo depende de muchos factores, como son: las expectativas, la claridad en cuanto a la tarea que van a realizar, el miedo a la pérdida de la individualidad, miedo a los ataques que se pueden sufrir, etc. Podemos incluso afirmar que muchos grupos se quedan sólo en proyecto por no poder elaborar e incorporar los factores que impiden abandonar la serialidad.

Al coordinador le corresponde ayudar al grupo a abandonar la serialidad, propiciando una integración que permita a sus miembros abordar tareas conjuntas, operar como grupo y alcanzar objetivos comunes.

Para que el grupo produzca intelectualmente y avance hacia el logro de sus objetivos, es conveniente que exista un clima que propicie el aprendizaje; un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis y la crítica.

La integración es percibida como un estado de ánimo en el grupo, una estructura definible, donde prima un ambiente de cooperación, de comunicación, de intereses centrados en la tarea y de compromiso con los objetivos adoptados

La integración es un proceso cuyo nivel óptimo se alcanza cuando los participantes advierten logros significativos y cobran conciencia de que han llegado a un alto nivel de comunicación y cooperación.

El objetivo o tarea tienen en el grupo de aprendizaje una función nuclear y orientadora. “Llamamos tarea al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego accionar con él, en otras palabras la tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el funcionar de la reunión”.

La tarea es la concatenación del grupo, es el objetivo que los reúne y el instrumento que les sirve para pensar. Es también el punto de convergencia de todas las actividades y el criterio para la elección de los medios y procedimientos de funcionamiento.

El sentido de pertenencia se logra en mayor medida cuando la tarea es aceptada y asumida por todos en forma de compromiso. “Definimos al grupo como el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí, por constantes de tiempo y espacio articulado por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad”.

Un buen nivel de eficiencia y de funcionamiento del grupo se logra cuando se da un mayor grado de heterogeneidad en cuanto a los integrantes, y una mayor homogeneidad en cuanto a la forma de concebir y abordar la tarea de grupo.

Cuando se logra definir una tarea concreta y congruente con los proyectos del grupo, es más fácil resolver los problemas que surjan, al mismo tiempo que la tarea es la referencia para analizar e interpretar la conducta del grupo.

La integración, la cohesión, el sentido de pertenencia, la comunicación, la productividad, la creatividad y la madurez, son metas deseables en los grupos, que no existen desde un principio, sino que se logran, en menor o mayor medida, a lo largo de su existencia. El cabal logro de los objetivos es el mejor indicador del funcionamiento grupal.

En el proceso de aprendizaje, el grupo debe ir desarrollando ciertas actitudes y cualidades; entre otras, la capacidad para organizarse, acrecentar sus posibilidades autocríticas, tomar decisiones y tender hacia la autodeterminación.

EL APRENDIZAJE GRUPAL

Todas las definiciones de aprendizaje coinciden en que éste es un cambio de conducta. En el caso del aprendizaje grupal, el cambio de conducta se da como resultado de la interacción en el intento de apropiación de un conocimiento. En el aprendizaje individual, es la persona quien se enfrenta aquí al objeto, mientras que en el aprendizaje sociodinámico es el grupo el que aborda y transforma el objeto de conocimiento. Allí se obtienen simultáneamente dos aprendizajes: aquellos que se refieren a la apropiación de un saber determinado y los que se dan como resultado de la interacción cuando se encara el objeto de estudio. En sentido estricto, no se trata de dos procesos paralelos, sino convergentes y complementarios. De este modo, lo que se aprende individualmente es de naturaleza diferente de aquello que se aprende en grupo. El aprendizaje grupal tiene la fuerza del vínculo. “Para el hombre, lo esencial no

es su relación con el mundo sino con los otros seres o, ampliando la terminología de Martín Buber, no es el eje yo-esto, sino el yo-tu. Más que una individualidad el hombre es una relación con el otro”.

El aprendizaje grupal es un fenómeno en el que se establecen relaciones entre el grupo y el objeto de estudio; es un proceso dinámico de interacciones y transformaciones, donde las situaciones nuevas se integran a las ya conocidas y resueltas, involucrando a la totalidad del grupo, tanto en los aspectos cognoscitivos como en los afectivos y sociales.

El aprendizaje grupal es, ante todo, un proceso de elaboración conjunta en el que el conocimiento no se da como algo acabado, de una persona que lo posee a otras que no lo tienen (lo que se conoce como “dictar cátedra”). La docencia, hasta ahora, ha estado centrada más en la enseñanza que en el aprendizaje y el conocimiento se ha concebido como un producto terminado que puede ser transmitido oralmente del maestro a los alumnos. En cambio, en el aprendizaje centrado en el grupo, el conocimiento no aparece como algo terminado, sino más bien como una elaboración conjunta que parte de “situaciones problema”, en donde se elaboran hipótesis, se definen conceptos, se analizan los elementos involucrados en una situación, se proponen alternativas, se identifican los medios, se evalúan resultados, etcétera.

La situación grupal es una experiencia múltiple, ya que el individuo no sólo adquiere aprendizajes intelectuales relacionados con el objeto de conocimiento sino que, además, tiene la oportunidad de sostener una confrontación de sus marcos de referencia. Esto le permite rectificar o ratificar constantemente sus propios fundamentos teóricos, así como algunas pautas de su conducta e interpretaciones de la realidad. En el grupo, el individuo tiende a ser más sensible a la lógica de su argumentación, al mismo tiempo que advierte las contradicciones de sus propias ideas.

La experiencia grupal genera la necesidad de comunicación. La comunicación cara a cara es la más rica en significaciones: tono, intensidad, actividad. Por ello decimos que el grupo es una fuente generadora de experiencias de aprendizaje y que los aprendizajes que adquieren mayor significado son aquellos que se dan en la relación interpersonal, ya que ésta es una condición privilegiada en la medida que el ser humano aprende no solamente en relación con las cosas, sino fundamentalmente en relación con las personas. El aprendizaje en grupo es un proceso de transformación mutua: la persona cambia por la influencia del grupo y éste se modifica por la acción de sus miembros.

En el grupo, la comunicación es un instrumento de aprendizaje por medio del cual los participantes condicionan recíprocamente su conducta, intercambio de ideas, actitudes, conocimientos y experiencias. Este conjunto de ideas, actitudes, conocimientos y experiencias con el que los individuos piensan y actúan, es lo que E. Pichón-Riviere llamó “esquema referencial”.

Los esquemas referenciales con los que los miembros del grupo piensan y se comunican son, en otros términos, “una cristalización organizada y estructurada, en la personalidad de un gran conjunto de experiencias que refleja una cierta estructura del mundo externo con el cual el sujeto piensa y actúa sobre ese mundo. Por lo tanto, la comunicación en el grupo es una constante confrontación de los esquemas de referencia. Esta experiencia permite rectificar, ratificar y enriquecer los esquemas anteriores.

“El concepto de comunicación se hace así muy amplio, ya que todos los procesos en los cuales la conducta de un ser humano —consciente o inconscientemente—, actúa como estímulo —en forma intencional o no— de la conducta de otro u otros seres humanos. El efecto producido, la conducta emergente, reacciona a su vez como estímulo que modifica la conducta anterior. En su sentido más amplio la comunicación incluye todo intercambio de mensajes, transmisión de significaciones entre personas o grupos, e incluye siempre, esquemáticamente, a un emisor, un mensaje y un receptor. Todo mensaje tiene un contenido significativo y una función”.

En la comunicación, lo que se intercambia involucra un aspecto de la realidad compartida y la forma en que cada uno observa e interpreta la realidad. Cuando un miembro del grupo elabora y expresa una idea, recibe a su vez una respuesta en relación al contenido emitido, que le obliga a reflexionar y a modificar su posición inicial.

Si aceptamos que la relación bipersonal es una experiencia y una posibilidad de modificaciones mutuas, el grupo multiplica esa posibilidad no solo en sentido cuantitativo sino, de manera fundamental, en sentido cualitativo.

Aprender es la finalidad del grupo y aprender significa cambiar. Sin embargo, en la medida que los cambios que se pretenden son más profundos, las resistencias aparecen con mayor fuerza. Entonces aparece la ansiedad como señal de la ruptura del equilibrio. En ese caso, el grupo puede responder de muy diversas maneras para atenuar o disminuir la tensión que le provocan las situaciones nuevas. “Sin embargo, para poder pensar es preciso haber llegado a un nivel en el que sea posible admitir y tolerar un cierto monto de ansiedad, provocado por la aparición de la espiral con la consiguiente apertura de posibilidades y pérdidas de estereotipias, es decir, de controles seguros y fijos. En otros términos, pensar equivale a abandonar un marco de seguridad y verse lanzado a una corriente de posibilidades. En el pensamiento coinciden siempre el objeto con el sujeto y no se puede ‘remover’ el objeto sin removerse”.

La decisión de cambiar, así como las resistencias al cambio, aparecen a nivel de lo individual y de lo grupal, y configuran un conflicto, entendido éste como la contraposición de motivaciones e intereses contradictorios. El conflicto es inherente a las relaciones interpersonales y motor de los cambios. El conflicto en el grupo no es nocivo en sí mismo, pero puede ser nocivo si no se reconoce, si no se le acepta o se le niega. “El análisis sistemático de las contradicciones (análisis dialéctico) constituye la tarea central del grupo. Este análisis apunta básicamente a indagar la infraestructura inconsciente de la ideología que se pone en juego en la interacción grupal. Estas ideologías, sistemas de representaciones con gran carga emocional, suelen no formar ni en cada sujeto ni en cada unidad grupal un núcleo coherente”.

Las contradicciones en el seno del grupo son el resultado de la puesta en común de diversos enfoques, marcos referenciales y oposiciones teóricas que se ubican en la escena del análisis grupal a través del diálogo y la discusión. Todo esto configura el marco de un ambiente intelectual y efectivo donde se da una contienda entre lo nuevo y lo viejo, entre lo estacionario y lo cambiante, donde se ratifican o rectifican puntos de vista, donde se dan saltos cualitativos, en un proceso que favorece el aprendizaje entendido aquí como un nuevo estadio que da lugar a otras contradicciones que activan la búsqueda de nuevas soluciones, apareciendo así una espiral en constante movimiento.

UNIDAD 6

UNIDAD 6. ESTADOS
EMOCIONALES DE LOS GRUPOS
DORWIN Cartwright Alvin Zander,
Procesos motivacionales en los
grupos: introducción, en: Dinámica de
Grupos, investigación y teoría, Ed.
Trillas, México, 1997

En un momento u otro, toda persona ha pertenecido a algún grupo cuyos objetivos o metas no son del todo identificables. Como no existe el criterio para evaluar cursos de acción alternativos, es difícil para tal grupo organizar un programa de actividades coherentes. Los miembros llegan a sentir que el grupo “no va a ninguna parte” y que no hay forma de sentirse satisfechos de lograr algo. Como resultado de ello, las necesidades y los intereses personales guían, principalmente, su conducta en el grupo.

Surge una situación por completo diferente cuando el grupo posee una meta claramente especificada, pues ahora los miembros tienen base para valorar cursos alternativos de acción y para meditar sobre cómo la conducta propia puede contribuir a los logros del grupo. El miembro que acepta la meta de grupo se siente motivado a colaborar con los otros miembros, para facilitar la obtención de tal meta. Siente satisfacción ante las pruebas del éxito del grupo, y frustración ante el fracaso del mismo. Probablemente la preocupación por el bienestar del grupo sea elevada.

¿Qué queremos decir al afirmar que el grupo “tiene, o no, una meta” o que “ha realizado algo”? Los términos usados en el lenguaje diario para describir la conducta de los grupos dirigida a una meta sugieren la posibilidad de afirmar que el grupo tiene una ubicación de algún tipo; que puede cambiar su ubicación de cuando en cuando y que unas ubicaciones son preferidas por todos o parte de los miembros por encima de otras. Por eso, como primer paso para conceptualizar los fenómenos relacionados con las metas de grupo, se piensa en la posibilidad de concebir al grupo como una entidad indiferenciada, que en cualquier momento tiene una ubicación determinada en su ambiente. Siempre que sea posible afirmar que el grupo prefiere cierta ubicación y que terminará una secuencia de esfuerzos por cambiar la ubicación del grupo cuando esto se logre, designaremos tal ubicación como meta del grupo. Si el grupo cambia su ubicación hablaremos de locomoción de grupo. Para que la locomoción se presente es necesario, por lo general, que el grupo ejecute una secuencia de acciones de grupo. La secuencia que lleva a la ubicación preferida puede ser considerada como la senda que atraviese el ambiente del grupo para alcanzar la meta. Las acciones de grupo, aun que realizadas mediante la conducta de los individuos, quedan apropiadamente descritas como nivel de grupo. Así por ejemplo, si la fraternidad se propone como meta “organizar un baile” debe “conseguir fondos”, “alquilar un salón de baile”, “contratar una orquesta” y “conseguir un chaperón”.

Para dar a esos términos bastante abstractos un significado más concreto, tomemos en cuenta cómo pueden aplicarse a un comité para obtener fondos, que se ha propuesto reunir cierta suma de dinero. Es de suponer que el comité tenga una ubicación en la

escala donde se indica la cantidad de dinero recibida en un momento determinado, y es meta del comité localizar en tal escala el punto correspondiente a la cantidad especificada por decisión. Al recibir una contribución, el comité como un todo se mueve hacia la meta. Como la ubicación está especificada según la cantidad de dinero reunida, por lo general no hay dificultades para identificar la ubicación del grupo o su tasa de locomoción.

Un experimento de laboratorio realizado por Horwitz (cap. 34) indica otra manera de emplear la conceptualización. Horwitz asignó a varios grupos la tarea de armar un rompecabezas mediante una votación de grupo que decidía dónde debería ir cada pieza. Puede concebirse aquí que el grupo existía en un “ambiente de tarea”. Cada vez que se colocaba correctamente una pieza del acertijo, puede decirse que el grupo daba un paso hacia su ubicación preferida —su meta— de “completar la tarea”. Horwitz pudo demostrar que las tensiones motivacionales de los miembros como individuos dependen de más sistemático de la posición del grupo en relación a su ubicación preferida.

Una investigación realizada por Leavin (cap. 37) proporciona otro ejemplo. Grupos formados en laboratorio tuvieron como tarea reunir informaciones, para poder responder a un problema intelectual. Aunque fue bastante difícil identificar cada paso dado hacía la meta, quedó clara la transición desde “sin solución” hasta “ya tener respuesta”. Leavin pudo elaborar una curva de aprendizaje de grupo que indicaba cómo éste redujo el tiempo necesario para alcanzar la meta repitiendo la tarea de grupo.⁸⁶

En estos ejemplos no es difícil identificar la meta de grupo, la ubicación del grupo, la relación con su meta y las acciones de grupo necesarias para alcanzar la meta. Sin embargo, la situación no es siempre tan nítida a decir verdad, uno de los problemas prácticos más comunes en el manejo de grupos surge a menudo de no saber con precisión dónde se ubica un grupo en relación con la meta y que pasos es necesario tomar para que el que el grupo la alcance. Se volverá a este problema al discutir la “operacionalidad” de las metas grupo. También ocurre a menudo que el grupo parece tener una meta determinada en el sentido de que las acciones del grupo están dirigidas por ella, aunque los miembros no sepan conscientemente cuál es la meta. Las situaciones de este tipo han sido de interés especial para los investigadores que enfocan el estudio de grupos desde posiciones psicoanalíticas. Bion (6) y Ezriel (11), por ejemplo, afirman que las “metas de grupos inconscientes” son importantes para el funcionamiento de grupos organizados con el propósito de lograr una terapia individual. Una dificultad adicional para fijar las metas del grupo surge porque una parte del grupo y no el consenso total, establece a veces efectivamente esas metas. Así por ejemplo, una iglesia puede “decidir” construir un nuevo edificio y comprometer con ello a toda la congregación en una secuencia determinada de actos de grupo, aunque sólo los miembros del comité ejecutivo hayan participado de hecho en tomar la decisión.

⁸⁶ Hays y Bush (15) han explorado la posibilidad de predecir las curvas de aprendizaje, de los grupos mediante un modelo matemático “grupo-actor” en que se atribuyen las mismas propiedades a un grupo, como entidad, que halló que caracterizaban al individuo. Los resultados del experimento realizado en tres grupos de hombres, corresponden bastante bien a resultados predichos por el modelo, pero también indican que la naturaleza específica de las relaciones entre miembros de grupo afecta sin duda el aprendizaje de grupo.

El que las metas de grupo estén vagamente formuladas, que sólo las conozcan algunos miembros o que no estén conscientemente reconocidas por ninguno, presenta problemas al investigador. Como tales problemas son especialmente difíciles al investigar grupos en ambientes naturales, gran parte de nuestros conocimientos sobre procesos motivacionales en los grupos procede de investigaciones de laboratorio; pero han hecho importantes contribuciones investigadores de organizaciones como Cyert y March (10), March y Simon (24) y Shartle (31).

Se dedica el resto del capítulo a examinar en mayor detalle la naturaleza de las metas de grupo, su efecto sobre el funcionamiento de los grupos y algunas de sus consecuencias, según se reflejan en la conducta de los miembros.

Hablando más específicamente, en la actualidad, se considerarán tres aspectos fundamentales de la motivación de grupo: a) *formación de meta*; ¿cómo se establecen las metas de grupo?, ¿por qué procesos hace decisiones el grupo?, ¿qué condiciones facilitan o inhiben la formación de metas de grupo de varios tipos?, ¿cómo se “convierten en metas de grupo las metas individuales?; b) *metas de grupo y acción de grupo*; ¿cómo afecta la meta de grupo la elección de acciones que hará el grupo?, ¿qué condiciones ayudan o impiden la locomoción del grupo hacia sus metas?, ¿qué caracteriza a los actos individuales que producen locomoción de grupo?, y c) *los efectos de la acción grupo dirigida a la meta*; ¿qué consecuencias motivacionales para los miembros se derivan de la naturaleza de las metas de grupo y su éxito o fracaso en obtenerlas?, ¿cómo se distribuyen entre los miembros las ganancias o las pérdidas que resultan de las acciones de grupo dirigidas a la meta?, ¿cómo afectan el funcionamiento del grupo las diferentes “reglas” para su distribución?

FORMACIÓN DE LAS METAS DE GRUPO

Primero atenderemos el problema de cómo se forman las metas de grupo. ¿Qué factores influyen en la elección de metas que hace el grupo? Aunque esta pregunta ha estimulado especulaciones y, en especial, proposiciones sobre cómo *deberían* los grupos elegir su meta, es notable cuán pocas pruebas existen que permitan dar una respuesta. Tratando de simplificar las complejidades obviamente implicadas, distinguiremos dos aspectos en el proceso de formación de meta. El primero estudia cómo los individuos desarrollan metas para el grupo. El segundo enfoca su atención en cómo la meta para un grupo se vuelve meta de grupo. Aunque es posible tomar en cuenta por separado esos dos aspectos del proceso, debe quedar claro que, en cualquier situación concreta, pueden presentarse simultáneamente y en interacción.

Metas del individuo para el grupo

Es razonable suponer como condición necesaria para que exista la meta de grupo el que por lo menos algunos miembros tengan una meta para el grupo; es decir, un concepto del resultado que prefieren para el grupo. Así por ejemplo, un club rotario puede establecer como meta reunir fondos para niños tullidos dado el interés especial de ciertos miembros influyentes. O un grupo pro derechos civiles puede decidir atraer nuevos miembros, pues su comité político cree que el poder político del grupo depende del tamaño de la membresía. En términos generales, tres clases de influencias parecen determinar la meta del miembro para el grupo: la naturaleza de sus motivos, su

concepción sobre las metas preestablecidas del grupo (o superordenado), y su punto de vista sobre las relaciones entre el grupo y sus circunstancias sociales.

Motivos de los miembros. En su sentido más amplio, motivo es la disposición a sentirse satisfecho con una clase específica de resultados. La persona que tenga un motivo particular se dedicará a cierta actividad, si cree que ésta producirá consecuencias satisfactorias. Es conveniente distinguir entre dos tipos de tales motivos, que se llamarán “orientados a la persona” y “orientados al grupo”.

Motivos orientado a la persona significa un interés más o menos permanente, que existe sea o no la persona miembro del grupo en consideración. Ese emotivo esta activado en el grupo si la persona cree que las acciones de grupo producirán consecuencias satisfactorias. Muchos grupos existen principalmente con el propósito de satisfacer motivos orientados a la persona. Por lo general sirven a tales fines grupos recreativos, educativos y terapéuticos. *Motivo orientado al grupo* significa la disposición a sentirse satisfecho con los resultados de grupo favorables al grupo como unidad. Ilustra el funcionamiento de motivos orientados al grupo ejemplos de lealtad al partido político elegido, al equipo propio, a la firma en que se trabaja, donde determinada meta de grupo se acepta aunque su logro no implique beneficios personales para el miembro.

Puede ejemplificarse la naturaleza de esos dos tipos de motivo si se toma en cuenta como motivan la conducta de logro. Un individuo satisfecho con el éxito personal tiene un motivo orientado a la persona para su logro personal (2), mientras que un individuo satisfecho por el éxito de su grupo tiene un motivo orientado al grupo para el logro de grupo (cap. 32). Probablemente el motivo del logro orientado a la persona surgirá en cualquier tarea donde se compare la ejecución de la persona con algún estándar de excelencia. Por otra parte, el motivo de logro orientado al grupo tiende a verse activado al saberse que se evaluará la ejecución del grupo. En una situación capaz de activar ambos tipos de motivos, el individuo con motivo del logro fuertemente orientado a la persona se preocupara en especial por la calidad de su propia ejecución, mientras que uno con motivo de logro fuertemente orientado al grupo se interesará en particular por la calidad de la ejecución del grupo. Ciertas pruebas indican que los miembros con puestos de mayor responsabilidad en el grupo o que, por otras causas estén más comprometidos con el grupo desarrollarán probablemente un motivo orientado al grupo más fuerte.

Podrá entenderse mejor el papel de los motivos orientados a la persona, en la formación de metas de grupo, si se estudia el proceso de tomar decisiones en grupo. Para ello, examinemos el ejemplo hipotético de tres muchachos que eligen como meta de grupo construir un puesto de limonada. Se supone que cada muchacho tiene una meta individual única, basada en un motivo orientado a la persona; un muchacho desea ganar el suficiente dinero para comprarse un guante de béisbol, el segundo desea usar su nuevo equipo de carpintería y el tercero simplemente desea jugar con los otros dos. Es obvio que nada en esos motivos por separado hace que la meta de grupo sea “construir un puesto de limonada”. Y sin embargo, esta meta resulta al parecer una decisión natural, dada la naturaleza de los distintos motivos. ¿Cómo “encaja” estos con los motivos orientados a la persona y el logro de la meta de grupo? Es obvio que pueden ocurrir muchas secuencias de acontecimientos distintos, pero la que se ofrece no parece improbable.

Cuando los tres muchachos se reúnen por primera vez, surge la pregunta inevitable “¿Qué vamos a hacer?” En otras palabras buscan establecer una meta de

grupo y las actividades de grupo asociadas con ella. Pueden proponerse varias sugerencias: “juguemos a la pelota”, “reunamos cascos, para venderlos”, “construyamos un club”, “hagamos un puesto de limonada”, etcétera. Cada sugerencia es a la vez una meta individual posible y una alternativa posible para el grupo como entidad. Tras haberse propuesto varias metas alternativas, los muchachos se enfrentan a la tarea de evaluar sus méritos relativos: “no quiero jugar béisbol porque no tengo guante”, “si recogiéramos cascos, podríamos ganar bastante dinero para que yo me comprara un guante”, “construyamos algo para que pueda usar mis herramientas”, y así por el estilo. En otras palabras, cada muchacho intenta evaluar cada alternativa, al menos parcialmente, según la satisfacción potencial que ofrezcan para los propios motivos orientados a la persona. El resultado del proceso es un ordenamiento por preferencias más o menos explícito en cada muchacho de las metas de grupo alternativas. Finalmente, por un proceso que se estudiará más adelante, los muchachos combinan de algún modo sus preferencias personales, para formar una meta de grupo que guiará sus actividades colectivas.

Los motivos de un miembro orientados al grupo forman parte de la meta de grupo de modo parecido a sus motivos orientados a la persona. Es de suponer que una persona con fuerte motivo orientado al grupo favorecerá una meta determinada siempre que crea que lograrla beneficiará al grupo, e incluso puede hacerlo aunque se dé cuenta de que las consecuencias no lo beneficiarán personalmente. Así, por ejemplo, el presidente del comité financiero de una iglesia, convencido de que la congregación necesita un nuevo edificio, puede proponer una campaña para lograrlo, aunque sepa que tal decisión lo hará abandonar sus propios intereses comerciales. Cuando domina un motivo orientado al grupo, las consideraciones críticas consisten en si el logro de una meta determinada beneficiará al grupo y cuán probable que el grupo pueda, de hecho, obtener la meta.

Desde luego, la distinción propuesta entre motivación orientada a la persona y motivación orientada al grupo ya es antigua. Desde hace mucho se califica a la gente de “egoísta” o “altruista”. Pero las investigaciones sólo ahora empiezan a proporcionar conocimientos sistemáticos sobre los determinantes de esas orientaciones y sus consecuencias. Lewin y Franklin (20, 21) empezaron en forma excelente al experimentar diferentes secuencias motivacionales de la “orientación de tarea” y la “orientación de ego”. Fouriezos, Hutt y Guetzkow (12) ampliaron el análisis, aplicándolo más explícitamente a grupos, en sus estudios de “necesidades autoorientadas al yo en reuniones de comité. De acuerdo con observaciones de setenta y dos conferencias para tomar decisiones, en negocios y gobierno, sacaron en conclusión que “Los grupos de mayor conducta de necesidad orientada al yo estaban menos satisfechos con la reunión en general, con las decisiones tomadas, con la forma en que se había llega a la decisión y con el presidente de la reunión”. Se halló que los grupos de altas puntuaciones en conducta de necesidad orientada al yo completaron menos ítems de la agenda, aunque sostuvieron reuniones más largas.

Berkowitz y Daniels (4) estudiaron la disposición de la persona a trabajar por el beneficio de otra, incluso cuando no existe la menor posibilidad de ganancia personal. Hicieron creer a varios individuos que estaban recibiendo instrucciones escritas de una persona situada en otro cuarto, una persona por completo extraña, cuya capacidad como supervisor estaba a prueba. De hecho, no había nadie en el otro cuarto, y todos

los mensajes eran exactamente iguales y los proporcionaba el experimentador. Se dijo a algunos participantes que la evaluación del supervisor dependería de cuánto trabajo completaran los participantes; a otros no se les informó de tal cosa. Quienes sabían que su rendimiento determinaría el futuro del supervisor trabajaron con más ardor que quienes lo ignoraban. Al interpretar los resultados, los autores supusieron que los sujetos se conducían de acuerdo a una norma cultural que prescribe a la persona que ayude a quien quiera que dependa directamente de ella. Probaron tal punto de vista en un estudio adicional (5) e informaron que la tendencia a trabajar en beneficio de un individuo dependiente es más fuerte si se recuerda al ayudante potencial esta norma antes de iniciarse el trabajo (al recibir él mismo ayuda) o si es un individuo “socialmente responsable” por su modo de vivir. Es razonable pensar que si los miembros están de acuerdo en una meta para el grupo, comprenderán que los beneficios de todos dependerán de los esfuerzos de cada uno; así surge la norma para ayudarse entre sí.

Entonces, conforme a las pruebas disponibles, presentamos la siguiente afirmación sintética. Lo atractivo de una meta particular para cualquier miembro está influido por la naturaleza de los motivos orientados a la persona y orientados al grupo que posea el individuo, por la forma como juzgue las recompensas y los gastos implicados, para él y para el grupo, en actividades concernientes a la meta, y su probabilidad subjetiva de que el grupo logre la meta. Sin embargo, debe reconocerse que tanto los motivos como los juicios están por lo común influidos por la membresía en el grupo.

Metas de grupo superordenado. De restringirse la atención a grupos establecidos y formalizados, se ve claramente que también funciona otra serie de influencias en la formación de metas de grupo. Un importante rasgo de los grupos establecidos es que los miembros, al intervenir en la elaboración de las decisiones de grupo, remiten sus evaluaciones de metas alternativas para el grupo no sólo a sus deseos propios, sino también a metas de largo alcance, objetivos y propósitos del grupo ya existentes. Por ejemplo, los miembros de un club de servicio, al pensar en el programa del siguiente año, tenderán a evaluar las alternativas propuestas según sean o no adecuadas a los objetivos del club y según su compatibilidad con anteriores compromisos del club. En gran parte de los grupos establecidos, el tomar decisiones tiene más el carácter de elegir submetas subordinadas a una meta existente, que de constituir metas de grupo de *novo*. Por desgracia, casi no existen investigaciones sistemáticas sobre los modos en que las metas superordenadas influyen en la elección de submetas en los grupos, y poco se sabe sobre las formas en que funcionan esas influencias.

El grupo y sus circunstancias sociales. Otro rasgo importante de los grupos perdurables es tener ciertas relaciones con otros grupos y otras instituciones; relaciones que al parecer, ejercen pronunciada influencia en la elección de metas del grupo. Este aspecto de la elección de metas lo estudiaron en detalle Thompson y McEwen (37), quienes hicieron hincapié en que cuando un grupo o una organización se dedica a elegir metas, en parte está intentando establecer una relación deseada entre el grupo y su ambiente social. Indican que de cambiar las propiedades del grupo o su ambiente social, sería necesario revisar, y acaso alterar, las metas. La necesaria interacción entre grupo y ambiente social introduce en el grupo un elemento de control ambiental. Hasta donde el grupo tenga que agradar o satisfacer a quienes están en su ambiente social,

sus metas deben ser aceptables: las escuelas deben enseñar cosas con las que concuerda la comunidad; las empresas fabricar lo que se venda, y los estudios de televisión proporcionar lo que el público desea ver. Se deduce entonces que la elección y avalúo de metas es más difícil a medida que el “producto” del grupo resulta menos tangible y difícil de medir y según la sociedad halle más difícil decidir sobre el producto y expresar si lo acepta.

Entonces, los miembros estarán influidos al elegir sus metas de grupo, al menos parcialmente, al anticipar las reacciones que ocurrirán en el ambiente social del grupo. A su vez, las actitudes y las conductas de las personas que estén en el ambiente de grupo bien podrían ser una función, a su vez, de grado en que se considere al grupo relevante para impulsar u obstruir los objetivos de esa gente. No es raro que los grupos emplearan mucha energía y talento en convencer a los elementos importantes de su ambiente social de que la sociedad debe aceptar sus metas ni lo es tampoco que la sociedad invente modos de desviar o destruir grupos cuyas metas se consideran amenazantes.

Conversión de metas para el grupo, en meta de grupo

Formar una meta de grupo exige que varias metas para el grupo, sostenidas por distintos miembros, se conviertan de algún modo en meta única capaz de conducir las actividades del grupo. Revisar la literatura dedicada a estos problemas revela que aún no se tiene un conocimiento comprensivo de los mismos aunque se han estudiado en detalle ciertos aspectos.

Enfoques normativos. Existe un viejo interés, especialmente por parte de teóricos, políticos, economistas y matemáticos, en formular criterios sobre el modo en que deberían combinarse las preferencias de los individuos en una decisión de grupo. Uno de los enfoques más influyentes, dentro de esta tradición, busca, mediante el razonamiento matemático más antiguo, en este tipo, sea el de reglas para tomar decisiones, que se conformen a la doctrina democrática de que las decisiones de grupo deberían representar, óptimamente, los intereses individuales de todos los participantes. Tal vez el tratamiento matemático más antiguo, en este tipo, sea el del erudito francés Borda, quien publicó sus resultados poco antes de la Revolución Francesa. Amplió su trabajo de distintas maneras, durante el periodo 1873-1885, C. L. Dodgson (Lewis Carroll), quien buscaba mejorar la calidad de las decisiones de grupo tomadas por los comités facultativos de Oxford⁸⁷.

Con el reciente surgimiento de la teoría sobre juegos y decisiones, se ha logrado un elevado nivel de sofisticación matemática, como puede verse en las publicaciones de Arroz (1), y de Luce y Raiffa (23). Se ha formulado del siguiente modo el propósito de este trabajo (23, 368):

Dados los ordenamientos de preferencia (permitiendo nexos) de m alternativas en los miembros de una sociedad con n individuos, definir los métodos “justos” para sumar este conjunto de ordenamientos individuales en un ordenamiento único para esa

⁸⁷ En un libro de Black (7) puede hallarse una interesante descripción de estos primeros intentos.

sociedad. Tal regla para transformar n ordenamientos —uno por cada individuo— en un ordenamiento para la sociedad, recibe el nombre de función de bienestar social.

Un criterio bastante distinto de “justicia para los individuos” se halla, al menos implícitamente, en otras discusiones sobre cómo deberían tomarse decisiones en el grupo. Podría llamarse a tal criterio “efectividad de grupo”. Aquí se acepta el punto de vista de que deberían formarse las metas de grupo mediante cualquier método que asegure al grupo la realización efectiva de sus objetivos fundamentales. Así, si un miembro del grupo es un “experto”, podría afirmarse que su meta para el grupo debería recibir completo apoyo al elegirse la meta de grupo. Tal vez no sea sorprendente hallar tal enfoque muy comúnmente entre ejecutivos y teóricos de la administración.

Desde luego, es posible que el criterio de “justicia” y el de “efectividad de grupo” resulten compatibles. Muchos defensores de la democracia aseguran que, a la larga, la decisión de grupo que mejor refleje las preferencias de los miembros producirá también una efectividad de grupo óptima.

Participación y poder. En lugar de preguntar cómo convertir metas individuales para el grupo en meta de grupo, podría preguntarse cómo se realiza, en realidad, la conversión. Las investigaciones realizadas hasta la fecha se combinan con la experiencia diaria, para enfocar la atención sobre un aspecto del establecimiento de metas de grupo: hasta cierto grado, gran parte de los grupos no logran satisfacer el criterio de “justicia” al formar sus metas. Dos factores interrelacionados —las diferencias entre los miembros en la participación y las diferencias entre los participantes en el grado de influencia ejercida— parecen producir por lo común desviaciones respecto al estado en que las preferencias de todos los miembros tienen igual peso para formar las metas de grupo.

Respecto al primer factor, es claro que muchas y muy variadas determinantes participan en el establecimiento de metas de grupo. Investigaciones como las de Stephan y Mishler (33) demuestran que incluso si las condiciones son óptimas —por ser pequeño el grupo y pedir los estándares de grupo una participación total—, los miembros por lo general no participan en forma igual. Muchos grupos, especialmente los grandes y más formalizados, han especializado la función de tomar decisiones. Comités, juntas y ejecutivos disponen las metas de esos grupos. La participación de otros en el establecimiento de las metas del grupo no es de esperar, y posiblemente estar prohibida.

Incluso de confinar nuestra atención sobre quienes participan directamente en el establecimiento de una meta de grupo, hallamos que entre ellos pueden existir diferencias en la influencia ejercida por cada uno. Una persona que, por cualquier razón, hace a otros aceptar su punto de vista, es capaz de aumentar la probabilidad de que sus preferencias personales para el grupo se reflejen en la meta de grupo elegida.

Los muchos determinantes, formales e informales, de participación y poder se combinan de algún modo para crear entre los miembros del grupo una particular distribución de influencia en cada decisión de grupo. Tannenbaum y Kahn (35) elaboraron un método para estudiar cómo percibe la gente el *locus* acostumbrado y la distribución de control del grupo en una toma de decisiones. Mediante entrevistas con los miembros del grupo, estos investigadores pudieron construir una “gráfica de control” del grupo. A lo largo de su eje horizontal se indican las subpartes del grupo; por ejemplo, en un sindicato éstas podrían ser “membresía local”, “comité de acuerdos de la

planta”, “junta directiva” y “presidente”. En el eje vertical se muestra el grado de control sobre las decisiones de grupo (cuanta “participación”) que se supone tiene cada subgrupo. Los grupos pueden diferenciarse mucho por la forma y el nivel general de las curvas de control. Al emplear este método para investigar sindicatos, Tannenbaum y Kahn hallaron que la membresía puede adquirir un sentido de control sobre las decisiones de grupo por lo menos de cuatro modos: asistiendo a las reuniones, participando en varias actividades informales y de representación, por tener el derecho a ratificar las decisiones de otros y por ser capaz de retirar del puesto a quienes tienen posiciones para decidir. Al creer la membresía que tiene un razonable control sobre las decisiones de grupo, parece generarse un interés por parte de ella en las metas del sindicato, pero esta condición no parece necesaria para que se desarrolle lealtad al sindicato.

Cognición y motivación. Observar de cerca lo que ocurre en un grupo de gente cuando intentan formar una meta de grupo revela los aspectos cognoscitivos y los motivacionales. Los procesos cognoscitivos son evidentes al buscarse acuerdo sobre los hechos relevantes a la decisión. “Si nos dedicamos a este proyecto, ¿lograremos en verdad nuestra meta?” “¿cómo reaccionarán los otros?” “¿Bastarán los recursos del grupo para asegurar el éxito?” Buscar respuestas a tales preguntas implica intercambiar información y opiniones, y es de esperar que las fuentes de presión hacia la uniformidad, discutidas en el capítulo 11, funcionen aquí. Pero, por lo general, no basta el acuerdo; los miembros desean obtener un consenso “correcto”. La calidad de cualquier decisión de grupo dependerá en parte de cuánto descansa en una valoración acertada de los hechos y de cuánto refleje una inteligente solución de problemas. Kelley y Thibaut (19) ofrecen un excelente tratamiento de los muchos factores que afectan la calidad de la solución de problemas en grupo.

Desde luego, es posible que el grupo esté de acuerdo en los datos pertinentes, resuelva con efectividad sus problemas cognoscitivos y, no obstante, que esté en desacuerdo respecto a la meta de grupo. Si los miembros tienen intereses antagónicos, será difícil elegir la meta de grupo. Acaso los miembros negocien, maniobren por obtener el poder y formen coaliciones en que parte de un grupo grande actúe de acuerdo para determinar los resultados. Se ha usado a fondo la teoría matemática de los juegos para estudiar los conflictos motivacionales al tomar los grupos decisiones. Rapoport (28) valoró las fuerzas y las debilidades de este enfoque general, dicho investigador hizo una inteligente distinción entre clases de conflicto, que llamo “luchas”, “juegos” y “debates”. Gamson (13) ha revisado las investigaciones y las teorías dedicadas a la formación de coaliciones.

El relativo acento puesto sobre los procesos cognoscitivos y motivacionales al tomar decisiones puede variar de un grupo al otro y dentro del mismo grupo en diferentes momentos. Por ejemplo, sería de esperar el mayor hincapié en los aspectos cognoscitivos cuanto más “orientados a la tarea” u “orientados a grupo” estén los miembros, en lugar “orientarse al yo”, y cuanto más consideren sus relaciones fundamentales como promocionalmente interdependientes.

Nivel de aspiración y aceptación de riesgos

A menudo sucede que al decidir su meta, el grupo confronte una serie de alternativas que pueden ordenarse en una escala de dificultad, se llama a la meta elegida *nivel de aspiración del grupo*. La subsecuente ejecución del grupo que esté en tal nivel o por encima de él indicará a los miembros el “éxito del grupo”. La ejecución por debajo de ese nivel significará “fracaso del grupo”. Cuando al principio de un torneo los miembros de un equipo atlético acuerdan intentar ganar cierto número de juegos, están estableciendo un nivel de aspiración que les servirá para evaluar su desempeño durante el torneo. Procesos similares están implicados cuando un comité para reunir fondos elige como meta una suma específica de dinero; cuando un grupo de trabajo intenta alcanzar un nivel determinado de producción, o cuando un club tiene como meta reclutar cierto número de miembros nuevos. Es evidente que la motivación, la moral y la autoevaluación de los miembros dependerán en mucho de la relación entre el nivel de aspiración del grupo y su subsecuente ejecución.

Las investigaciones han revelado que el nivel de aspiración del grupo funciona de modo similar al de un individuo. Así, por ejemplo, tanto los individuos como los grupos intentan elevar sus niveles tras una ejecución “venturosa” y a disminuirlos tras un “fracaso”. Tanto los individuos como los grupos pueden sentirse motivados ante todo por la esperanza de éxito o por el miedo al fracaso. Cuando domina la esperanza de éxito, el nivel de aspiración del individuo o del grupo tiende a descender a un nivel intermedio de dificultad, pero cuando domina el miedo al fracaso, tiende a encontrarse en nivel muy elevado o muy bajo de dificultad. Atkinson y Feather (2, 13-24) presentaron un análisis teórico de esos efectos.

El nivel de aspiración dispuesto por los miembros para su grupo es en especial susceptible de influencia procedente de personas ajenas al grupo. Dentro del grupo surgen vigorosas fuerzas que elevan o bajan las metas cuando los miembros se dan cuenta de que otros grupos similares al suyo están trabajando mejor o peor que ellos. Al parecer, en muchos casos, al decidir qué debería ser capaz de realizar su grupo, los participantes prestarán mayor atención a la ejecución de otros grupos que a la ejecución del propio. En general, los agentes externos que tienen poder sobre el grupo ejercen una notable influencia en el nivel de aspiración del grupo. La elección hecha por el grupo influido por agentes externos puede ser irrealísticamente elevada o baja, provocando así consecuencias no pretendidas (44, 45). En el capítulo 32 se ofrece una discusión más detallada sobre los determinantes y las consecuencias del nivel de aspiración de un grupo.

Las alternativas tomadas en cuenta por el grupo al escoger meta implican a menudo cierto grado de registro. Al realizar tales elecciones, ¿se diferencian los grupos de los individuos por el grado de riesgo que aceptan? En varios experimentos se descubrió que las alternativas elegidas al terminar la discusión de grupo típicamente implicaban más riesgo que las elegidas por el individuo, cuando éste elegía por sí mismo (3, 8, 38, 39, cap. 33). Dicha investigación hace pensar que existe mayor riesgo en las decisiones del grupo, debido al proceso de discusión de grupo, aunque no se ha establecido definitivamente la forma exacta en que esto ocurre. Una hipótesis plausible afirma que los individuos están dispuestos a aceptar alternativas de mayor riesgo cuando participan en una discusión de grupo dada la “difusión de responsabilidad” surgida de saber que otros comparten la decisión. Sea cual fuere la explicación final de por qué se

arriesgan los grupos, se ha demostrado la imposibilidad de explicar a fondo esto por la tendencia de los líderes a arriesgarse más que los no líderes, o por esperar que los miembros los aprobarán por favorecer decisiones arriesgadas. Por otra parte, se ha descubierto que los miembros originalmente más conservadores cambian más, como resultado de la discusión en grupo, y que los originalmente más confiados en sus recomendaciones favorecen decisiones más arriesgadas, dominan la discusión más y, en consecuencia, ejercen más influencia en la elección hecha por el grupo.

Desde luego, las repetidas constataciones de que las decisiones de grupo son más arriesgadas que las decisiones individuales no demuestran que ello ocurra invariablemente así. De hecho, hay razones para suponer que los grupos son a veces más conservadores que los individuos. Se necesitan investigaciones adicionales para descubrir las condiciones que determinan la relación entre el grado de riesgo preferido por los miembros individuales y el grado implicado en decisiones tomadas por el grupo.

DIRIGIR LA ACCIÓN DE GRUPO

Rasgo esencial de la meta de grupo es que dirige las actividades de grupo hacia la ubicación preferida. Entender adecuadamente cómo funciona tal proceso exige que se examinen las relaciones entre metas de grupo y actividades de grupo.

Metas de grupo y acción de grupo

Supóngase que la congregación de una iglesia ha elegido como meta “erigir un nuevo edificio”. La congregación deberá dedicarse a varias acciones de grupo, como “reunir fondos”, “obtener una hipoteca”, “adquirir un terreno”, “emplear un arquitecto” y “contratar un contratista”. Cada una de esas acciones exige que los individuos se dediquen a conductas particulares de tal modo constituidas que, de hecho, produzcan la acción de grupo. Así por ejemplo, la acción de grupo de “adquirir un terreno” puede exigir una amplia variedad de conductas individuales, como hablar con vendedores de terrenos, inspeccionar los solares disponibles, discutir con los dueños respecto al precio y firmar el contrato. Puede verse entonces la necesidad de que haya acción de grupo apropiada para que el grupo se mueva hacia la meta. Más aún, cada una de esas acciones de grupo exige que determinados individuos realicen conductas individuales adecuadas. Una eficiente locomoción de grupo exige por lo general que se realicen en determinada secuencia las acciones de grupo y sus conductas individuales asociadas. A menudo su coordinación y sincronización presentan al grupo problemas fundamentales.

Es necesario reconocer que muchas metas de grupo son de tal naturaleza, que es difícil especificar las actividades de grupo que contribuirán a su logro. El propósito fundamental de una agencia gubernamental puede ser “mejorar el bienestar general”; un negocio buscará “beneficios máximos a largo plazo”; una sociedad de profesionales puede existir para “hacer progresar el campo en que trabajen los miembros”; puede ser objetivo de un club femenino “elevar el nivel cultural de la comunidad”. Sería difícil evaluar las actividades de grupo alternativas de acuerdo con su contribución relativa al logro de esas metas.

Dadas tales consideraciones, March y Simon (24, 155) han propuesto que se establezca una distinción entre metas *operativas* y *no operativas*, según exista o no alguna base para relacionar la meta con posibles cursos de acción de grupo. De existir alguna manera de determinar si y hasta qué punto una secuencia determinada de acciones de grupo logrará llegar a la meta, la meta es operativa; de otro modo no. March y Simon ofrecen como hipótesis que cuando la meta de grupo no es operativa, existe la tendencia a guiar las actividades de grupo mediante submetas operativas, que tienen algún nexo plausible con la meta general. Sugieren que (24, 156),

Una firma comercial puede entender, hasta cierto grado, cómo sus acciones específicas afectan su participación en el mercado, pero entenderá menos cómo sus acciones afectan los beneficios a largo plazo, debido a ello la submeta de mantener una participación determinada en el mercado puede volverse el criterio de acción efectiva, la meta operativa.

Tal vez otro ejemplo de esa tendencia sea la sociedad profesional cuya meta consistiera en “hacer progresar el campo en que los miembros trabajan”. Como esa meta tiene un grado bajo de operatividad, podría disponerse mayor número de submetas operativas, como una “buena asistencia a las reuniones anuales” o “un programa completo de artículos”. Entonces se valoraría el éxito de la sociedad mediante ese criterio más tangible.

March y Simon también han propuesto que cuando el grupo tenga una meta superordenada operativa, se resolverán las diferencias de opinión respecto a la elección de submetas, por procesos predominantemente analíticos, es decir, analizando las consecuencias que se espera haya en los cursos de acción dirigidos hacia cada submeta. Por otra parte, cuando las metas superordenadas no son operativas, ante todo se llegará a una decisión mediante procesos de compromiso. Sin embargo, no se ha establecido aún la documentación empírica de esta interesante hipótesis.

Conforme a la experiencia práctica, podía dudarse de que todos los grupos manifiestan la tendencia a elegir metas muy operativas. Al parecer es probable que siempre que haya dificultad en movilizar las actividades del grupo (a causa de conflictos intragrupo, de apatía en los miembros, de recursos inadecuados, etc.), existirá la tendencia a evitar establecer metas de grupo operativas. Las metas no operativas son “seguras” en el sentido de que las actividades de grupo no pueden ser llamadas inequívocamente un fracaso en tales condiciones. Al parecer, si la base principal de atracción hacia el grupo es simplemente estar con otra gente, habrá tendencia a evitar metas operativas que pudiera movilizar esfuerzos hacia propósitos diferentes. Otra probable ventaja de mantener vagos los objetivos a largo plazo fue propuesta por Gross (14), quien cree que las metas demasiado precisas a menudo ahogan la iniciativa, restringen la flexibilidad de respuesta a las condiciones cambiantes o eliminan la posibilidad de alcanzar acuerdos entre puntos de vista antagónicos.

El contenido de las metas de grupo, sea o no operativo, puede tener amplias ramificaciones para las características del grupo. En un estudio sobre instituciones dedicadas a cuidar de delincuentes juveniles, Zald (41) que los papeles y las relaciones sociales entre miembros del equipo dependían en gran medida de si la institución buscaba proporcionar a los reclusos “tratamiento” o “custodia”. Si la institución hacía

hincapié en el tratamiento, empleaba numerosos profesionales, a quienes se daba considerable autonomía para proporcionar terapia según considerara adecuado, y para trabajar en equipo en rehabilitar a los jóvenes criminales. La institución orientada a la custodia daba gran parte del poder al superintendente, quien mantenía mucho control sobre las acciones del equipo y quien dependía principalmente de gente no profesional para implantar las reglas. Las relaciones entre miembros del equipo y reclusos resultaron sorprendentemente distintas en los dos tipos de institución.

La meta del grupo como agente inductor

Para explicar el hecho de que la meta de grupo dirige la conducta de los miembros y los hace dedicarse a ciertas actividades, es necesario reconocer que la meta de grupo en sí puede ser fuente de influencia sobre los miembros del grupo. Ya establecida una meta de grupo determinada, se espera que los “buenos” miembros del grupo busquen lograrla, incluso cuando su meta preferida no haya sido elegida. Desde luego, en la realidad distintas metas de grupo influyen en distintos grados sobre varios miembros de grupo. Por esta razón, para ser satisfactoria una concepción debe reconocerse que la meta de grupo puede activar fuerzas motivacionales en los miembros, y que la magnitud de tal influencia puede variar cuantitativamente entre las metas y entre los miembros.

En el capítulo 34, Horwitz informa de un experimento en que los grupos eligieron una meta e intentaron obtenerla. Halló notables diferencias individuales en el grado en que los miembros aceptaban la decisión del grupo respecto a su meta. También hallé que quienes aceptaban más a fondo la meta de grupo manifestaban tensiones de necesidad sumamente vigorosas de que el grupo lograra la meta; los simplemente aceptantes movilizaban menos tensión de necesidad, y quienes rechazaban la decisión de grupo tendían a persistir en su motivación personalmente determinada. Estos hallazgos aclaran que, cuando los miembros aceptan por completo la meta de grupo, ésta influirá sobre su conducta. Si una parte significativa del grupo no acepta la meta de grupo, es de suponer una coordinación de esfuerzos relativamente pobre y una incidencia relativamente alta de conducta autoorientada, más bien que orientada a la tarea del grupo.

Sin duda muchos factores influyen en cuán fácilmente acepte el miembro la meta de grupo. Al parecer, uno de los más importantes es cómo evalúa el miembro las consecuencias que tendrá para él aceptar la meta. Si cree que la meta de grupo representa satisfactoriamente sus propios motivos, la aceptará de inmediato, ya que lograr la meta de grupo le promete a él satisfacciones. En la medida en que la satisfacción del miembro dependa de que el grupo logre con éxito obtener su meta, su valoración de las probabilidades de éxito del grupo, también influirá en que acepte la meta de grupo. Rayen y Rietsema (30) reportan datos descubiertos en un experimento que hacían variar la claridad con que los sujetos entendían la meta de grupo y el camino hacia ella. Hallaron que quienes tenían una imagen clara se comprometían más con la meta de grupo, tenían mayor empatía por las emociones del grupo y mayor disposición a aceptar influencia de grupo, que aquellos que no tenían una clara imagen de las metas y caminos de su grupo.

Hallazgos como los presentados en los capítulos 13 y 14, donde se demuestra que la cohesión de grupo eleva el poder de éste sobre sus miembros, sugieren que

aceptar las metas de grupo depende también del grado en que los miembros se sientan atraídos por la membresía de grupo. Aunque no se sabe en definitiva si todas las bases de atracción por el grupo causan precisamente los mismos efectos sobre el poder del grupo, hay buenas razones para suponer que los grupos donde los miembros gustan unos de otros como personas, y los grupos con mucho prestigio, pueden ejercer fuertes presiones sobre los miembros para que acepten las metas de grupo.

Si los miembros entienden correctamente las acciones de grupo necesarias para obtener la meta y cómo la conducta propia contribuye a las acciones de grupo, deben actuar los miembros con una efectividad realmente convincente.

A menudo se ha observado que participar en la elección de meta eleva la motivación de los miembros para trabajar por el logro de las metas de grupo. Sin duda, las razones son complejas; pero al parecer el incremento de motivación se deriva en parte de que la participación produce; a) una mejor adecuación entre los motivos de los miembros y la meta de grupo elegida; b) una mejor comprensión de las acciones de grupo necesarias para lograr la meta, y c) una mejor apreciación de cómo la conducta individual contribuye a las necesarias acciones de grupo. A causa de consideraciones como éstas, varios teóricos de la administración han defendido un enfoque de la supervisión centrado en el grupo, mediante el cual el líder anima a sus subordinados a formar grupos cohesivos mediante reuniones frecuentes, en que se formulan metas de grupo explícitas, se identifican acciones apropiadas de grupo y se asignan las responsabilidades individuales (16, 22, 25, 45).

Al meditar sobre las formas en que las metas de grupo guían la conducta de los miembros, debe reconocerse que la administración de grupos es con frecuencia de tal tipo, que los miembros no llegan a conocer las metas de grupo, no llegan a interesarse por ellas, o ambas cosas. Tal situación se presenta con mayor facilidad en grupos grandes, o cuando la membresía es involuntaria o se mantiene simplemente como medio para ganarse la vida. No es raro que los empleados de una firma comercial consideren sus relaciones con la organización como puramente contractuales, ya que la firma sólo compra su tiempo y su capacidad. Harán todo lo que el supervisor les ordene hacer, sin preocuparse de contribuir con su conducta a la marcha del grupo. La calidad de su contribución dependerá ante todo de sus relaciones con los supervisores y de la capacidad de éstos para diseñar conductas que con éxito satisfagan los requerimientos de la tarea. En tales condiciones, es de suponer que la aplicación de la tarea de la supervisión será especialmente onerosa.

Consecuencias de la acción de grupo

Cuando el grupo adopta su meta y se embarca en un programa de acciones para lograrla, puede tener éxito o puede fracasar. Si tienen éxito los esfuerzos del grupo; los miembros que hayan aceptado la meta del grupo tendrán razones para sentirse gratificados. Es de suponer que aumentarán su valoración del grupo, que se sentirán más atraídos por él, y que tendrán mayores aspiraciones en sus futuras ejecuciones. Si el grupo no logra obtener su meta, estará en una situación por completo distinta. Es probable que los miembros se sientan frustrados, que devalúen el grupo, que se sientan menos atraídos por él y que sus metas futuras más bajas. El fracaso del grupo también estimula en los miembros el dedicarse a conductas de huida diseñadas para minimizar las consecuencias negativas del fracaso. Tales conductas incluyen esfuerzos por

desviar unos a otros la responsabilidad de los resultados obtenidos, depreciar el valor de la meta no lograda y derogar el criterio usado para evaluar la ejecución del grupo y sus miembros. En el capítulo 32 se discuten en mayor detalle esas y otras reacciones frente al éxito o al fracaso del grupo.

Si el grupo tiene una meta operacional clara, los miembros tenderán a valorarse entre sí de acuerdo con sus aparentes contribuciones a la obtención de la meta. Por ello, es de suponer que la naturaleza específica de la meta y sus acciones de grupo asociadas influyen sobre el ordenamiento social de los miembros del grupo. Además las investigaciones (34, 42) demuestran que cuando el grupo inicia un programa de acciones dirigidas a la meta, tiende a establecer un estándar de ejecución para los miembros. Es más probable que el nivel de aspiración de un individuo, para su propia ejecución, se conforme a ese estándar cuanto más considere que su ejecución contribuye a la ejecución de grupo y cuanta más influencia tenga p establecer la meta de grupo. Como la experiencia de éxito o fracaso personal del miembro depende de la relación entre su ejecución y su propio nivel de aspiración, la naturaleza de una meta de grupo y sus relacionados estándares de ejecución para que miembros individuales puedan tener un notable efecto sobre la autoevaluación de los miembros.

Distribución de las recompensas dentro del grupo

Es evidente que los miembros del grupo están experimentan por lo general ciertas pérdidas ó ganancias cuando el grupo se dedica a actividades dirigidas a una meta. Esas “liquidaciones”, como se les llama en lenguaje de la teoría de juego, pueden tomar distintas formas, desde unas tan intangibles como el prestigio, el reconocimiento y el afecto hasta otra tan concreta como el dinero. Las condiciones o “reglas” que rigen las liquidaciones tendrán importantes consecuencias motivacionales para los miembros y para el funcionamiento del grupo como un todo. Por ejemplo, si el grupo funciona según la regla de que la magnitud de la liquidación de cada miembro depende directamente de la calidad de la ejecución del grupo, es de suponer que los miembros deseen dedicarse a cualesquier conducta que crean contribuirá a este fin (como trabajar duro, ayudar a otros, sugerir formas de mejorar la eficiencia del grupo incluso “tocar como violín segundo”). Sin embargo, sería de esperar que una situación motivacional fundamentalmente diferente sería creada por la regla que hace la liquidación de cada miembro de acuerdo con la cualidad de su propia ejecución individual. Aquí, es ventajoso para cada persona preocuparse sólo de su propia ejecución; no se proporciona incentivo para ayudar a otros, para buscar modos de mejorar la eficiencia del grupo o hacer cualquier cosa que pudiera disminuir su nivel de ejecución.

Para ejemplificar la variedad de reglas que pueden regir la distribución de liquidaciones dentro del grupo y algunas de sus consecuencias tómease en cuenta cómo podría un investigador recompensar a sus sujetos por participar en un experimento de laboratorio diseñado para estudiar la productividad de grupo. Se supone que cada grupo experimental está compuesto de cinco individuos, a quienes se dice que su tarea es trabajar como grupo para manufacturar un producto determinado. El experimentador informa a los miembros de cada grupo que anotaré el número de unidades producidas por el grupo durante cada periodo de trabajo (rendimiento del grupo) y que observará la conducta de los miembros, para poder asignar a cada uno cierto número de puntos,

según la calidad de su ejecución (puntuación individual). Dada tal disposición, el experimentador puede emplear un sistema de compensaciones basado en cualquiera de las reglas dadas a continuación.

Regla 1. La paga de cada miembro es independiente del rendimiento del grupo y de su puntuación. El experimentador decide asignar \$ 10.00 a cada grupo por un periodo de trabajo, e informa a los sujetos que cada uno de ellos recibirá \$ 2.00 por su tiempo. Tal sistema de compensación es análogo al que comúnmente se usa en aquellas organizaciones donde se paga al empleado ciertos emolumentos o cierto salario, sin tomar en cuenta el rendimiento del grupo o su propia ejecución. Sin embargo, debe indicarse que tal regla no exige que todos los miembros reciban la misma suma; pueden hacerse los pagos individuales de acuerdo a criterios tan “poco pertinentes” como la edad, el estado social o su cargo. Pero reciban los miembros la misma cantidad o no, ni la puntuación individual ni el rendimiento del grupo afectan la compensación. Por ello, no debe esperarse que los pagos hechos por el experimentador den al miembro algún incentivo para elevar su puntuación o para hacer que el grupo aumente su rendimiento.

Regla 2. La paga de cada miembro es independiente del rendimiento del grupo, pero es contingente con su puntuación. Puede aplicarse esta regla de dos modos diferentes.

a) *Se fija la paga total del grupo.* El experimentador dice a los miembros de cada grupo que puede pagarles un total de \$ 10.00, y que cada uno de ellos recibirá parte igual a su proporción del número total de puntos ganados por los miembros del grupo. Por ejemplo, si el número total de puntos ganados es cien, quien gane 25 recibirá \$ 2.50. Este sistema de compensaciones proporciona a cada persona un incentivo monetario que la hace aumentar la puntuación propia, y es de esperar que los miembros traten de conducirse de un modo que haga al experimentador darles más puntos, sin tomar en cuenta su efecto sobre el rendimiento del grupo. Desde luego, como la suma total de dinero disponible es fija, lo que un miembro gana lo pierde otro. Dada esta interdependencia competitiva, cada miembro debiera sentirse motivado no sólo por aumentar su puntuación, sino también por obtener una puntuación mayor que los demás. De hecho, un miembro puede aumentar su paga simplemente haciendo que otros miembros obtengan puntuaciones bajas. Más tarde se discutirán las consecuencias producidas por este tipo de situación competitiva.

b) *No es fija la paga total del grupo.* Aquí, el experimentador informa a los sujetos que se les pagará diez centavos a cada uno por cada punto ganado. No se restringe el total de dinero que puede ganarse. Este sistema es análogo a las tasas por piezas a veces empleadas en la industria (siempre y cuando no se ajusten las tasas para mantener una paga total para una constante de grupo). En este plan, la puntuación propia de cada miembro determina su paga. Las puntuaciones de otros no afectan la cantidad que recibe. Por ello, es de suponer que cada miembro se sentirá motivado a impresionar al experimentador con la elevada calidad de su propia conducta, y que se interesará relativamente poco por la conducta de otros (a menos que tenga influencia sobre la propia) o en el rendimiento del grupo.

Regla 3. La paga de cada miembro es contingente al rendimiento del grupo, pero independiente de su propia puntuación. Se dice a los sujetos que el experimentador destinará \$ 1.00 para el grupo por cada unidad producida, y que se dará a cada miembro una quinta parte de lo que el grupo gane. Así, de producir el grupo diez unidades, cada miembro recibirá \$ 2.00, y si el grupo produce veinte unidades, cada

uno recibirá \$ 4.00. Como ocurre con la regla 1, podría darse a cada miembro parte distinta, de acuerdo con cualquier criterio “no pertinente”; pero sean iguales o distintas las partes, esta regla hace que todo miembro se beneficie cada vez que otro miembro contribuye al rendimiento del grupo. Y como las puntuaciones individuales de los miembros no influyen en sus ganancias, debe estar dispuesto a sacrificar su puntuación en interés de la ejecución de grupo. Al tomar en cuenta la naturaleza de la interdependencia cooperativa discutiremos más a fondo las consecuencias producidas por esta regla.

Regla 4. La paga de cada miembro es contingente al rendimiento del grupo y a la puntuación propia. Una vez más el experimentador informa a los sujetos que asignará para el grupo \$1.00 por cada unidad producida pero ahora la parte de cada miembro igualará su proporción en el número total de puntos ganados por todos los miembros. Por ejemplo, si el grupo produce diez unidades y la suma de puntuaciones individuales es de cien, un miembro con puntuaciones de 25 recibirá \$ 2.50, mientras que un miembro con puntuación 10 recibirá \$ 1.00. Pero si el grupo produce veinte unidades mientras la distribución de puntuaciones es la misma esos dos miembros recibirán \$ 5.00 y \$ 2.00 respectivamente. Este plan de compensaciones bastante complejo combina los rasgos de cooperación de la regla 3 con los competitivos de la regla 2. Da incentivo a cada miembro para que contribuya al rendimiento del grupo y para que busque con su conducta aumentar la puntuación propia en relación a la de los demás. Pero también plantea un problema motivacional: el miembro desearía que los actos de otros miembros contribuyeran al máximo al rendimiento del grupo, pero no desearía que tales actos elevaran las puntuaciones de los otros en relación a la propia.

En el capítulo 35, Deutsch presenta esquema conceptual para predecir las distintas consecuencias que provoca la interdependencia cooperativa, como la creada por la regla 3 y por la interdependencia competitiva, producida por la regla 2. He aquí en resumen, sus análisis de cada una.

El rasgo crítico al que se enfrentan los miembros de un grupo cooperativamente interdependiente es que, cuando cualquier miembro realiza un acto que le es beneficioso simultáneamente beneficia a todos los miembros. Como cada persona gana cuando se producen actos adecuados, sin tomar en cuenta quién los ejecuta, los miembros deben estar deseosos de permitir que las acciones de individuo substituyan a las de otro, y debe desarrollarse con facilidad una especialización de funciones. Como todo miembro contribuye a la paga recibida por otros al comportarse de modo que aumente la propia, los otros miembros considerarán positiva su conducta individual y lo estimarán como individuo. Esos sentimientos positivos, añadidos a que los miembros pueden confiar en los demás le ayudarán, producirá a su vez una disposición, por parte de los miembros a dejarse influir entre sí. Finalmente, cada miembro debe sentirse motivado a ayudar a los otros, pues comprende que se beneficiará al mejorar la efectividad de la conducta ajena.

El grupo de miembros competitivamente interdependientes probablemente manifestará características de tipo opuesto. Aquí, cuando un miembro actúa para beneficiarse, reduce la paga que recibirán los otros. Como cada miembro desea estar seguro de recibir crédito por lo que hace, los miembros deben ser reacios a que la acción de un individuo substituya a la de otro, y deben oponerse a la especialización de funciones. El que un miembro reduzca las recompensas de otros cuando procura aumentar la propia provoca que esos otros reaccionen negativamente a tal conducta y a

él como individuo. Además, suponer que resistan sus intentos de influencia o que actúen de modo opuesto a lo que él desea. Finalmente, es del interés de cada miembro el no ayudar a nadie, e incluso el estorbar la conducta ajena.

Conforme a este análisis, Deutsch propone varias hipótesis más específicas respecto a las diferencias que han de observarse ante grupos cuyos miembros son cooperativamente interdependientes y grupos cuyos miembros son competitivamente interdependientes. Así, por ejemplo, asegura que una situación cooperativa manifestará mayor coordinación de esfuerzos, en comparación con la competitiva, menos homogeneidad respecto al grado de participación, mayor especialización, decisiones más rápidas, mayor presión de logro, mayor efectividad en la comunicación, mejor productividad y relaciones interpersonales más positivas.

Para probar esas hipótesis, Deutsch realizó un experimento en que empleó dos métodos diferentes para calificar estudiantes de un curso de introducción a la psicología. Se estableció la interdependencia cooperativa diciendo a los estudiantes que se compararía ejecución de su grupo con la de otros cuatro grupos similares, y que se daría a cada miembro del grupo el rango dado al grupo. Para crear la interdependencia competitiva, se dijo a los estudiantes que se valoraría individualmente a cada miembro del grupo y que se le daría la calificación correspondiente a su rango dentro del grupo. Se ve entonces que los grupos de “cooperación” funcionan de acuerdo con la regla 3, mientras que los “competitivos” lo hacen de acuerdo con la regla 2. Sin embargo, es necesario indicar dos rasgos adicionales del experimento: *a)* en la situación de cooperación todos los miembros de un grupo determinado reciben la misma paga, mientras que en la situación competitiva reciben distintas pagas, y *b)* los grupos “cooperativos” también estaban dedicados a competiciones intergrupo, mientras que los grupos “competitivos” no.

Los resultados obtenidos en el experimento apoyan en general el análisis teórico de Deutsch. Investigaciones subsecuentes, realizadas en distintos ambientes por Thomas (36), Raven y Eachus (29), Myers (27), Julian, Bishop y Fiedler (17) y Crombag (9) dan apoyo adicional. Sin embargo, está claro que los efectos causados por determinada regla para distribuir la paga dependen en cierto grado de otras condiciones, bajo las que funciona el grupo. Así, hay razones para suponer, como sugirieron Miller y Hamblin (26) y otros, que los efectos de la interdependencia competitiva ante la interdependencia funcional sobre la productividad de grupo dependen de la naturaleza específica de la tarea del grupo. Si se realiza la tarea de modo que las actividades de los miembros sean independientes (por ejemplo, cada uno trabaja por sí solo en un cuarto separado), no tienen oportunidad para ayudarse o entorpecerse entre sí. Un miembro puede aumentar su paga en la situación cooperativa o en la competitiva sólo si mejora su propia productividad. Entonces, es de suponer que la interdependencia es baja, la productividad del grupo no dependerá de la regla de grupo para la distribución de pagos. Por otra parte, si se organiza la tarea de grupo para hacer interdependientes las actividades del miembro, los efectos predichos por Deutsch causarán mayor productividad de grupo en las condiciones cooperativas que en las competitivas.

Ejemplifica lo difícil de mantener coordinadas las actividades de los individuos competitivamente interdependientes las conductas de pánico surgidas cuando varias personas que forman un conjunto están amenazadas simultáneamente por un peligro. En tales condiciones, toda persona está muy motivada para buscar la propia salvación,

y probablemente, se verá menos interesada en el bienestar de todos los presentes. Incluso si es en interés de cada individuo coordinar las conductas (como hacer cola o tomar turnos), no se presenta a menudo la coordinación efectiva. En un experimento de laboratorio diseñado para crear condiciones de ese tipo, Kelley y colaboradores (18) hallaron que la coordinación (tomar turnos) disminuye y la conducta análoga al pánico aumenta al aumentar la amenaza de peligro, al aumentar el tamaño del grupo, al disminuir el optimismo sobre las oportunidades de escapar con éxito al peligro y al comunicarse entre los miembros la falta de confianza de escapar.

Muchos grupos son lo bastante grandes para contener subunidades, que pueden ser cooperativa o competitivamente interdependientes. Walton, Dutton y Fitch (40) examinaron las consecuencias de la colaboración y la rivalidad entre distintos departamentos de una firma comercial, e informaron de relaciones intergrupo parecidas a las ya indicadas entre los individuos. Como parte de un experimento de campo en un campamento de veraneo, Sherif y colaboradores (32) observaron el desarrollo de hostilidad intergrupo durante las competiciones entre dos cabañas. Al unir esos dos grupos antagónicos en circunstancias placenteras, hallaron que las actividades intergrupo no reducían la hostilidad. Sin embargo, descubrieron que sí se desarrollaban relaciones intergrupo cuando los grupos separados terminaban por adoptar una meta única común, que exigía esfuerzos de colaboración en los dos grupos para su logro. Al parecer, la existencia de esta “meta superordenada” hacía a los miembros de los dos grupos cooperativamente interdependientes y producía consecuencias del tipo postulado por Deutsch.

ASPECTO DE LAS INVESTIGACIONES OFRECIDAS EN LA PARTE SEIS

Los cuatro capítulos siguientes estudian varios problemas relacionados con las metas de grupo y la motivación de los miembros. Los dos primeros se dedican a los procesos de tomar decisiones y decidir la meta de grupo. El tercero considera algunas consecuencias motivacionales para los miembros surgidas de existir una meta de grupo. El capítulo final maneja los efectos que sobre el funcionamiento de grupo tienen dos reglas diferentes para distribuir recompensas entre los miembros.

En el capítulo 32, Zander resume los hallazgos hechos en una serie de estudios sobre los orígenes y los efectos de las aspiraciones de grupo. Los resultados revelan cómo, en condiciones apropiadas, el miembro desarrolla un interés por el éxito de su grupo que afecta las metas que para el grupo prefiere, su disposición a trabajar en provecho del grupo y cómo valora la ejecución del grupo y la propia. En general, los determinantes de la meta escogida por el miembro para su grupo son similares a los que guían las aspiraciones personales del individuo.

El proceso para decidir una meta a menudo implica elegir entre alternativas que ocasionan grados diferentes de riesgo. En el capítulo 33, Wallach, Kogan y Bem hablan de un experimento en que se compararon los riesgos de alternativas elegidas por individuos y por grupos. Hallaron que las elecciones surgidas del consenso de grupo son más arriesgadas, en promedio, que las hechas por los mismos individuos al tomar decisiones por sí mismos. Los autores sugieren varias interpretaciones posibles de esos interesantes resultados.

En el capítulo 34, Horwitz plantea la pregunta fundamental: ¿Pueden los conceptos motivacionales desarrollados para individuos que trabajan para sus propias metas aplicarse a individuos que actúan para que el grupo logre sus metas de grupo? Ofrece los resultados de un experimento, resultados que apoyan una respuesta afirmativa a tal pregunta. Mediante la técnica Zeigarnik para descubrir en el individuo la presencia de tensión de necesidad, examina la influencia ejercida por el abierto establecimiento de meta del grupo sobre los sistemas de necesidad de los miembros individuales. Son de especial interés las situaciones en que las metas personales para el grupo entran en conflicto con las metas abiertamente elegidas por el grupo.

El capítulo 35 presenta el análisis conceptual hecho por Deutsch de dos tipos de interdependencia motivacional que pueden existir entre conjuntos de gente. Elabora varias hipótesis que contrastan los efectos de la Inter.-dependencia cooperativa con los de la competitiva sobre las motivaciones de individuos, las evaluaciones interpersonales, los procesos de comunicación y la productividad de grupo. También ofrece los resultados de un experimento diseñado para probar esas hipótesis.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Arrow, K. J. *Social choice and individual values*. Nueva York: Wiley, 1951.
2. Atkinson, J. W., y Feather. N. *A theory of achievement motivation*. Nueva York: Wiley, 1966.
3. Bern, D., Wallach, M., y Kogan, N. Group decision-making under risk of aversive consequences. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 1, 453-460.
4. Berkowitz, L., y Daniels, L. Responsibility and dependency. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 66, 429-436.
5. Berkowitz, L., y Daniels, L. Affecting the salience of the social responsibility norm: Effects of past help on the response to the dependency relationship. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1964, 68, 275-281.
6. Bion, W. R. *Experiences in groups*. Nueva York: Basic Books, 1959.
7. Black, D. *The theory of committees and elections*. Cambridge, Eng.: Cambridge Univ. Press, 1958.
8. Clausen, G. T. Risk-taking in small groups. Disertación doctoral no publicada. Univ. of Michigan, 1965.
9. Crombag, H. F. Cooperation and competition in means-interdependent triads: A replication. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 4, 692-695.
10. Cyert, R. y March, J. *A behavioral theory of the firm*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall, 1963.
11. Ezriel, H. A psychoanalytic approach to group treatment. *British Journal of Medical Psychology*, 1950, 23, 59-74.
12. Fouriez, N. T., Hutt, M. L., y Guetzkow, H. Measurement of self-oriented needs in discussion groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1950, 45, 682-690.
13. Gamson, W. Experimental studies of coalition formation. En L. Berkowitz (Dir.), *Advances in experimental social psychology*. Vol. 1. Nueva York: Academic Press, 1964. Págs. 82-110.

14. Gross, B. M. What are your organization's objectives? *Human Relations*, 1965, 18, 195-216.
15. Hays, D. G., y Bush, R. R. A study of group action. *American Sociological Review*, 1954, 19, 693-704.
16. Hughes, C. L. *Goal setting*. Nueva York: American Management Association, 1965.
17. Julian, J. W., Bishop, D. W., y Fiedler, F. E. Quasi-therapeutic effects of intergroup competition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1966, 3, 321-327.
18. Kelley, H. H., y cols. Collective behavior in a simulated panic situation. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1965, 1, 20-54.
19. Kelley, H. H., y Thibaut, J. W. Experimental studies of group problemsolving and process. En G. Lindzey (Dir.), *Handbook of social psychology*. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 1954. Págs. 735-785.
20. Lewis, H. B. An experimental study of the role of the ego in work. I. The role of the ego in cooperative work. *Journal of Experimental Psychology*, 1944, 34, 113-126.
21. Lewis, H. B. y Franklin, M. An experimental study of the role of ego in work. II. The significance of task orientation in work. *Journal of Experimental Psychology*, 1944, 34, 195-215.
22. Likert, R. *New patterns of management*. Nueva York: McGraw-Hill, 1959.
23. Luce, R. D., y Raiffa, H. *Games and decisions*. Nueva York: Wiley, 1957.
24. March, J., y Simon, H. A. *Organizations*. Nueva York: Wiley, 1958.
25. Marrow, A. *Making management human*. Nueva York: McGraw-Hill, 1957.
26. Miller, L. K., y Hamblin, R. L. Interdependence, differential rewarding, and productivity. *American Sociological Review*, 1963, 28, 768-778.
27. Myers, A. E. Team competition, success, and adjustment of group members. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, 65, 325-332.
28. Rapoport, A. *Fights, games, and debates*. Ann Arbor, Mich.: Univ. of Michigan Press, 1960.
29. Raven, B. H., y Eachus, H. T. Cooperation and competition in means-interdependence triads. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1963, 67, 307-316.
30. Raven, B. H., y Rietsema, J. The effects of varied clarity of group goals and group path upon the individual and his relation to his group. *Human Relations*, 1957, 10, 29-44.
31. Shartle, C. L. Leadership and executive performance. *Personnel*, 1949, 25, 370-380.
32. Sherif, M., y cols. *Intergroup conflict and cooperation*. Norman, Okla.: Univ. of Oklahoma Book Exchange, 1961.
33. Stephan, F. F., y Mishler, E. The distribution of participation in small groups: An exponential approximation. *American Sociological Review*, 1952, 17, 598-608.
34. Stotland, E., y cols. The effects of group expectations and self-esteem upon self-evaluation. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1957, 54, 55-63.
35. Tannenbaum, A. S., y Kahn, R. L. *Participation in union locals*. Evanston, Ill.: Row, Peterson, 1958.

36. Thomas, E. J. Effects of facilitative role interdependence on group functioning. *Human Relations*, 1957, 10, 347-366.
37. Thompson, J., y McEwen, W. J. Organizational goals and environment: Goal setting as an interaction process. *American Sociological Review*, 1958, 23, 23-31.
38. Wallach, M., y Kogan, N. The roles of information, discussion, and consensus in group risk taking. *Journal of Experimental Social Psychology*, 1965, 1, 1-19.
39. Wallach, M., Kogan, N., y Bern, D. Diffusion of responsibility and level of risk taking in groups. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1964, 68, 263-274.
40. Walton, R., Dutton, J., y Fitch, H. A study of conflict in the process, structure, and attitudes of lateral relationships. En A. Rubenstein y C. Haberstroh (Dirs.), *Some theories of organization*. Homewood, Ill.: Irwin, 1966.
41. Zald, M. Organizational control structures in five correctional institutions. *American Journal of Sociology*, 1962, 38, 305-345.
42. Zander, A., y Curtis, T. Effects of social power on aspiration setting and striving. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, 64, páginas 63-74.
43. Zander, A., y Medow, H. Individual and group levels of aspiration. *Human Relations*, 1963, 16, 89-105.
44. Zander, A., Medow, H., y Efron, R. Observers' expectations as determinants of group aspirations. *Human Relations*, 1965, 18, 273-287.
45. Zander, A., y Wolfe, D. Administrative rewards and coordination among committee members. *Administrative Science Quarterly*, 1964 9, páginas 50-69.

Aspiraciones de grupo

En muchos grupos los miembros deben elegir periódicamente una meta para su acción conjunta. Cuando la meta elegida surge entre un conjunto de varias posibilidades, unas más difíciles que otras, se la llama nivel de aspiración del grupo. Son ejemplos de tales aspiraciones: el número de unidades que un comité de producción decide manufacturar en el mes siguiente; la cuota de contratos que un equipo de ventas programa para el próximo periodo, y la cantidad de dinero que los oficiales de una comunidad planean reunir durante el año venidero.

Este artículo resume los hallazgos hechos en una serie de estudios sobre los orígenes y los efectos de las aspiraciones de grupo. El programa intentaba determinar, de modo preliminar, si ciertas suposiciones y ciertos conceptos son útiles para explicar el tema. Sin embargo, se han limitado las ideas fundamentales en estudio a las que tienen un nexo conceptual relativamente claro con los motivos de los miembros individuales. Los lectores ya familiarizados con las teorías sobre aspiraciones personales que han propuesto Lewin y colaboradores (5), McClelland (6) y Atkinson y Feather (1) reconocerán que se han tomado muchas ideas de esas fuentes para usarlas aquí.

Este artículo fue preparado como parte de un proyecto patrocinado por el Research Center for Group Dynamics de la Air Force Office of Scientific Research. Ofrece investigaciones financiadas por esa agencia y por la United States Office of Education.

Afecta en mucho el diario trabajar de los individuos su esfuerzo por lograr objetivos individuales. Sin embargo, gran parte de lo que la gente logra, lo realiza coordinando sus esfuerzos con los de otros situados en el mismo ambiente de grupo y alcanzando el éxito de su grupo como unidad. Por tanto, es razonable suponer que los miembros se interesarán por ayudar a decidir las aspiraciones de su grupo. Sin embargo, al discutir las no queda claro de inmediato quién está diciendo qué acerca de quién. ¿Dónde están las decisiones? De seguro en las expectativas de miembros distintos; sin embargo, ¿cómo se unen esas expectativas para formar la aspiración de grupo? Supóngase que cada miembro tiene su noción sobre la aspiración que prefiere para el grupo y la llama *aspiración del miembro para su grupo*. Cuando los miembros de un grupo discuten y quedan de acuerdo acerca de un nivel de aspiración conjunto, crean una aspiración del grupo para el grupo; o, dicho de modo más sencillo, el nivel de aspiración del grupo. Así, el *nivel de aspiración del grupo* es el nivel de ejecución aceptado por los miembros y que éstos esperan que su grupo logre en algún momento posterior.

DETERMINANTES DEL NIVEL DE ASPIRACIÓN DEL GRUPO

Al elegir el nivel de aspiración para su unidad, ¿qué toman en cuenta los miembros del grupo?, ¿cómo determinan las distintas consideraciones el nivel que eligen? Podremos buscar convenientemente respuestas a esas preguntas si se crea una situación en el laboratorio que contenga rasgos típicos al momento de establecer sus metas el grupo. Se dará al grupo una actividad para realizarla en una serie de ensayos, se urgirá a los miembros para que vean lo bien que la pueden ejecutar, se les informará de las puntuaciones después de cada intento y se les instará a decidir tras de cada ensayo qué puntuación estiman que tendrá el grupo en la siguiente ocasión. Para eliminar elementos extraños, se usará una actividad sencilla, en que todos los miembros realicen exactamente lo mismo en forma simultánea, y en que ninguna persona tenga noción clara de cuánto contribuyen individualmente los otros a la puntuación del grupo.

El impulsar una pelota es tarea adecuada a este propósito. Exige que todos los miembros se pongan en fila india, cojan una garrocha y la impulsen al unísono, de modo que el extremo del palo golpee una pelota de madera y la haga rodar por un canal extendido. La bola se detiene en alguno de los varios números pintados en el lado del canal, lo que da la puntuación de ese disparo. 5 disparos son un ensayo, y el grupo puede ganar hasta cincuenta puntos en cada ensayo.

Cuando el grupo ha ejecutado la tarea varias veces, se observa que el nivel de aspiración decidido por los miembros tiende a estar cerca de la puntuación inmediata anterior. Si la ejecución mejora, la aspiración sube. Si la ejecución empeora, la aspiración baja (3, 14). Puede suponerse con bastante certeza entonces el nivel de aspiración que el grupo escogerá, de saberse la más reciente puntuación del grupo. Pero existe un agente modificador. Los niveles de aspiración suben más a menudo cuando la ejecución aumenta, de lo que bajan cuando la ejecución empeora. Así, en promedio, las nuevas metas tienden a ser más elevadas que los niveles anteriores de ejecución. ¿Por qué?

Cuando el individuo se enfrenta al problema de dedicarse o no a una sola actividad, decide conforme a la satisfacción que pueda obtener. Cuando más cierto esté de que participar le proporcionará satisfacción, mayores probabilidades hay de que se

dedique a esa actividad. Al decidir su nivel personal de aspiración, su preferencia está determinada asimismo por la satisfacción anticipada y por la probabilidad de que la satisfacción sobrevenga, de dedicarse el sujeto a la tarea. Al elegir el nivel de aspiración para su grupo suponemos que el miembro toma en cuenta, de modo análogo, la satisfacción por obtener y la probabilidad de que tal satisfacción surgirá de participar el grupo en la tarea.

Cuando el grupo se enfrenta a una actividad que lo reta, en que se comparará la ejecución de la unidad con algún estándar de excelencia, puede suponerse que los miembros considerarán satisfactoria una ejecución de grupo venturosa. Entonces, al decidir el nivel de aspiración del grupo, pesarán las probabilidades de obtener esa satisfacción, y preferirán la meta que en su opinión podrá obtener el grupo. Una estimación sensata por parte de los miembros es considerar que el grupo puede trabajar en el futuro tan bien como en el pasado. Pero el grado de satisfacción que los miembros esperan obtener del éxito del grupo no es igual en todos los niveles potenciales de aspiración. Es característico que los participantes esperen mayor satisfacción de tener éxito en una tarea más difícil que de tenerlo en otra más fácil. Así, se elige la aspiración de grupo para aumentar la satisfacción esperada, y se la equilibra entre lo que sería un resultado de lo más satisfactorio (éxito en una meta muy difícil) y lo que sería un resultado probable (tener éxito en un nivel recientemente logrado).

Si volvemos a la prueba de impulsar una pelota, se comprenderá por qué los miembros elevan la aspiración de grupo más a menudo de lo que la bajan (desean llevar al máximo la satisfacción obtenida del éxito) y por qué mantienen la meta futura próxima al pasado nivel de ejecución del grupo (desean asegurar que sí haya éxito). De las suposiciones antes ofrecidas surgen varias hipótesis.

1. Por ser más atractivas las tareas difíciles que las fáciles, los miembros eligen aspiraciones de grupo cada vez más difíciles en su serie de ensayos de no tener a mano pruebas confiables sobre la ejecución del grupo y, por ello, sobre las probabilidades de éxito de éste. Se probó la hipótesis pidiendo a los grupos que ejecutaran una prueba de marcar tarjetas; cada miembro encerraba en un círculo una serie de números en cada tarjeta que se le daba; las tarjetas pasaban de miembro a miembro (15). Para tener éxito en la ejecución deberían acabar de marcar las tarjetas dentro de un periodo de tiempo estándar, pero no conocido, que era igual para cada ensayo. Antes de cada ensayo decidían cuántas series de números se proponía marcar el grupo en las tarjetas. Eso constituía el nivel de aspiración del grupo; a más series elegidas, más difícil el nivel. No se daba información a los miembros sobre el tiempo usado por el grupo en ninguno de los ensayos; tampoco se les informaba de sus éxitos o fracasos. De acuerdo con la hipótesis, se encontró que en cada nuevo ensayo los miembros elegían una tarea más difícil, elevando una y otra vez el nivel de aspiración dado en el ensayo anterior.
2. Los miembros de grupos con una tarea difícil se sentirán más atraídos por la actividad de su grupo que los miembros de grupos con tareas fáciles. Para probar tal predicción, los experimentadores asignaron a los grupos tareas fáciles y difíciles. La actividad exigía de los miembros el trabajar juntos y el crear, en el centro de una mesa, varios diseños compuestos con fichas de dominó. Los diseños más difíciles eran ligeramente más complicados que los más fáciles. Los

resultados revelan que quienes trabajaron en las tareas más difíciles sentían mayor inclinación por la actividad que quienes trabajaban en las fáciles, sin que importara el éxito o el fracaso del grupo (13). Es interesante saber que en otro experimento los miembros favorecieron más a los observadores de su grupo que sugerían niveles de aspiración más elevados que a quienes proponían niveles más bajos (17).

3. Por preferir aspiraciones más difíciles que las accesibles en ese momento, los miembros elevarán su aspiración de grupo tras de haberse logrado una meta anterior, y bajarán el nivel de aspiración cuando se haya fracasado. Se ha hallado apoyo a la regla “éxito, elevación; fracaso, baja” en la mayoría de los experimentos que se discutirán en las siguientes páginas. Como sería de suponer, la parte de la regla que dice “éxito, elevación” ha recibido más apoyo que la parte “fracaso, baja”.
4. Será mayor el aumento del nivel tras del éxito que el grado de descenso tras del fracaso. Varias investigaciones apoyan tal predicción (13, 15, 17, 19). Se observó un interesante ejemplo al estudiarse metas oficiales y cambios hechos en ellas en las campañas financieras del United Fund, en ciento cuarenta y nueve ciudades por cuatro años (18). Si la campaña fracasaba un año, rara vez descendía la meta en el año siguiente; si la campaña tenía éxito, casi siempre la meta era más elevada la próxima vez.

Vale la pena indicar de paso que los resultados presentados hasta el momento ocurren cuando los miembros deciden la meta para su propio grupo o cuando deciden una meta para personas ajenas al grupo (17).

MOTIVOS DEL MIEMBRO Y ASPIRACIONES DEL GRUPO

Al elegir un nivel de aspiración para su grupo, un miembro toma en cuenta la probabilidad de la satisfacción y el grado de satisfacción que obtendrá si el grupo logra realizar tal aspiración. Su elección indica qué nivel prefiere de un conjunto de alternativas, pero no indica el grado de su preferencia o su inclinación a moverse hacia esa meta. Cuán fuerte sea la preferencia del miembro por una aspiración de grupo determinada dependerá de la fuerza del motivo que él traiga a la unidad o que desarrolle mediante su membresía en ella.

Hablando en general, un motivo es la disposición a sentirse satisfecho por una serie específica de resultados. La persona que experimente el surgimiento de un motivo particular se pondrá en actividad de ser probable que ésta le proporcione los resultados que desea. En el ejemplo presente, el miembro sólo sabe de la puntuación de su grupo como entidad, y se le pide que esté de acuerdo con una meta y que trabaje para obtenerla para el grupo como unidad. Por consiguiente, su satisfacción está determinada por los resultados ocurridos en el grupo y por si éstos son del tipo que él desea o no lo son. Dos motivos orientados al grupo resultan de gran interés.

1. Ante todo, el miembro está pendiente de las consecuencias favorables que surgen del éxito del grupo. Ejemplos de tales consecuencias son sentir orgullo

por el grupo, evaluarlo positivamente y recompensarlo debido a sus logros. Se designa a este motivo como *deseo de que el grupo tenga éxito*.

2. El miembro está alerta ante todo a las consecuencias desfavorables, que brotan de fracasar el grupo. Son ejemplo de tales consecuencias la humillación, derogación del grupo y pérdidas para éste debido a no haber logrado alcanzar su meta. Se llama a este motivo *deseo de evitar el fracaso del grupo*.

Ciertas condiciones del grupo, que sólo a él conciernen, suscitan esos motivos, y no son relevantes a la membresía de ningún otro grupo. ¿Qué efectos tienen para determinar el nivel de aspiración de un grupo? Aunque pueden surgir simultáneamente ambos motivos en los miembros, sus efectos quedaran más claros si se les examina por separado.

Deseo de que el grupo tenga éxito

Supóngase que cuanto más deseen los miembros que el grupo tenga éxito, más atentos estarán a las probabilidades de éxito y a las consecuencias de éste. Así, los miembros con un gran deseo de triunfo para el grupo no se sentirán atraídos por un nivel de aspiración sumamente difícil, pues el grupo podría no tener éxito, y el éxito es importante. No se sentirán atraídos por un nivel muy bajo, aunque así se asegurará el éxito del grupo, pues tal éxito no sería del todo satisfactorio, y la satisfacción es importante. Como resultado de esto, los miembros que desean mucho el éxito del grupo se sentirán atraídos por metas de grupo de mediana dificultad, y no por las muy difíciles o por las muy fáciles. En varios experimentos se examinaron las preferencias por metas intermedias de grupo; en ellos se crearon condiciones contrastantes que provocaran distintos grados (elevado y bajo) de deseo por el éxito del grupo.

Es probable que las personas fuertemente unidas entre sí se interesen más por la puntuación de grupo en una tarea difícil que las personas débilmente conectadas. Se deduce de esto que habrá mayor deseo por el éxito del grupo en los grupos fuertes que en los débiles cuando se urja a los miembros a darlo todo, y que los miembros de grupos fuertes preferirán aspiraciones intermedias más que los miembros de grupos débiles.

Para crear grupos fuertes, se reunieron estudiantes preparatorianos en el laboratorio, de tres en tres, y se les sentó a una mesa unos frente a otros (15). El experimentador les dijo que constituían un grupo; a menudo se hacían referencias a "este grupo"; se les pidió discutir y decidir el nombre de su unidad, que fue impreso con grandes letras en una cartulina y colgado en la pared. Se les informó que sus marcas escolares indicaban que podrían trabajar sin roces. Para crear grupos débiles, se sentaron los participantes ante una mesa, pero separados entre sí por biombos de madera. No se les llamó grupo, y se les dirigía la palabra diciendo "usted". Se les dio un número como unidad, en lugar permitirles decidir su nombre de grupo. Se les dijo que según indicaban sus marcas escolares, no podrían trabajar juntos suavemente.

Dadas las instrucciones, los miembros de grupos fuertes y grupos débiles trabajaron en marcar tarjetas, que se pasaban de uno a otro alrededor de la mesa. Todos los participantes estaban separados por biombos y no se les permitía ninguna interacción verbal. Los grupos ejecutaron series de ensayos, y antes de cada ensayo se les pidió llegar a un acuerdo, votando una y otra vez hasta alcanzar la unanimidad,

sobre el nivel de dificultad que preferían lograr al tener veinte oportunidades de obtenerlo.

Los miembros de la condición fuerte eliminaron las tareas fáciles y las muy difíciles, y favorecieron las situadas en el rango medio de dificultad. Los miembros de la condición débil prefirieron las tareas más fáciles de las más difíciles, y evitaron las de nivel medio. Así, a mayor fuerza del grupo, mayor tendencia a elegir como aspiración de grupo la dificultad intermedia.

Pepitone (8) y Thomas (10) informan que la persona más responsable por la puntuación de grupo está más ansiosa de que el grupo funcione bien, y trabaja con mayor empeño en una tarea difícil que un miembro que contribuye menos al resultado del grupo. Así, un miembro en una posición de mayor responsabilidad en el grupo debería elegir más a menudo aspiraciones intermedias que el miembro situado en una posición menos responsable.

Se informó a los participantes de pequeños grupos de laboratorio que el suyo estaba a prueba. Agregaron que ésta exigía a cada miembro producir en la tabla situada frente a él un diseño de dominó, réplica exacta de cualquiera de los catorce patrones que se le daban para copias. Esos patrones iban de lo más sencillo, en que se usaban pocas piezas del dominó, a lo más complejo, que exigía un número mayor de piezas. Aunque los miembros trabajaban por separado, cada uno en su diseño y tras de un biombo de madera, todos tenían que trabajar en el mismo patrón elegido dentro del grupo. Se medía la calidad de ejecución del grupo según el tiempo necesitado para que terminaran todos los participantes (7).

Se pidió a un participante, el miembro central, anunciar cómo iba progresando según cumplía los pasos de su diseño. Las otras personas, miembros periféricos, esperaban a que la persona del centro colocara su pieza y lo anunciara, antes de hacer lo mismo. Así, las acciones del miembro central precedían a las del grupo en el camino por completar la tarea y era más importante la puntuación del grupo que las acciones de los miembros periféricos.

Se exigió a todos los grupos iniciarse con una tarea de dificultad media (la número siete) y pasar a elegir después sus propios niveles de aspiración. Nos interesan los niveles de aspiración que para el grupo expresaron en privado los miembros al experimentador, antes de cada ensayo. Las aspiraciones particulares de la persona central mostraron separarse poco del nivel siete, permaneciendo, por ello, en el rango medio de dificultad, en comparación a las aspiraciones de los miembros periféricos.

Un rasgo adicional aumentó más aún la responsabilidad de la persona central. En la mitad de los grupos, la persona central eligió la tarea del grupo sin conocer los deseos de sus colegas; en la otra mitad, todos los miembros participaban en la elección. La responsabilidad adicional de tomar una decisión aumenta en la persona central su tendencia a preferir para el grupo niveles intermedios de dificultad.

Efectos de la necesidad de logro personal. Algunos miembros pueden tener una necesidad de logro individual más fuerte que otros. Se sabe que las personas con mayor necesidad de logro eligen más a menudo niveles de aspiración intermedios en tareas individuales que quienes tienen menor necesidad de logro (1). ¿Se diferenciarán de modo parecido al elegir aspiraciones para el grupo? ¿Se interesarán en el logro de grupo quienes tienen baja necesidad de logro al tener en el grupo una posición de más responsabilidad?

Para responder a esas preguntas se repitieron los rasgos principales del experimento centro-periferia. Sin embargo, en esta ocasión los grupos de tres personas tenían un miembro con elevada necesidad de logro, otro de baja necesidad y otro situado en medio de ambos, según medidas previas al experimentado.

El miembro con necesidad de logro elevada y el miembro con necesidad de logro baja tenían un turno en la posición central y otro en la periférica por una serie de ensayos. Se halló que los miembros con mucha necesidad de logro preferían más a menudo metas intermedias para el grupo, estuvieran en la posición central o en la periférica. Entre los de necesidad de logro baja, los miembros tenían mayor preferencia por aspiraciones de grupo intermedias al ocupar la posición central, y preferían aspiraciones alejadas del nivel medio al ocupar la posición periférica. Entonces, la persona con mayor necesidad de logro elige aspiraciones de grupo que elegiría para sí solo. La posición central hace que las personas con baja necesidad de logro elijan metas de grupo similares a las elegidas por personas con una alta necesidad de logro.

Se mantiene la motivación de grupo. De ser cierto que los grupos con mayor deseo de éxito están más dispuestos a realizar tareas de probabilidad intermedia, es lógico pensar que los miembros buscarán mantener y animar el interés mutuo en tal nivel de aspiración. Piénsese en una actividad de grupo en que un solo ensayo toma mucho tiempo. Sólo se presentará el logro o el no logro de meta tras un esfuerzo continuo. Para evitar un debilitamiento del interés para completar la tarea, los miembros deberían fomentar la percepción de que los resultados son inciertos (es decir, que la probabilidad percibida de éxito es de 0.50). Por ejemplo, pueden hacer esto oponiendo respuestas pesimistas a los comentarios optimistas sobre el futuro, para así obligarse uno a otro a ver los acontecimientos potenciales como sumamente impredecibles. Dio apoyo a esa hipótesis (4) un estudio de Emerson, miembro del equipo norteamericano que subió al monte Everest. En ese agotante y tenso esfuerzo de grupo, en que existía un fuerte deseo de éxito de grupo, los alpinistas mantuvieron su motivación comentando repetidamente entre sí que el resultado era incierto y alentado tal punto de vista en sus conversaciones. Las respuestas para estandarizar los comentarios pesimistas u optimistas que Emerson dio a los individuos indican su deseo de mantenerse dispuestos a cualquier resultado.

Alertamiento de motivo. Dos condiciones parecen necesarias para que el miembro desarrolle el deseo de que el grupo triunfe: debe verse como miembro del grupo y debe percibir que el grupo se enfrenta a un reto, en que la puntuación será comparada con algún estándar de excelencia. Así, decidir una aspiración de grupo alerta parte de tal deseo. Otras condiciones ayudan a aumentarlo. Entre ellas, captar la preocupación de los compañeros por el éxito del grupo, saber que el grupo ha tenido éxito con frecuencia, que los miembros se sienten atraídos por el grupo, que el miembro tiene un papel vital, que el miembro tiene necesidad personal de obtener éxito, y que agentes externos darán recompensas de lograrse el éxito. En resumen, cuantos más miembros se responsabilicen del grupo o de su futuro, más desarrollarán el deseo de que el grupo obtenga éxito.

Percibir el miembro su competencia en la tarea del grupo es condición adicional, digna de tomarse en cuenta, como fuente potencial de dicho deseo. En dos experimentos se dijo a los miembros, de forma particular, cuán bien habían ejecutado individualmente su parte en la actividad del grupo. Quienes se sabían, por esto, más

competentes, terminaron por preocuparse más por el bienestar del grupo que quienes se supusieron menos competentes. (19, 20).

Deseo de evitar el fracaso de grupo

Los miembros deseosos de evitar el fracaso del grupo están atentos a la probabilidad de fracaso y a las consecuencias negativas que provocaría fracasar. No hay duda de que desearán evitar el descontento que crea el fracaso del grupo. El descontento es por lo general mayor tras de fracasar en una tarea fácil que tras de fracasar en una tarea difícil. Se deduce entonces que los miembros con un intenso deseo de evitar el fracaso preferirán una tarea fácil, pues es difícil que el grupo fracase en tal nivel, o una tarea muy difícil, pues fracasar en tal nivel es menos desalentador. Así, los miembros con gran deseo de evitar el fracaso se sentirán menos atraídos por tareas de dificultad intermedia, que por tareas situadas en los extremos.

Los miembros que desean evitar las consecuencias del fracaso de grupo, ¿eligen metas diferentes que aquellos que desean tener éxito? Se buscó respuesta al problema en una investigación experimental (15). Para generar una conciencia sobre las consecuencias de fracasar, se dio a cada participante una dotación similar de fichas de poker, y se les dijo que cada ficha valía un punto en la puntuación total del grupo. Los grupos trabajaron en la anteriormente descrita tarea de marcar sus tarjetas, y se permitió a los miembros elegir para su grupo cualquier nivel de dificultad que desearan. Sin embargo, se les advirtió que cada vez que el grupo no lograra llegar a su meta, todos los miembros, y el grupo como unidad, perderían varias fichas. Las fichas que el grupo podía perder dependían de lo difícil que fuera el nivel de aspiración; la tarea más fácil más perdería. No se les dijo nada sobre las consecuencias de realizar con éxito la tarea. Las instrucciones subrayaban la posibilidad de fracaso y acentuaban que fracasar en una tarea fácil causaría mayores consecuencias negativas que fracasar en una tarea difícil.

Para generar interés en el éxito del grupo, no se dio a los miembros fichas al comienzo. Todo lo demás permanecía igual, excepto que el grupo podía ganar fichas con cada éxito. El número de fichas por ganar dependía de cuán difícil fuera la tarea en que se tuviera éxito; a mayor dificultad de la tarea, mayor número de fichas. En este caso, se indujo a los miembros a estar alerta al valor del éxito obtenido en niveles más difíciles. Nada se dijo sobre el fracaso, o los efectos del fracaso.

Hubo diferencias notables en los niveles de aspiración elegidos por los miembros de esos grupos. Quienes se preocupaban ostensiblemente por los efectos negativos del fracaso no prefirieron tareas de la amplitud intermedia de dificultad. Quienes aparentemente sabían de las ventajas del éxito preferían tareas situadas en la amplitud intermedia de dificultad.

De un modo por completo distinto se invocó el motivo para evitar el fracaso del grupo en otro experimento (20), donde se supuso que las personas estarían individualmente dispuestas a una tarea difícil por considerarla una oportunidad de éxito (prueba de ansiedad baja) o a evitar dicha tarea por considerarla probable fuente de fracaso (prueba de ansiedad elevada). Se suponía que los grupos compuestos por personas que se enfrentaban al reto de modos tan distintos elegirían aspiraciones de grupo diferentes. Hablando más específicamente, los miembros con pruebas de ansiedad elevada tendrán poco interés por aspiraciones de grupo con amplitud media

de dificultad, mientras que los miembros con pruebas de ansiedad baja preferirán probablemente las tareas situadas en esa amplitud.

Al aplicar las pruebas, se midió el grado de ansiedad mediante un instrumento estandarizado que Judith Cowen (2) desarrolló con tal propósito, y se crearon las dos clases de grupos. Los miembros participaron en la actividad de impulsar una pelota, y antes de cada ensayo discutían y ponían a votación el nivel de aspiración de grupo. Los grupos con miembro de ansiedad baja prefirieron las tareas de dificultad media y los de ansiedad elevada tareas que se alejaran de dicha media

El curso de los resultados está claro. Los miembros del grupo con mayor preocupación por el fracaso tenderán a elegir tareas muy fáciles o tareas muy difíciles. ¿Cuáles de ellas preferirán?

Piénsese en el nivel que elegirá un grupo inmediatamente después de haber fracasado, ya que cualquier inquietud latente es probable que surja entre los miembros tras de tal experiencia. Si a los grupos se les prometió una pérdida tras del fracaso, los miembros tenderán a “saltar” sus aspiraciones de grupo, después del fracaso, hacia el extremo difícil de la escala. En contraste, entre los grupos a los que se prometió una recompensa caso de tener éxito, casi no hubo cambios de metas tras del fracaso, y tanto en la condición de recompensa como en la de pérdida, solo hubo pequeños cambios en las metas tras de haber tenido éxito los grupos. Los grupos compuestos de personas con ansiedad elevada también presentaron saltos mayores en dirección ascendente, tras del fracaso, que los grupos compuestos de personas con ansiedad baja; pero después de un ensayo venturoso, hubo poco cambio en las metas para alejarse de los anteriores niveles de ejecución.

En suma, el deseo de evitar el fracaso invoca la tendencia a elegir tareas más difíciles tras de haber fracasado el grupo. Además, la ubicación de esas metas es más elevada que las obtenidas por el grupo en el pasado. Así, los miembros preocupados por el fracaso eligen condiciones que provoquen otro fracaso inmediatamente después de haber fracasado. Al parecer, lo que desean evitar no es el fracaso en sí, sino la vergüenza de haber fracasado. Es más probable evitar tal humillación si se fracasa en una tarea difícil.

Como ocurre cuando se desea el éxito del grupo, ciertas condiciones pueden fortalecer el deseo de evitar el fracaso de aquél. Entre ellas, saber que el grupo ha fracasado a menudo en el pasado, que los compañeros de grupo desean evitar las consecuencias del fracaso, que los miembros no se sienten atraídos por el grupo, que los miembros tienen un papel periférico en el grupo, que los miembros se sienten personalmente ansiosos por el fracaso y que agentes externos proporcionarán los castigos si se fracasa.

Ahora es posible expresar brevemente el efecto de los motivos orientados al logro sobre la disposición del enfoque de la aspiración de un grupo determinado. La tendencia de los miembros del grupo a elegir un nivel de aspiración determinado para su unidad es una función multiplicativa de la fuerza que tenga el deseo de los miembros por lograr el éxito del grupo o por evitar el fracaso del mismo, la percepción de la probabilidad de que dedicarse a la tarea proporcionará los resultados deseados y el valor dado a esos resultados. La tendencia resultante de dedicarse a cualquier tarea dada, queda determinada por la fuerza de la tendencia de los miembros a enfocarse a esa tarea menos su tendencia a evitarla.

INFLUENCIA DE AGENTES EXTERNOS SOBRE LAS METAS DE GRUPO

Muchos grupos, para decidir metas, experimentan presiones venidas del exterior. Por distintas razones, esas presiones pueden apoyar aspiraciones irrazonablemente difíciles o demasiado fáciles en comparación con los pasados niveles de ejecución del grupo. Cuando se presentan esas presiones e influyen sobre las metas elegidas por el grupo, es evidente que los miembros ya no están eligiendo aspiraciones de grupo sólo con arreglo a lo que es más probable o más atractivo para ellos; en su lugar, están reaccionando a presiones. Más aún, los miembros no pueden bajar de inmediato la meta si es demasiado difícil, o elevarla si es demasiado baja.

En varios experimentos se han examinado las condiciones que podrían facilitar la tendencia de los miembros a situar su aspiración de grupo distante de los pasados niveles de ejecución, en respuesta a las presiones ajenas al grupo. Como se verá, en esos estudios se aceptó aparentemente el nivel inducido, ya que los miembros lo usaron como criterio para evaluar el éxito de los esfuerzos de su grupo y también de su propia ejecución personal.

En el primer estudio se dio a los miembros oportunidad de comparar la ejecución de su grupo con la de grupos similares (14). Al terminar cada ensayo, en la prueba de impulsar la pelota, cuando se apuntaba la puntuación del grupo sobre el pizarrón, el experimentador también anotaba la supuesta ejecución promedio, en ese ensayo, de todos los grupos de la escuela a que asistían los sujetos. Esas puntuaciones promedio eran ficticias y preparadas de antemano. En una tercera parte de los grupos los promedios resultaron tan altos, que rara vez se llegaba a ellos; en otra tercera parte los promedios eran tan bajos que fácilmente podía sobrepasárselos, y en la tercera parte restante no se informó de promedios (condición de control). Los promedios testimoniados fueron notablemente poderosos para determinar el nivel de aspiración del grupo. Cuando se decía que el promedio de los otros grupos era alto; los grupos de sujetos elegían metas más elevadas, y cuando era bajo, elegía metas más bajas que los grupos de control. Además sus metas más altas estaban situadas por arriba de sus anteriores niveles de ejecución de grupo, y sus metas bajas se situaban por debajo de sus niveles anteriores de ejecución de grupo.

En otro estudio (16) se probó la hipótesis de que las presiones sociales externas determinarían más a menudo las metas de grupos cuando esas presiones van acompañadas de sanciones que cuando no lo están. Varios equipos trabajaron en la prueba de impulsar una pelota y recibieron, junto con el informe de su puntuación para cada ensayo, un mensaje supuestamente enviado por un comité de estudiantes respetado, que con anterioridad había establecido estándares de ejecución para todos los equipos participantes por traer el derecho legítimo a hacerlo. Cada mensaje describía un nivel particular de aspiración que el comité pedía de los trabajadores en cada ensayo. Las peticiones siempre eran más elevadas de lo que el grupo podía lograr. A una tercera parte de los grupos se le prometió recompensas si ejecutaba lo pedido; a otra tercera parte se le amenazó con un castigo de no lograr lo que se le pedía, y a la restante tercera parte se le presentaron las peticiones sin que se mencionara sanción alguna. No recibió ninguna petición una cuarta serie de grupos, condición control. Los hallazgos son claros: los niveles de aspiración se adherían más a las puntuaciones exigidas cuando había amenaza de castigo que cuando no la había.

Al decidir su aspiración para el grupo, los miembros ignoraban aparentemente que su grupo no podía lograr las metas sugeridas.

En un experimento adicional las sugerencias hechas al grupo vinieron de observadores sentados en el cuarto y que, obviamente, conocían la ejecución del grupo en cada ensayo. Antes de cada ensayo, en las pruebas de impulsar la pelota, los observadores discutían y decidían en privado el nivel de ejecución que esperaban de los trabajadores en lo futuro. La hipótesis era que las aspiraciones de grupo se verían influidas más a menudo por los observadores cuando éstos fueran a compartir una recompensa potencialmente obtenible para los que disponían las metas, que cuando no se elegía a los observadores para compartir la recompensa (17). Los grupos que trabajaban en la tarea recibieron lo que suponían estimaciones de los observadores antes de decidir cada nivel de aspiración. De hecho, los mensajes no contenían las decisiones de los observadores, pues eran afirmaciones estandarizadas que el experimentador había dado, de modo que algunos grupos recibían expectativas elevadas y otras bajas. Se halló que los sujetos hacían coincidir sus aspiraciones de grupo con las expectativas de los observadores, fueran altas o bajas. Sin embargo, no importaba si los observadores dependían o no de las ejecuciones del grupo para compartir la recompensa. Si con su ejecución el grupo no llegaba a las expectativas de los observadores, los miembros no tendían en el siguiente ensayo a aspiraciones de grupo más bajas; si la puntuación del grupo excedía las expectativas de los observadores, tendían a no elevar sus aspiraciones futuras.

Debe añadirse que en estos últimos experimentos el agente externo influía más en determinar las aspiraciones de los sujetos cuando el grupo no lograba obtener la meta que cuando sí tenía éxito. Al parecer, es más fácil inducir metas poco razonables en grupos fracasados que en grupos que obtuvieron éxito.

Existen, pues, suficientes pruebas de que las fuentes externas pueden tener un fuerte efecto sobre las metas colectivas de los miembros y pueden ocasionar que los grupos establezcan y acepten aspiraciones poco realistas. Las consecuencias de esos acontecimientos no siempre son beneficiosas para el grupo.

CONSECUENCIAS DE LAS METAS DE GRUPO

Evaluación de la ejecución de grupo

Puede suponerse que un miembro ha tomado en serio la aspiración del grupo como objetivo apropiado cuando vitupera su grupo al no lograr éste la meta o cuando lo alaba por lograrla. En los estudios presentes los miembros usaron consistentemente sus aspiraciones de grupo como criterio para juzgar la ejecución del grupo. Esas diferentes calificaciones se presentaron tras del éxito y del fracaso incluso cuando no había diferencias en el nivel de ejecución real (7, 14, 16, 17, 20). Es de mayor interés haber descubierto que los miembros valoran la puntuación de su grupo a la luz del nivel de aspiración del mismo, hayan estado de acuerdo o no los miembros en la aspiración del grupo sin influencia externa; hayan impuesto desde fuera los niveles de aspiración o hayan imitado las metas de otros.

Se ve entonces que en las condiciones estudiadas se toman las aspiraciones de grupo como criterio para juzgar la calidad de ejecución de la unidad, sin tomar en cuenta cómo se alcancen o cómo son influidas las aspiraciones. La aspiración inducida

tiene tanto significado para los miembros como la elegida libremente, en ausencia de presiones sociales originadas fuera del grupo.

Los miembros se autoevalúan

Es creencia común que la calidad de ejecución del grupo afecta al puntador personal del miembro: los miembros de grupos de mucho éxito valoran sus contribuciones individuales favorablemente, y los de grupos sin éxito las califican como muy pobres. Cuando los miembros no tienen pruebas confiables sobre el grado en que individualmente contribuyeron a la puntuación del grupo, tal creencia no siempre está bien sostenida. En los estudios experimentales se halló que en tal condición la puntuación de grupo determina en mucho cómo evalúa el miembro su propia ejecución cuando el grupo tiene éxito; no lo determina cuando hay fracaso (**3, 7, 14**). En otras palabras, es poco probable que el miembro valore desfavorablemente su ejecución personal cuando el grupo fracasa. Al parecer, el miembro de un grupo fracasado puede proteger su autoafirmación negando haber trabajado de modo tan inepto como sugiere la puntuación del grupo.

Sin embargo, el participante en posición más responsable o de algún modo comprometido con el grupo puede verse menos capacitado de negar haber trabajado mal, ya que sus esfuerzos y sus deseos están más íntimamente identificados con los del grupo. Por consiguiente, el miembro más comprometido puede tener un puntador más bajo cuando el grupo fracasa y no logra llegar al nivel de aspiración. Apoyan tal hipótesis los resultados de varios experimentos. Se descubrió que los miembros del grupo valoraban su ejecución personal de modo más negativo, al fracasar el grupo, de tener ellos una posición central en el trabajo de tal grupo, de haber luchado mucho por el bienestar del grupo (un autojuicio), haber trabajado por una recompensa potencial para el grupo o haber estado en un grupo muy unido. En contraste, los miembros calificaban favorablemente su ejecución, sin tomar en cuenta si el grupo había fracasado o tenido éxito, cuando tenían un papel periférico en el trabajo del grupo, cuando no participaban mucho en la actividad del grupo y cuando el grupo tenía una unidad muy baja (**7, 13, 20**).

Estos últimos resultados sugieren varias derivaciones útiles. Las condiciones que hacen al miembro valorar la competencia propia de acuerdo con la calidad de ejecución del grupo recuerdan las fuentes de un deseo porque el grupo logre éxito. Se deduce que si el miembro desea mucho el éxito de su grupo percibirá con mayores probabilidades que el éxito o el fracaso del grupo es su propio éxito o fracaso. En contraste, si el miembro no desea mucho el éxito del grupo, estará más inclinado a calificar su ejecución personal bien, a pesar de la ejecución del grupo. Como un agente externo al grupo está mejor capacitado para determinar el nivel de aspiración del grupo por ser grande su poder social sobre él, es probable que los miembros de un grupo que está fracasando perderán más dignidad según se fortalezca el poder del agente externo. Todavía no se prueba esta hipótesis.

Actitudes de los miembros tras del éxito o del fracaso del grupo

Los miembros del grupo que obtiene éxito disfrutan consecuencias deseables por ese éxito consistentes en un sentimiento de satisfacción, una autovaloración favorable y

acaso recompensas más tangibles. Los miembros del grupo fracasado reciben consecuencias opuestas y menos deseables. Por consiguiente, sería de suponer que los participantes de grupos de éxito buscarán que el grupo continúe, mantenga o busque la actividad en que tan bien se ha desempeñado. En cambio, los miembros de grupos fracasados evitarán, suspenderán o devaluarán la actividad del grupo. Se llaman a esas disposiciones de acercarse o evitar *tendencias de copia*. Con frecuencia son evidentes en las actitudes que los miembros manifiestan durante la ejecución del grupo o a continuación de ella.

Por ejemplo, cuando el grupo tiene éxito, los miembros aceptan mejor que la puntuación de grupo sea un indicador confiable de la capacidad del grupo, que es importante obtener una buena puntuación y que están dispuestos a realizar más trabajo en la tarea grupo. Por otra parte, cuando el grupo fracasa los miembros se sienten inclinados a suprimir la confiabilidad de la puntuación o la importancia de trabajar bien, y les disgusta la idea de repetir esa actividad (7, 13, 14, 15).

Sin duda, al discutir los miembros de un grupo de trabajo, frecuentemente discuten puntos de vista relevantes a tendencias de copia. Como a menudo ocurre, el resultado de la discusión puede intensificar las actitudes del miembro. Por ello es de suponer una vigorización de esas actitudes al terminar un diálogo sobre el tema. Se vio un ejemplo de tal intensificación en un experimento en que los miembros discutieron abiertamente actitudes indicadoras de tendencias de copia. En esas discusiones se desarrollaron actitudes más fuertes —acercamiento tras el éxito del grupo y alejamiento tras el fracaso— que los miembros mismos habían expresado en privado tras la discusión de grupo (13).

Tal vez esas tendencias de copia sirvan para asegurar a los miembros que habrá resultados potencialmente favorables tras del éxito y que se evitarán resultados desfavorables tras del fracaso.

Aspiraciones de grupo y ejecución de grupo

La importancia última del nivel de aspiración del grupo está en su capacidad para estimular el esfuerzo de grupo. Es de esperar que los miembros de la organización trabajen más arduamente por el nivel de aspiración del grupo que por cualquier nivel alternativo. Anteriormente indicamos que las metas de grupo se sitúan a menudo ligeramente por arriba de los anteriores niveles de ejecución. Cuando la meta de grupo asciende, ¿mejora la puntuación del grupo en el siguiente ensayo? Los resultados de un estudio sobre cambios en las metas del United Fund sugieren que así ocurre (18). La cantidad en que la meta de cierto año excedía la ejecución del año anterior venía acompañada por un aumento comparable de mejora en la ejecución. Pero no debe situarse la meta demasiado lejos del anterior nivel de ejecución, pues entonces parece desanimar la ejecución, en lugar de mejorarla.

Se ha visto que los miembros con fuerte deseo de triunfo para su grupo prefieren aspiraciones de grupo de la amplitud de dificultad intermedia. Tal grupo debe ejecutar mejor las tareas de dificultad media que las tareas más fáciles o más difíciles. Un estudio de Stedry y Kay (9), hecho en un ambiente industrial, apoya esta hipótesis. Se dieron a los capataces de varios equipos de obreros metas particulares, que debían lograr en los próximos seis meses. A una tercera parte los equipos se le dieron asignaciones “muy fáciles”; a otra tercera parte asignaciones “imposibles” y a la restante

tercera parte metas de dificultad intermedia. Al terminar los seis meses, los equipos con tareas moderadamente difíciles habían mejorado más que los de metas muy fáciles o muy difíciles.

Sin embargo, es importante que los participantes entiendan que la tarea es, de hecho, fácil, media o difícil para el grupo. Para ello, necesitan información confiable sobre el nivel de ejecución típico de su grupo y sobre el modo como la ejecución se compara con la meta que están tratando de alcanzar. En un experimento de laboratorio (12) que repetía los rasgos principales del estudio de Stedry y Kay, los sujetos no entendieron claramente el nivel de ejecución típico de su grupo. En este ejemplo, la ejecución de nivel medio resultó un tanto mejor que en niveles más fáciles o más difíciles, pero no significativamente mejor.

Se ha indicado que los miembros con mayor deseo de lograr éxito de grupo parecen más ansiosos de acercarse a la tarea del grupo que quienes tienen menos deseo. Los grupos del tipo primero deben ejecutar, por consiguiente, mejor que los últimos. En un experimento diseñado para probar esa hipótesis, cada miembro oprimió simultáneamente un dinamómetro de mano, que creaba una puntuación de grupo electrónicamente “acumulada” (12). El dinamómetro de grupo mide la fuerza de agarre, pero se le usó en este caso como simple indicador del esfuerzo ejercido. Se hizo creer a la mitad de los grupos que los miembros tenían un deseo muy fuerte de que el grupo resultara bien en la prueba; a la otra mitad, que los miembros tenían poco deseo de triunfo. De acuerdo con la hipótesis anterior, los grupos de la primera condición realizaron esfuerzos considerablemente mayores y mostraron mayor persistencia en la tarea.

Vale la pena indicar que los miembros con mayor deseo de éxito para el grupo no ejecutaron mejor al trabajar en una tarea complicada, en que se les exigía coordinar sus esfuerzos, tomar decisiones, turnarse y no molestarse al trabajar. En lugar de ello, había una tendencia casi significativa en dirección opuesta: los grupos con mayor deseo de triunfo trabajaron peor, incluso a pesar de que hablaron más y en muchas formas expresaron mayor entusiasmo por la actividad del grupo. Esos resultados sugieren, como Zajonc propuso en otro sitio (11), que un deseo intenso puede provocar errores más frecuentes en actividades mejor aprendidas, y que exige de los miembros meditar y coordinar sus esfuerzos.

Se han presentado hallazgos hechos en una serie de estudios sobre los orígenes y las consecuencias de las aspiraciones de grupo. De esas investigaciones surgen las siguientes conclusiones:

1. La tendencia de los miembros de grupo a elegir un nivel de aspiración está en función de la percibida probabilidad de tener éxito en él y de lo atractivo que sea hacerlo.
2. Cuanto más estén comprometidos los miembros con el grupo o más responsables se sientan de su futuro, más desarrollarán el deseo de que el grupo tenga éxito. Cuanto mayor es tal deseo, más preferirán que el grupo intente tareas de amplitud intermedia de dificultad, en lugar de tareas más fáciles o más difíciles.
3. Los miembros muy preocupados por las consecuencias del fracaso tenderán a elegir o tareas más fáciles, o más difíciles. Tras cualquier fracaso específico, es probable que elijan metas irrazonablemente difíciles para, en apariencia, evitar la vergüenza surgida del fracaso.

4. Las presiones sociales surgidas fuera del grupo pueden hacer que los miembros elijan aspiraciones de grupo irrazonablemente altas o pesimistamente bajas.
5. Se usan las aspiraciones de grupo como criterio para juzgar la calidad de resultados de una unidad, sin tomar en cuenta cómo se alcanzan las aspiraciones o cómo influyen.
6. Un miembro de posición responsable o más comprometido con su grupo, percibirá con mayor probabilidad la ejecución de su grupo como indicador confiable de su propia calidad personal de ejecución.
7. Los miembros usan aparentemente las tendencias de copia que indican las actitudes de los miembros a aceptar o evitar la tarea para asegurarse que habrá resultados potencialmente favorables tras del éxito o que se evitarán resultados desfavorables tras del fracaso.
8. Los aumentos moderados en el nivel de aspiración generan aumentos comparables en la ejecución.
9. Los grupos con tareas de dificultad intermedia producen más que los grupos con metas más fáciles o más difíciles.
10. Los grupos cuyos miembros tengan un fuerte deseo de lograr el éxito de grupo ejecutan mejor las tareas sencillas que los grupos cuyos miembros tienen menos deseo de lograr el éxito.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Atkinson, J. W., y Feather, N. *A theory of achievement motivation*. Nueva York: Wiley, 1966.
2. Cowen, J. Test anxiety in high school students and its relationship to performance on group tests. Disertación doctoral inédita, Harvard Univ., 1957.
3. Dustin, D. Member reactions to team performance. *The Journal of Social Psychology*, 1966, 69, 237-243.
4. Emerson, R. Mount Everest: A case study of communication feedback and sustained group goal striving. *Sociometry*, 1966, 29, 213-227.
5. Lewin, K., y cols. Level of aspiration. En J. McV. Hunt (Dir.), *Personality and behavior disorders*. Nueva York: Ronald Press, 1944.
6. McClelland, D. *The achieving society*. Princeton, N. J.: Van Nostrand, 1961.
7. Medow, H., y Zander, A. Aspirations for the group chosen by central and peripheral members. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1965, 1, 224-228.
8. Pepitone, E. A. Responsibility to the group and its effects on the performance of members. Disertación doctoral no publicada. Univ. of Michigan, 1952.
9. Stedry, A. C., y Kay, M. *The effects of goal difficulty on performance*. Crotonville, N. Y.: General Electric Co., Management Development and Employee Relations Services, 1964.
10. Thomas, E. J. Effects of facilitative rote interdependence on group functioning. *Human Relations*, 1957, 10, 347-366.
11. Zajonc, R. Social facilitation. *Science*, 1965, 149, 269-274.
12. Zander, A., y Forward, J. Desire for group achievement and group performance. Reporte no publicado.

13. Zander, A., y Ledvinka, J. Difficulty of group's task and collective coping behavior. En la obra de A. Zander y H. Medow (Dirs.), *Group aspirations and group coping behavior*. Ann Arbor, Mich.: Institute for Social Research, 1964.
14. Zander, A., y Medow, H. Individual and group levels of aspiration. *Human Relations*, 1963, 16, 89-105.
15. Zander, A., y Medow, H. Strength of group and desire for attainable group aspirations. *Journal of Personality*, 1965, 33, 122-139.
16. Zander, A., Medow, H., y Dustin, D. Social influences on group aspirations. En la obra de A. Zander y H. Medow (Dirs.), *Group aspirations and group coping behavior*. Ann Arbor, Mich.: Institute for Social Research, 1964.
17. Zander, A., Medow H., y Efron, R. Observers' expectations as determinants of group aspirations. *Human Relations*, 1965, 18, 273-287.
18. Zander, A., y Newcomb, T., Jr. Group levels of aspiration m United Fund campaigns. *Journal of Personality and Social Psychology*, 1967, 6, 157-162.
19. Zander, A., Stotland, E., y Wolfe, D. Unity of group, identification with group, and selfesteem of members. *Journal of Personality*, 1960, 28, 463-478.
20. Zander, A., y Wulff, D. Members' test anxiety and competence: Determinants of a group's aspirations. *Journal of Personality*, 1966, 34, 55-70.

33

Influencia del grupo en aceptación individual de riesgos

Michael A. Wallach, Nathan Kogan y Daryl J. Bern

Al tomar decisiones, ¿cómo afecta la interacción de grupo al riesgo y al conservadurismo? Por riesgo y conservadurismo significamos el grado en que está dispuesto, quien toma decisiones, a exponerse a un posible fracaso al perseguir una meta deseable. Piénsese en varios individuos que al trabajar por separado llegan a una serie de decisiones se les reúne a continuación para que logren consenso de grupo respecto a esas decisiones ¿Qué relación sería de esperar entre las decisiones individuales y el consenso del grupo?

De acuerdo con anteriores estudios individuales sobre la persona y el juicio de grupo (4, 17), se predeciría un efecto promedio; o sea, decisiones de grupo distribuidas al azar alrededor del promedio de las decisiones individuales previas a la discusión. Tal efecto parecería implicar un proceso para minimizar las pérdidas individuales o para minimizar la máxima concesión individual. Los estudios citados informan que parecen ejercerse con mayor vigor las inducciones hacia el compromiso y la concesión en

miembros del grupo cuyos puntos de vista iniciales se desvían más de la tendencia central.

Una hipótesis alternativa igual de atractiva, si no más, dice que la discusión de grupo

Tomado de *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1962, 65, 75-86. Una donación de la National Science Foundation permitió esta investigación. Se reproduce con permiso de los autores y de la American Psychological Association. provocará un creciente conservadurismo relativo al promedio de las anteriores decisiones individuales. Pueden citarse las observaciones de Whyte (27), entre otros, respecto a los resultados de conferencias y reuniones en organizaciones burocráticas. Whyte afirma que usar comités y equipos para administrar negocios y otros tipos de empresas provoca inexorablemente la inhibición del atrevimiento y de la toma de riesgos, una concentración en el camino conservador al elegir entre cursos de acción de mayor o menor riesgo. ¿Cómo explicar tales efectos? Primero, pudiera ser que la naturaleza misma del proceso o la atmósfera de grupo animara tal inclinación: por ejemplo, puede existir el miedo de aparecer temerario ante los otros. Alternativamente, o en adición, es posible que los mecanismos base de un conservadurismo en aumento sean de mayor influencia, por ejercerla en el grupo miembros cuyas tendencias conservadoras individuales son más fuertes. Desde luego, no son compatibles esas dos interpretaciones, ya que el proceso de grupo, de atentar el conservadurismo aumentará la influencia de los miembros inicialmente más conservadores.

Finalmente, debe tomarse en cuenta la restante y menos probable posibilidad: que se resuelva la interacción de grupo en un aumento del riesgo en relación al promedio de las decisiones anteriores de los miembros del grupo que trabajaron por separado. En este aspecto, Osborn (15) informó que la interacción de grupo puede provocar soluciones por completo radicales, arriesgadas. Aunque Osborn afirma que deben existir condiciones especiales para que se observen dichos efectos, los intentos de Taylor, Berry y Block (21) para producir experimentalmente tales condiciones no han aportado pruebas para los así llamados fenómenos "confundidores". Thibaut y Kelley (22) estudiaron las pruebas antagónicas que sobre el tema existen. De paso podrían mencionarse también fenómenos de masa o muchedumbre, en que acciones extremas realizadas por grupos quedan muy allá de las capacidades de los miembros de tales grupos en tanto que individuos (3, 23). Sin embargo, probablemente es muy remota la relevancia de tales fenómenos de masa para la decisión de grupo hecha en contextos de laboratorio. En suma, nos parece que aumentar los riesgos como consecuencia de la interacción de grupo es la menos probable de las tres posibilidades antes discutidas.

Al respecto existen en la literatura pocas investigaciones experimentales que se dirijan explícitamente al problema tratado en este artículo. Lonergan y McClintock (12) informan que la membresía en un grupo interdependiente no produjo ningún movimiento significativo hacia un mayor conservadurismo o toma de riesgo, cuando la apuesta implica pérdidas o ganancias monetarias. Sin embargo, como la situación del grupo estaba de tal modo estructurada que no se necesitaba consenso, este experimento no es directamente atingente a los propósitos del presente estudio. Hunt y Rowe (7) no hallaron diferencias entre grupos de tres personas e individuos que invirtieron dinero en el riesgo aceptado. Sin embargo, lo breve de la interacción de grupo (quince minutos) y la influencia quebrantadora de haberse reunido varios grupos

en una gran sala hace estos resultados indecisos. Atthowe (1), al comparar decisiones individuales y diádicas al elegir la mejor de dos apuestas alternativas, halló más con servadoras las decisiones diádicas. Pero se pone en duda la relevancia de este resultado para el problema en estudio al saberse que se presentaron a los sujetos las apuestas alternativas como “problemas tomados de la sección de razonamiento matemático de una prueba avanzada de inteligencia y dispuestos como apuestas” (pág. 115). Ello bien podría contribuir a la estrategia conservadora.

Finalmente, un estudio de Stoner (19) proporciona el punto de partida para las investigaciones que han de presentarse. Mediante hombres estudiantes graduados en administración industrial, Stoner observó que el consenso de grupo respecto al grado de riesgo por aceptar al resolver un “dilema vital” se desviaba del promedio de decisiones prediscusión en dirección a una mayor aceptación de riesgo. Esos resultados nos sorprendieron. Nos preguntamos si sería posible generalizar el hallazgo a otras poblaciones de sujetos, si su efecto sería perdurable y si tendría algo que ver con las relaciones entre aceptar riesgo y la influencia de grupo percibida.

Al interpretar el estudio de Stoner, surge el tema del efecto que las expectativas sobre el papel propio pudieran tener sobre los resultados. Así, el grupo de estudiantes graduados en administración industrial podría arriesgarse más en sus decisiones como grupo que cada uno de los estudiantes por separado

—el resultado obtenido por Stoner—, ya que la presencia de sus iguales les recordaba que uno de los atributos positivamente sancionados de los administradores de empresa, papel que ellos ocupaban o deseaban tener, era la disposición a arriesgarse al tomar decisiones. Por consiguiente, el que Stoner haya usado el muestreo de una escuela comercial para hombres permite suponer que sus resultados puedan estar en función tan sólo del papel profesional autoasignado por este grupo en particular. También es posible que un grupo de hombres, sin tomar en cuenta su profesión, acepte decisiones de mayor riesgo cuando estén reunidos, pues la presencia de los otros sirve para recordarles que en nuestra sociedad es supuesta señal de masculinidad la disposición a ser resuelto y valiente al hacer decisiones. A la inversa, un grupo de mujeres podría tomar decisiones más conservadoras al reunirse, o por lo menos no lograrían cambiar a una línea de mayor riesgo, pues las tendencias a aceptar riesgos no se refuerzan mutuamente en grupos donde el riesgo no es un valor social positivo (10, 14, 24).

En el presente experimento usaremos muestreos de estudiantes, hombres y mujeres, de los cursos de artes liberales de una gran universidad estatal. Si los efectos observados por Stoner sirven para los dos muestreos, se tendrán pruebas sólidas para generalizar el fenómeno e independizarlo de consideraciones de sexo u ocupación. Más aún, usar sujetos previamente no presentados entre sí, cuyo *status* propio es inicialmente igual, asegurará no atribuir los efectos obtenidos a una asociación entre *status* inicialmente alto o bajo, por una parte, y el riesgo y el conservadurismo por otra. De ser desiguales los niveles de *status* inicial, los individuos de *status* bajo podrían adoptar simplemente los estándares de quienes tienen *status* alto, resultando que nada sabríamos sobre el efecto de los procesos interaccionales del grupo como tal sobre el riesgo que acepta el individuo.

Debe diferenciarse entre *status* inicialmente atribuido a índices de *status* (como, influencia percibida y popularidad) derivados de la experiencia del grupo. Como tales índices pueden tener cierta relación con el nivel inicial de riesgo, se obtendrán los necesarios juicios tipo sociométrico.

Finalmente, se presentarán pruebas para los dos problemas siguientes: ¿Se limita el efecto inducido por el grupo en la aceptación de riesgo, sólo al acatamiento franco del ambiente de grupo por parte del miembro, o también incluye su aceptación secreta cuando toma decisiones posgrupo como individuo (5, 8)? ¿Hasta dónde son relativamente perdurables o perecederos los efectos del grupo sobre la decisión del individuo?

MÉTODO

Avalúo del nivel de conservadurismo y de la aceptación de riesgo

El instrumento para tasar el nivel de conservadurismo o de aceptación de riesgo, según lo desarrollamos en algunas investigaciones anteriores (9, 25, 26), se llama “cuestionario de opinión” y describe doce situaciones hipotéticas. En cada situación la persona central debe elegir entre dos cursos de acción, uno más arriesgado que el otro, pero también más recompensante si se tiene éxito. En cada situación el sujeto debe indicar la probabilidad de éxito más baja que aceptaría antes de recomendar que se elija la alternativa potencialmente más recompensante. Las probabilidades enumeradas son las siguientes: 1, 3, 5, 7 y 9 oportunidades de éxito en 10, más una categoría final (calificada como 10), en la que el sujeto puede rehusarse a recomendar la alternativa arriesgada sin que importe cuántas probabilidades de éxito haya.

Se diseñaron las situaciones para que abarcaran una extensa amplitud de contenido, y puede resumírselas así:

1. Un ingeniero electricista puede quedarse en su actual trabajo, donde recibe un salario modesto pero adecuado, o puede aceptar la oferta de otro empleo considerablemente mejor pagado, pero que no ofrece ninguna seguridad a largo plazo.
2. Un hombre muy enfermo del corazón debe ser muy cuidadoso con su régimen de vida, si no se somete a una delicada operación que podría curarlo por completo o que podría resultar fatal.
3. Un hombre de recursos moderados puede invertir algún dinero recientemente heredado en cédulas seguras que dan poco interés, o arriesgarlo en cédulas menos seguras que ofrecen la posibilidad de mayores ganancias.
4. El capitán de un equipo universitario de fútbol, en los segundos finales de un juego contra su rival tradicional, puede elegir la táctica que casi seguro producirá el empate, u otra más arriesgada que, de ser efectiva, daría la victoria, o en caso contrario, la derrota.
5. El presidente de una corporación norteamericana a punto de ampliarse ésta, puede construir una nueva planta en los Estados Unidos, donde las ganancias serían moderadas, o construir en un país extranjero donde la historia política pudiera ser inestable, pero donde, sin embargo, las ganancias producidas por la inversión serían muy altas.
6. Un graduado que planea una tesis sobre química puede entrar en la universidad X, donde, debido a los rigurosos estándares, sólo una fracción de los estudiantes recibe su grado; puede entrar en la universidad Y, cuya reputación es mala, pero donde casi todos los estudiantes reciben grado.

7. En un torneo ajedrecístico nacional, un participante de poca fama, que juega al principio con uno de los renombrados, puede intentar o no maniobras engañosas, pero de mucho riesgo, que pueden llevarlo a la victoria rápida, o a una derrota estrepitosa.
8. Un universitario graduado, de considerable talento musical, puede elegir entre dedicarse a la segura profesión de médico o arriesgarse en una carrera como concertista.
9. Un norteamericano, prisionero de guerra en la segunda Guerra Mundial, debe elegir entre un posible escape a riesgo de ser fusilado si lo capturan, o permanecer en el campo, donde las privaciones son severas.
10. Un negociante próspero, con profundos sentimientos de responsabilidad cívica debe decidir si presentarse como candidato o no, al Congreso con el apoyo de un partido minoritario, cuyos fondos para la campaña son limitados.
11. Un investigador dedicado a la física, que inicia su contrato de cinco años en una universidad, puede emplear el tiempo en disponer de una serie de problemas menores, que de seguro resolvería, pero que serían de poca importancia, o de un problema muy importante, pero muy difícil, arriesgándose a no tener nada que mostrar al terminar sus cinco años.
12. Dadas ciertas discusiones que sugieren algunas serias diferencias de opinión, una pareja de novios debe decidir si casarse o no. Las entrevistas con el consejero matrimonial indican que su matrimonio puede ser feliz, pero no hay seguridad de que lo sea.

Las categorías respuesta están dispuestas según posibilidades de una a diez hacia arriba para los ítems nones, y en el orden inverso para los ítems pares, equilibrándose así cualquier posible efecto de preferencia en el orden al elegir los niveles de probabilidad. Se deriva una puntuación general conservadurismo-riesgo añadiendo las puntuaciones de los ítems separados. A mayor puntuación, mayor conservadurismo en el sujeto.

Nuestra investigación anterior, y citada, dio coeficientes de confiabilidad Spearman-Brown partidos por mitad que iba de 0.53 a 0.80 en las distintas edades y sexos; ello sugiere que el instrumento posee una satisfactoria consistencia interna. Además, los resultados del presente experimento aportarán pruebas de una elevada confiabilidad test retest.

Si se toma la validez de estructura del instrumento como medida de riesgo, nuestros estudios anteriores, ya citados, proporcionaron hallazgos coherentes con la interpretación de aceptación de riesgos. Por ejemplo, el grado de conservadurismo medido con este instrumento, aumenta con la edad, del adulto joven al viejo, tanto en hombres como en mujeres, y aumenta con el grado de probabilidad subjetiva de un fracaso personal en un juego de habilidad motora, en que se controlaba la habilidad motora real.

Condición experimental

Sujetos. Se invitó a los sujetos a participar en un experimento que no tomaría más de dos horas y por el que se les remuneraría. Se programaron seis sujetos para cualquiera de los momentos; se hizo todo esfuerzo posible para asegurar que no se

encontraran en la misma sesión personas que ya se conocieran con anterioridad. Participaron en el experimento un total de 167 sujetos: 14 grupos de hombres y 14 grupos de mujeres⁸⁸. Los sujetos fueron estudiantes de disciplinas liberales de los cursos de verano de la Universidad de Colorado, en Boulder.

Decisiones individuales anteriores a la discusión. Se realizó el experimento en un seminario, alrededor de una larga mesa. Para la administración inicial del cuestionario los sujetos se sentaron alternativamente, ocupando el experimentador la cabecera. Se pidió a los seis sujetos leer las instrucciones del cuestionario y mirar el primer ítem. Después, el experimentador hizo hincapié en dos puntos de las instrucciones estándar adicionales: siempre se supone más deseable la alternativa de riesgo que la segura, si aquella logra éxito. Que los riesgos marcados por el sujeto indican los riesgos más bajos que el sujeto estaría dispuesto a aceptar y aún así aconsejar a la figura central el probar la alternativa de riesgo. Se dijo a los sujetos que no había tiempo límite; que deberían tomar en cuenta cuidadosamente cada una de las doce situaciones, y que podrían regresar a la primera si lo deseaban. Después, cada uno de los seis sujetos llenó el instrumento conservadurismo-riesgo individualmente, en una sesión de administración de grupo que requirió veinte minutos. Para no dar a ninguno de los sujetos la impresión de que se les apremiaba, no se reunieron los cuestionarios hasta que todos terminaron.

Discusión de grupo y decisiones de grupo consensuales. Sin haber tenido sospecha alguna de que se les pediría discutir sus decisiones, los grupos pasaron a reunirse con un grupo de discusión al extremo de la mesa. Se les dio otra copia del cuestionario y una plaquita de cartón con una letra de identificación: **K, L, M, N, O, P**; se situó cada plaquita delante del sujeto. Entonces el experimentador les dijo: "El cuestionario que tienen enfrente es igual al terminado." Agregó que lo habían llenado para familiarizarse con todas las situaciones y para tener una idea de lo que trataba cada uno. Ahora pedía al grupo discutir por turno cada problema y llegar a una decisión unánime. Pero en esta ocasión no podrían regresar a ningún problema; más bien tenían que discutirlo hasta que el grupo llegara a alguna decisión, antes de pasar al punto siguiente. Cuando el grupo alcanzaba una decisión, respecto al problema, todos los sujetos lo marcarían en sus cuestionarios, para mantener una marca. El grupo quedaría a merced de su propia capacidad y el experimentador no participaría de ninguna manera en la discusión. Entonces el experimentador se retiraba al otro extremo de la mesa, para alejarse todo lo posible del grupo. Una pregunta que a menudo se planteaba era qué hacer cuando no hubiera unanimidad. La respuesta estándar del experimentador fue:

Gran parte de los grupos logran tomar alguna decisión, si quienes no están de acuerdo vuelven a expresar sus razones y si se vuelve a leer cuidadosamente el problema.

⁸⁸ De los catorce grupos de hombres, trece contenían seis sujetos y otro contenía cinco. Un sujeto, en uno de los grupos de seis personas, entendió mal las instrucciones para las decisiones individuales anteriores a la discusión, por lo que se retiraron sus puntuaciones antes del análisis. Todos los grupos de mujeres contenían seis sujetos cada uno. Un sujeto en dos grupos femeninos entendió mal las instrucciones para las decisiones individuales anteriores a la discusión, por lo que se retiraron sus puntuaciones antes del análisis.

Gran parte de los grupos lograron alcanzar decisiones unánimes, en la mayoría de los ítems aunque hubo puntos muertos ocasionales en uno y otro ítem. Las discusiones de grupo fue de tal naturaleza, que indicaron cuán implicados se veían los participantes en las tarea de decisión.

Decisiones individuales posteriores a la discusión. Al terminar la discusión, el experimentador pedía a los miembros del grupo separarse para realizar un trabajo individual adicional; también se les pedía que tomaran consigo un cuestionario y la plaquita de identificación. Según instrucciones estándar, señalaba que repasaran las situaciones e indicaran con una "P" sus decisiones personales actuales. Aclaraba que aunque en algunos casos los sujetos pudieron haber estado de acuerdo con la decisión de grupo, en otros quizá no fuera así. En el primer caso, se anotaría la P en la misma línea que la marca de control; en el último caso en una línea diferente.

Aunque las decisiones consensuales del grupo indicarían el efecto público del proceso de discusión, las decisiones probadas, posteriores a la discusión, hechas individualmente, indicarían si el proceso de discusión había influido o no en la aceptación secreta y la sumisión pública.

Ordenamientos de la influencia y la popularidad. Tras realizarse las decisiones individuales posteriores a la discusión, se dio a cada sujeto una hoja de ordenamientos, en la que numeraría a cada sujeto del grupo (identificándolo por la letra de su placa), incluyéndose a sí mismo, según la influencia que hubiera tenido sobre la decisión final del grupo. Después se pidió a cada sujeto enumerar a todos los sujetos del grupo (exceptuándose él, desde luego) según lo mucho que deseara conocerlos más a fondo.

Los ordenamientos de influencia proporcionan informaciones necesarias para examinar las posibles relaciones entre la fuerza de las tendencias de cada individuo al conservadurismo o al riesgo, por una parte, y el grado de influencia sobre el grupo por la otra. De existir tales relaciones, podría resultar de interés determinar si eran específicas de la influencia percibida o si resultaban dependientes de la popularidad del sujeto. De aquí la segunda serie de ordenamientos.

Instrucciones de guardar el secreto. Tras recoger las hojas de ordenamiento, el experimentador dijo al grupo que se continuaría la investigación en las siguientes semanas, y que ahora podrían comprender por qué era importante el contenido del experimento, que éste se mantuviera en secreto, pues de saber una persona que el grupo iba a discutir las mismas cuestiones que había resuelto individualmente, tendería a marcar respuestas lógicamente defendibles, en lugar de dar su verdadera opinión, etcétera. Por consiguiente, se les hizo jurar a los sujetos que guardarían el secreto. Varias indicaciones sugieren que se cumplió fielmente la promesa.

Decisiones individuales posteriores a la discusión posterior. Se realizó una sesión adicional de decisiones individuales con algunos de los sujetos entre 2 y 6 semanas después. Se dio individualmente a esos sujetos, por tercera vez, el cuestionario conservadurismo-riesgo, y se les pidió reconsiderar las situaciones. Las instrucciones estándar hacían hincapié en que al experimentador no le interesaba comprobar la memoria de los sujetos; deseaba, sí, que éstos *reconsideraran* verdaderamente cada situación. Así, las instrucciones impedían que los sujetos simplemente trataran de recordar sus decisiones anteriores. Se pagó a los sujetos su participación en este trabajo.

Condición de control

Sujetos. Se obtuvieron los sujetos control del mismo modo que los experimentales; también recibieron remuneración por su trabajo. Se les contrató para participar en dos sesiones: la primera duraría veinte minutos; la segunda, una semana después, unos quince minutos. Cincuenta y un sujetos participaban en la condición de control: 24 hombres y 27 mujeres. Al igual que los sujetos experimentales, los de control eran estudiantes de disciplinas liberales, escogidos en los cursos de verano de la Universidad de Colorado, en Boulder.

Primera sesión individual para tomar decisiones. La primera sesión fue idéntica a la parte de la decisión individual anterior a la discusión de la condición experimental. De seis a ocho sujetos del mismo sexo, programados para el mismo tiempo, llenaron el instrumento conservadurismo-riesgo, mientras se hallaban reunidos en condiciones físicas idénticas a las de los sujetos experimentales y aproximadamente a la misma hora en que trabajaron los sujetos experimentales. Se les dieron exactamente las mismas instrucciones que a los sujetos experimentales.

Tras la primera sesión, se les hizo prometer que no hablarían del experimento. También se les dijo que en una semana se les aplicaría un cuestionario similar, y que era de suma importancia no discutirlo entre sí o con otras personas, pues tal discusión podría afectar la manera en que habrían de responder el cuestionario a la semana siguiente.

Segunda sesión de decisión individual. Los mismos sujetos de control que habían participado en la primera sesión de decisión individual volvieron exactamente una semana más tarde. Tras comprobarse que no había habido ninguna discusión en los días transcurridos, el experimentador repartió nuevas copias del cuestionario y explicó que era igual al recibido la semana anterior. Se pidió a cada sujeto repasar y reconsiderar las situaciones; el experimentador hizo hincapié en que no le interesaba probar la memoria de los sujetos, sino que éstos *reconsideraran* de verdad cada situación. Por consiguiente, se diseñaron las instrucciones para disuadir a los sujetos de creer que la cosa más aceptable socialmente sería tomar las mismas decisiones de la semana anterior. Se animaba el cambio, más bien que se le desanimaba. Se hizo prometer a los sujetos de control que guardarían el secreto al terminar la segunda sesión.

RESULTADOS

Decisiones de grupo consensuales en comparación con las decisiones individuales anteriores

Las tablas 1 y 2 examinan, en hombres y mujeres respectivamente, la significación de la diferencia en conservadurismo entre la media de las decisiones individuales anteriores a la discusión hechas por los miembros de cada grupo y las decisiones consensuales del grupo. Se realizó la prueba fundamental mediante la puntuación de conservadurismo total, que consiste de las doce puntuaciones de ítem combinadas. También se realizan pruebas de cada ítem por separado.

En el caso de la puntuación total, la puntuación de diferencia del grupo es la suma de las doce puntuaciones de decisión de grupo unánimes menos el promedio de las puntuaciones de decisión individual totales y anteriores a la discusión para los seis miembros⁸⁹. Como puntuaciones mayores indican mayor conservadurismo, una diferencia negativa (o disminución de puntuación) indica un cambio

TABLA 1. Significación de la diferencia en conservadurismo entre la media de las decisiones individuales anteriores a la discusión para los miembros de un grupo y la decisión consensual del grupo: hombres

Ítem	Diferencia media ^a	Número de grupo ^b	t
Todos combinados	-9.4	14	6.46 ^f
1	-1.0	14	4.34 ^f
2	-0.2	14	<1.00
3	-1.1	13	2.19 ^e
4	-1.8	13	6.18 ^f
5	+0.1	13	<1.00
6	-1.2	13	3.35 ^d
7	-2.0	14	9.64 ^f
8	-1.1	14	1.97
9	-1.0	10	3.67 ^d
10	-0.4	13	<1.00
11	-1.1	12	4.37 ^e
12	+0.8	11	2.34 ^c

^a En las tablas 1, 2, 3, 4, 6 y 7 la diferencia negativa significa un cambio arriesgado; la diferencia positiva significa un cambio conservador.

^b En las tablas 1 y 2 el número de grupos por ítem es menos a 14 cuando uno o más grupos se estancaron en ese ítem. Desde luego, cualquier ítem estancado queda sin incluir cuando se calculan las puntuaciones para todos los ítems combinados.

^c $p < 0.05$.

^d $p < 0.01$.

^e $p < 0.005$.

^f $p < 0.001$.

en la dirección del riesgo. Se usa una prueba *t* para determinar si las catorce puntuaciones de diferencia para los grupos de cada sexo son significativamente diferentes a cero (13)⁹⁰. Los datos de la puntuación total indican un movimiento hacia la dirección de riesgo significativo o más allá del nivel 0.001 en los catorce grupos de

⁸⁹ Desde luego, cualquier ítem estancado queda eliminado en cualquier extremo para el grupo de que se trata.

⁹⁰ Todos los niveles de significación citados en este estudio se basan en pruebas de doble conclusión.

hombres, y un movimiento en dirección al riesgo significativo más allá del nivel 0.005 para los catorce grupos femeninos. Más aún, el grado de cambio no es significativamente diferente en los dos sexos.

En el caso de las puntuaciones para un solo ítem, la puntuación de diferencia del grupo consiste de la decisión unánime de grupo en tal ítem, menos el promedio de las puntuaciones de decisión individual anteriores a la discusión para el mismo ítem en los seis miembros. Una vez más, la diferencia negativa o una disminución de la puntuación indica cambio en dirección al riesgo, y se aplica la prueba *t* para determinar si las puntuaciones de diferencia para todos los grupos que alcanzaron la decisión unánime en el ítem de que se trata son significativamente diferentes a cero. Tanto en los grupos de hombres como en los de mujeres se halló que diez de los doce ítems manifiestan cambios en dirección al riesgo, siete de ellos significativos en cada caso. Cinco de los siete iguales para ambos sexos. Sólo dos ítems reflejan cierta indicación en cualquier sexo de no compartir el cambio general hacia aceptar mayor riesgo: el ítem 5 y el 12. Debe indicarse que esos dos ítems exhibieron, en nuestras investigaciones anteriores, las correlaciones más bajas con la puntuación total conservadurismo-riesgo; esto sugiere que existen medidas relativamente impuras en la dimensión psicológica, conectadas con los otros diez ítems.

En suma, las pruebas dadas en las tablas 1 y 2 indican un fuerte movimiento a aceptar mayores riesgos cuando los grupos llegan a decisiones unánimes, en comparación con los niveles de riesgo aceptados por las mismas personas en decisiones individuales anteriores a la discusión. Más aún, este movimiento hacia un mayor riesgo surge en las mujeres y en los hombres.

Un problema adicional concierne el grado en que el cambio hacia el riesgo es coherente de un grupo a otro. Consideremos un ejemplo de varias pruebas de coherencia que ofrecen resultados muy semejantes. Supóngase que definimos un grupo por mostrar un cambio hacia el riesgo de las decisiones de grupo consensuales si la puntuación de diferencia para su puntuación total, tal y como queda definido, es negativa. Catorce grupos hombres de los catorce existentes y doce de los catorce de mujeres, se mueven en dirección al riesgo; ambos resultados son muy significativos en una prueba signo. Por consiguiente, tal hallazgo demuestra que el fenómeno de cambio hacia el riesgo es por completo consistente en los grupos.

TABLA 2. Significado de la diferencia en conservadurismo entre la media de las decisiones individuales anteriores a la discusión para los miembros de un grupo y para la decisión consensual del grupo: mujeres

Ítem	Diferencia media	Número de grupo	t
Todos combinados	-9.4	14	3.91 ^c
1	-1.0	13	4.17 ^c
2	-0.6	14	1.65
3	-0.4	14	1.12
4	-1.4	14	2.60 ^d
5	+0.7	14	1.90
6	-0.8	13	2.63 ^d
7	-2.0	12	3.21 ^b
8	-1.7	14	5.26 ^c
9	-0.8	12	1.19
10	-1.5	13	3.18 ^b
11	-0.9	13	2.28 ^a
12	+0.6	6	2.00

^a $p < 0.05$.

^b $p < 0.01$.

^c $p < 0.005$.

^d $p < 0.025$.

^e $p < 0.001$.

Decisiones individuales posteriores a la discusión, en comparación con las decisiones individuales previas

En las tablas 3 y 4 se presentan, una vez más, grupos de hombres y mujeres respectivamente, lo significativo de la diferencia entre la media de las decisiones individuales anteriores a la discusión y la media de las decisiones individuales posteriores a la discusión, tomadas por los miembros de cada grupo. Una vez más proporciona la prueba fundamental la puntuación de conservadurismo total, pero también se presentan pruebas para cada ítem por separado.

TABLA 3. Significado de la diferencia en conservadurismo entre la media de decisiones individuales anteriores a la discusión y la media de decisiones individuales posteriores a la discusión para los miembros de un grupo: hombres

Ítem	Diferencia media	Número de grupo	t
Todos combinados	-10.4	14	9.12 ^d
1	-1.0	14	4.32 ^d
2	-0.6	14	2.87 ^a
3	-1.1	14	3.04 ^b
4	-1.7	14	8.14 ^d
5	+0.1	14	<1.00
6	-1.1	14	3.79 ^c
7	-1.8	14	7.80 ^d
8	-1.1	14	3.54 ^c
9	-1.1	14	3.99 ^c
10	-0.3	14	<1.00
11	-0.8	14	4.36 ^d
12	+0.1	14	<1.00

^a p < 0.02.

^b p < 0.01.

^c p < 0.005.

^d p < 0.001.

Para la puntuación total, la puntuación de diferencia del grupo consiste del promedio de todas las puntuaciones de decisión individual posteriores a la discusión menos todas las puntuaciones de decisión individual anteriores a la discusión, para los mismos miembros. Una vez más las puntuaciones de diferencia negativas indican cambios hacia el riesgo, y se aplica la prueba *t* para determinar si las catorce puntuaciones de diferencia para los grupos de cada sexo son significativamente distintas a cero. Otra vez se encontró un cambio en dirección al riesgo, significativo más allá del nivel 0.001 para los catorce grupos de hombres y un cambio hacia el riesgo significativo más allá del nivel 0.005 para los grupos de mujeres. Como ocurriera antes, el grado de cambio no es significativamente distinto para los dos sexos.

En las puntuaciones para cada ítem por separado, una puntuación de diferencia para el grupo consiste en el promedio de las puntuaciones de decisión individual posteriores a la decisión en ese ítem menos el promedio de puntuaciones de decisión individual anteriores a la discusión en ese ítem. Con una puntuación de diferencia negativa que indica cambio hacia el riesgo y con una prueba *t* aplicada para descubrir si las catorce puntuaciones diferentes para cada sexo en un ítem son significativamente diferentes a cero, hallamos que 9 de los 12 ítems indican cambios significativos separados en la dirección del riesgo para los grupos masculinos (con un ítem adicional que cambia no significativamente en la misma dirección) y que 8 de los 12 ítems indican cambios significativos separados hacia una mayor aceptación de riesgo en los grupos femeninos.

(con dos ítemes adicionales que cambian no significativamente en esa dirección). Los ocho ítemes que manifiestan cambios al riesgo para las mujeres se encuentran entre los nueve que indican cambios de riesgo significativos para los hombres. Una vez más los ítemes 5 y 12 son los únicos, para cualquier sexo, que indican no compartir el cambio general hacia la mayor aceptación de riesgo que se encuentra en ambos sexos.

Por consiguiente, existen claras pruebas de que las decisiones individuales posteriores a la discusión manifiestan un fuerte movimiento hacia aceptar mayores riesgos cuando se comparan con decisiones individuales anteriores a la discusión a las que llegó la misma persona: así ocurre en ambos sexos. En otras palabras, el proceso de discusión en grupo parece afectar las actitudes particulares, (decisiones individuales posteriores a la discusión) en forma tan significativa como afecta los puntos de vista públicamente expresados (decisiones de grupos unánimes).

TABLA 4. Significado de la diferencia en conservadurismo entre la media de decisiones individuales anteriores a la discusión para los miembros de un grupo y la media de decisiones individuales posteriores a la discusión para los miembros de un grupo: mujeres

Ítem	Diferencia media	Número de grupo	t
Todos combinados	-8.2	14	3.67 ^b
1	-0.9	14	5.09 ^d
2	-0.7	14	2.67 ^a
3	-0.6	14	2.58 ^c
4	-1.4	14	3.40 ^b
5	+0.6	14	1.85
6	-0.8	14	2.90 ^a
7	-1.7	14	3.56 ^b
8	-1.2	14	4.44 ^d
9	-0.5	14	<1.00
10	-0.7	14	1.95
11	-0.9	14	2.89 ^a
12	+0.7	14	3.66 ^b

^a $p < 0.02$.

^b $p < 0.025$.

^c $p < 0.005$.

^d $p < 0.001$.

Puede preguntarse una vez más hasta donde es coherente de grupo a grupo el cambio hacia el riesgo. Se han realizado varias pruebas de coherencia, y todas aportan resultados muy semejantes. Por ejemplo, supóngase que se define un grupo en cuanto exhibir un cambio en dirección al riesgo en decisiones individuales anteriores a la discusión o posteriores a la discusión, cuando su puntuación de diferencia para su puntuación total, como se le define en esta sesión, es negativa. Se halla que catorce grupos masculinos de catorce existentes y doce de los catorce femeninos, cambiaron

en dirección al riesgo siendo ambos resultados por completo significativos en la prueba signo. Este hallazgo demuestra que el fenómeno de cambio hacia el riesgo es por completo consistente en los grupos, respecto a la aceptación secreta y a la sumisión franca.

Sujetos control

Para asegurar que el movimiento hacia la aceptación del mayor riesgo ya descrita es en realidad resultado del proceso de discusión del grupo, debemos estudiar los hallazgos hechos en los sujetos de control. En la tabla 5 se dan las comparaciones entre sujetos de control y sujetos experimentales. Se ve, en hombres y mujeres, que los sujetos de control y los experimentales tienen aproximadamente las mismas puntuaciones totales de conservadurismo iniciales y también la misma edad aproximadamente⁹¹. También se realizaron comparaciones ítem por ítem en los sujetos experimentales y de control de cada sexo en puntuaciones de conservadurismo inicial; estas comparaciones indican que los sujetos de control y los experimentales del mismo sexo obtienen puntuaciones muy parecidas.

TABLA 5. Comparación de sujetos experimentales y control por la edad y su conservadurismo inicial

Sujeto	Hombres		Mujeres	
	M	N	M	N
	Media de conservadurismo inicial general			
Experimental	66.9	82 ^a	65.6	82 ^a
Control	68.3	24	64.6	27
t	0.41		0.34	
	Edad media			
Experimental	20.7	82 ^b	20.3	84
Control	21.0	24	20.7	27
t	0.41		0.67	

^a Se dispusieron puntuaciones de conservadurismo general inicial para 164 de los sujetos experimentales. Véase nota 2 del texto.

^b Un sujeto olvidó dar su edad, y un grupo contenía más bien cinco sujetos que seis.

En las tablas 6 y 7 se presenta, para sujetos de control, hombres y mujeres respectivamente, lo significativo de las diferencias entre decisiones tomadas durante la primera y la segunda sesión. Se recordará que pasó una semana entre una y otra sesión, y que las instituciones de la segunda ordenaban a los sujetos no tratar únicamente de recordar lo marcado anteriormente, sino reconsiderar sus decisiones. Es evidente que la puntuación total de conservadurismo no cambia, en ningún sexo, de la primera a la segunda sesión. Viendo ahora las pruebas separadas que se realizaron

⁹¹ También podría mencionarse que, en confirmación de hallazgos anteriores, no hay diferencia de sexo en puntuaciones iniciales de conservadurismo inicial en los sujetos de control o en los experimentales.

con cada ítem, hallamos que ninguno de los doce ítemes muestra un cambio significativo en los hombres, y sólo uno de los ítemes lo muestra en las mujeres. Entonces, cuando no interviene la discusión de grupo y el consenso para logro de grupo, no hay cambio sistemático hacia una mayor aceptación de riesgo o hacia mayor conservadurismo, y ello a pesar de las instrucciones que alientan los cambios al subrayar que no nos interesa la memoria de los sujetos.

Los datos de los sujetos control también dan oportunidad de determinar la confiabilidad tes-retest del instrumento conservadurismo-riesgo, con su semana de intervalo y con instrucciones que alientan el cambio, más que la constancia. En los 24 sujetos hombres el coeficiente de correlación producto-momento entre las puntuaciones de conservadurismo total en la primera sección y la segunda es de 0.78. En los 27 sujetos mujeres, el mismo coeficiente de correlación 0.82. Por consiguiente, es muy alta la confiabilidad test-retest del instrumento.

TABLA 6. Significado de la diferencia en conservadurismo entre las primeras y segundas decisiones para sujetos control masculinos

Ítem	Diferencia media	Número de grupo	t ^a
Todos combinados	+1.5	24	<1.00
1	+0.4	24	<1.00
2	-0.3	24	<1.00
3	+0.3	24	<1.00
4	+0.8	24	2.00
5	-0.4	24	1.06
6	0.0	24	<1.00
7	+0.4	24	1.03
8	+0.5	24	1.63
9	-0.1	24	<1.00
10	+0.1	24	<1.00
11	+0.1	24	<1.00
12	-0.4	24	1.42

^a Todos los valores t ns.

TABLA 7. Significado de la diferencia de conservadurismo entre las primeras y segundas decisiones de sujetos control mujeres

Item	Diferencia media	Número de grupo	t ^a
Todos combinados	-2.2	27	1.26
1	-0.4	27	<1.00
2	-0.2	27	<1.00
3	-1.0	27	2.61
4	-0.4	27	1.12
5	-0.3	27	<1.00
6	-0.2	27	<1.00
7	0.0	27	<1.00
8	0.0	27	<1.00
9	+0.2	27	<1.00
10	+0.3	27	1.03
11	-0.3	27	<1.00
12	+0.1	27	<1.00

^a p < 0.02

Aceptación de riesgo anterior a la discusión e influencia sobre el grupo

Nuestros datos sobre la influencia percibida dentro del grupo consistían en el ordenamiento de todos los miembros hecho por cada individuo, incluyéndose él mismo, según la influencia que cada miembro tuviera sobre las decisiones del grupo. Lo primero que ha de preguntar acerca de esos rangos de influencia es: ¿cuán consistentes son de miembro a miembro dentro del grupo? Para determinar el grado de acuerdo entre los miembros en sus rangos según la influencia, se aplicó el coeficiente de concordancia de Kendall (18) a cada rango por influencia del grupo. Si los miembros de un grupo están de acuerdo sobre quiénes de entre ellos tienen mayor influencia y quiénes menos, entonces t será significativamente elevada. La tabla 8 presenta los resultados de esas pruebas en los 28 grupos. Es evidente que el acuerdo es muy alto en los ordenamientos por influencia: el grado de acuerdo es significativo para los 14 grupos masculinos y para 11 de los 14 grupos femeninos.

Dado el sumo acuerdo entre los ordenamientos de los miembros de grupo por influencia, se obtuvo una estimación general aproximada del grado de influencia de determinado miembro al promediar los rangos de influencia asignados a tal persona por todos los miembros del grupo (incluyendo la persona en sí). A más bajo promedio, mayor la influencia percibida en el individuo (esto es, mayores los rangos de influencia asignados a esa persona). Se correlacionaron esas puntuaciones de influencia promedio para los sujetos de cada sexo con las puntuaciones iniciales de conservadurismo total obtenidas por los mismos sujetos. En la tabla 9 se muestran los coeficientes de correlación producto-momento resultantes. Son significativos más allá de los niveles 0.005 y 0.05 en los 82 hombres y las 82 mujeres, respectivamente: las

personas que aceptaron mayor riesgo inicial fueron consideradas las de mayor influencia en las decisiones de grupo.

Se lograron las puntuaciones de popularidad promedio para cada miembro, promediando los rangos por popularidad que le asignaron los demás miembros del grupo. Se ve en la tabla 9 que surge una relación muy fuerte entre esta puntuación de popularidad promedio y la puntuación promedio de influencia en los miembros hombres y en los miembros mujeres; las personas con alta tasa de influencia tendían a ser consideradas muy populares. Desde luego, hace tiempo se conoce esta relación general (2, 6, 20), y obtenerla aquí aumenta la confianza en las medidas respectivas que se usaron para valorar la influencia y la popularidad. Sin embargo, es también evidente en la tabla 9 que el grado inicial de aceptación de riesgo no se relaciona en ninguno de los sexos con el grado de popularidad dentro del grupo.

Finalmente, también se ve en la tabla 9 que el aceptar riesgos y la influencia se relaciona significativamente en cada sexo cuando permanecen constantes las tasas de popularidad. Los coeficientes de correlación parciales son significativos más allá de los niveles 0.01 y 0.02 en hombres y mujeres respectivamente. Por lo cual, es evidente que las relaciones obtenidas para ambos sexos entre grado inicial de aceptación de riesgo y grado de influencia en las decisiones de grupo no dependen de la popularidad del miembro.

TABLA 8. Grado de acuerdo entre miembros de grupo al calificarse unos a otros por la influencia ^a

Grupo	Hombres		Grupo	Mujeres	
	N	T		N	T
1	6	0.64 ^e	1	6	0.85 ^e
2	6	0.55 ^e	2	6	0.61 ^e
3	6	0.74 ^e	3	6	0.31
4	6	0.72 ^e	4	6	0.79 ^e
5	6	0.70 ^e	5	6	0.47 ^e
6	6	0.50 ^e	6	6	0.67 ^e
7	5	0.56 ^b	7	6	0.13
8	6	0.50 ^e	8	6	0.59 ^e
9	6	0.62 ^e	9	6	0.59 ^e
10	6	0.66 ^e	10	6	0.69 ^e
11	6	0.66 ^e	11	6	0.83 ^e
12	6	0.55 ^e	12	6	0.80 ^e
13	6	0.54 ^e	13	6	0.70 ^e
14	6	0.73 ^e	14	6	0.30

Coefficiente de concordancia de Kendall.

p < 0.05.

p < 0.01.

Mantenimiento del cambio hacia el riesgo en periodo subsecuente de tiempo

Un interesante problema adicional es el grado en que el cambio hacia mayores riesgos, que resulta de discutir en grupo, se mantiene por un subsecuente periodo de tiempo. Pudimos obtener pruebas sobre el punto en los hombres, pero no en las mujeres. En el primer caso, aunque no en el segundo, pudo obtenerse un muestreo al azar, de los sujetos de los grupos originales, para usarlo en otros estudios. Los veintidós hombres disponibles para esos estudios adicionales fueron distribuidos aproximadamente de modo igual entre los catorce grupos masculinos originales. Tras de un intervalo de entre 2 y 6 semanas desde la sesión en grupo, se dio a esos sujetos, individualmente, el cuestionario conservadurismo-riesgo por tercera vez, como se describe en sesión sobre procedimientos.

La comparabilidad de las 22 submuestras masculinas tomadas al azar con el muestreo de la condición experimental masculina original de 82 es evidente, de acuerdo con los datos siguientes sobre puntuaciones de conservadurismo total. La media de puntuaciones de conservadurismo total anterior a la discusión fue de 66.9 para el muestreo de 82 y también de 66.9 para el submuestreo de 22. La media de la puntuación de conservadurismo total posterior a la discusión, a su vez, fue de 56.6 para el muestreo total y de 56.6 para el submuestreo. La prueba t de las puntuaciones de diferencia da una t significativa más allá del nivel 0.001 ($t = 9.12$) para todo el muestreo, y también dio una t muy significativa más allá del nivel 0.001 ($t = 4.70$) para la submuestra.

Si vemos ahora las puntuaciones de conservadurismo total obtenidas en este submuestreo cuando los sujetos llenaron de nuevo el cuestionario 2-6 semanas después de la discusión de grupo (se llaman esas puntuaciones decisiones individuales "posteriores a la discusión posterior"), la puntuación media es de 4.6. La media de las puntuaciones de diferencia obtenidas al restar cada puntuación interior a la discusión de la de su puntuación de conservadurismo total posterior a la discusión posterior de cada sujeto es de -12.3, con una prueba t para esas puntuaciones de diferencia que da un valor t de 4.92 ($p < 0.001$); indica un cambio arriesgado de las decisiones individuales anteriores a la discusión respecto a las decisiones individuales posteriores a la discusión posterior. A su vez, la media de las puntuaciones de diferencia obtenidas al restar la puntuación de conservadurismo total posterior a la discusión de cada sujeto de la puntuación de conservadurismo total posterior a la discusión posterior sólo es de -1.6, y la prueba t de esas puntuaciones de diferencia no es significativa, lo que indica que no existe cambio adicional de las decisiones individuales posteriores a la discusión. Los análisis de ítem por ítem indican lo mismo: los únicos cambios significativos de ítem son los arriesgados, y son tan fuertes tanto desde los provenientes de las sesiones de prediscusión hasta las sesiones posteriores a la discusión posterior, como desde las sesiones de prediscusión hasta las sesiones de posdiscusión.

En resumen, los datos disponibles al respecto indican que ocurren cambios en dirección al riesgo como resultado de mantenerse, por un periodo de tiempo subsecuente, el proceso de discusión de grupo.

TABLA 9. Correlaciones producto-momento entre conservadurismo inicial, influencia y popularidad ^a

	Hombres (N = 82) ^b	Mujeres (N = 82) ^b
Aceptación de riesgo e influencia general iniciales	0.32 ^g	0.22 ^d
Aceptación de riesgo y popularidad general iniciales	0.15	-0.04
Influencia y popularidad	0.72 ^h	0.54 ^h
Aceptación de riesgo e influencia con la popularidad constante		

^a Valores de puntuación baja significan mayor aceptación de riesgo, mayor influencia y mayor popularidad.

^b Aunque todas las puntuaciones de influencia y popularidad se basan en los 167 sujetos de la condición experimental, las correlaciones se basan en 164 de esos sujetos cuyas puntuaciones de aceptación de riesgo general inicial estaban a mano.

^c Coeficientes de correlación parciales.

^d $p < 0.05$.

^e $p < 0.02$.

^f $p < 0.01$.

^g $p < 0.005$.

^h $p < 0.001$.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Pueden sacarse las siguientes conclusiones de las pruebas anteriores:

1. Las decisiones de grupo unánimes respecto a cuestiones de riesgo manifiestan un cambio para aceptar mayores riesgos cuando se les compara con decisiones individuales anteriores a la discusión, hechas por las mismas personas respecto a los mismos temas. Esto funciona en ambos sexos.
2. Las decisiones individuales posdiscusión que vienen tras de las decisiones de grupo unánimes, muestran el mismo tipo de cambio a mayor aceptación de riesgo, como ocurre en las decisiones de grupo. Así pasa en ambos sexos. Por ello, los procesos de discusión afectan del mismo modo la aceptación secreta y la sumisión franca.
3. Se sigue manteniendo ese cambio hacia una mayor aceptación de riesgo como resultado del proceso de discusión cuando han pasado de 2 a 6 semanas desde

el momento de la discusión. Sobre este punto sólo tuvieron pruebas para los grupos masculinos.

4. Al no haber proceso de discusión, no hubo tampoco cambio en el nivel de aceptación de riesgo en las decisiones individuales. Esto funciona en ambos sexos.
5. Existe una relación positiva entre grado de riesgo en las decisiones individuales prediscusión y el grado en que los miembros del grupo perciben que los otros miembros influyen sobre las decisiones del grupo. Esta relación es específica de los juicios de influencia, pues se obtiene cuando se mantienen constantes los juicios de popularidad; no se descubre ninguna relación entre la aceptación de riesgo individual anterior a la discusión y el grado en que se considera populares a los miembros del grupo. Todas estas afirmaciones son válidas para ambos sexos.

Así pues, el presente estudio indica que la interacción de grupo y el logro de consenso respecto a la toma de decisiones de riesgo se presenta en la disposición a tomar decisiones que no sean más peligrosas que las que se tomarían, de no existir tal interacción. Más aún, aunque los niveles de *status* inicialmente dados a los miembros de grupo son iguales, se halló que las personas proclives a aceptar mayores riesgos tienden a adquirir mayor influencia sobre el grupo que las personas conservadoras. Pueden sugerirse alternativamente dos explicaciones de esos hallazgos una más centrada en el grupo, la otra en la persona. Es posible que en esos grupos está funcionando un proceso de difusión o ampliación de la responsabilidad, resultante de saberse que las decisiones propias forman parte de las decisiones generales y que no están solas. Tal sentimiento decreciente de responsabilidad personal aumentaría la disposición a aceptar mayores riesgos. Bien podría ocurrir que la aceptación de riesgo inicial y la influencia calculada dentro del grupo se relacionen de modo positivo a consecuencia de ese proceso, ya que uno de sus efectos sería que el grupo diera mayor peso a los puntos de vista que aceptan más riesgo. Alternativamente, si quienes aceptan mayor riesgo ejercen mayor influencia, eso puede ser causa de que el grupo vaya aceptando mayor riesgo. Es posible que quienes acepten mayores riesgos tomen la iniciativa en las distintas situaciones sociales que se presenten. Desde luego, estas dos interpretaciones no se excluyen mutuamente. Ambas pueden contribuir al efecto del grupo.

El que mujeres y hombres manifestaran el mismo cambio a aceptar mayores riesgos como consecuencia de la interacción de grupo, y que los muestreos de ambos sexos fueran estudiantes universitarios de los cursos de artes liberales, casi imposibilita el poder explicar los resultados según que otros refuercen las expectativas propias de si el papel propio será en mayor o menor medida el de alguien que acepta riesgos. Antes indicamos que Stoner (19) halló más disposición a aceptar riesgos en los grupos que en los individuos estudiantes de administración de empresas ya graduados, y dijimos que podría explicarse tal hallazgo dado el papel profesional que los estudiantes se habían asignado al graduarse una escuela comercial. Sería de suponer que la presencia de iguales hiciera aumentar lo sobresaliente de su papel como administradores de

empresas, y podría considerarse mayor disposición a aceptar riesgos, al tomar decisiones, como atributos de ese papel. Sin embargo, el presente estudio elimina interpretar así la expectativa del papel al usar estudiantes de artes liberales como sujetos. Además, la posibilidad de explicar los resultados diciendo que los hombres consideran apropiado el ser atrevidos y arriesgados, y el que lo refuerce la interacción con otros hombres que piensan igual, queda eliminada al obtener el presente estudio el mismo resultado en hombres y en mujeres. No se esperaría tal resultado si los hallazgos dependieran de expectativas ligadas al sexo, sobre la prudencia de aceptar más riesgo o de ser más conservador. Desde luego, estos resultados también evitan interpretaciones basadas en cualesquiera posibles diferencias relacionadas con el sexo en campos de estudio más amplios.

El que de 2 a 6 semanas después de la discusión aún se mantenga el movimiento hacia una mayor aceptación de riesgo en las decisiones individuales, da pruebas, incidentalmente, que apoyan el enfoque de Lewin (11): los cambios de actitud “provocados por el grupo” se mantienen (véase también Pelz, (16).

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

1. Atthowe, J. M., Jr. Interpersonal decision making: The resolution of a dyadic conflict. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1961, 62, 114-119.
2. Back, K. W. Influence through social communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1951, 46, 9-23.
3. Brown, R. W. Mass phenomena. En la obra de G. Lindzey (Dir.), *Handbook of social psychology*. Vol. 2. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 1954. Págs. 833-876.
4. Cartwright, D., y Zander, A. (Dirs.), *Group dynamics*. Evanston, Ill.: Row, Peterson, 1960. Págs. 165-319.
5. Festinger, L. An analysis of compliant behavior. En la obra de M. Sherif y M. O. Wilson (Dirs.), *Group relations at the crossroads*. Nueva York: Harper, 1953.
6. Horowitz, M. W., Lyons, J., y Perlmutter, V. H. Induction of forces in discussion groups. *Human Relations*, 1951, 4, 57-76.
7. Hunt, E. B., y Rowe, R. R. Group and individual economic decision making in risk conditions. En la obra de D. W. Taylor (Dir.), *Experiments on decision-making and other studies*. Arlington, Va.: Armed Services Technical Information Agency, 1960. (Reporte técnico núm. 6, protocolo AD 253952.)
8. Kelley, H. H., y Thibaut, J. W. Experimental studies of group problem solving and process. En la obra de G. Lindzey (Dir.), *Handbook of social psychology*. Vol. 2. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley, 1954.
9. Kogan, N., y Wallach, M. A. The effect of anxiety on relations between subjective age and caution in an older sample. En la obra de P. Hoch y J. Zubin (Dirs.), *Psychopathology of aging*. Nueva York: Grune y Stratton, 1961.
10. Komarovsky, M. Functional analysis of sex roles. *American Sociological Review*, 1950, 15, 508-516.
11. Lewin, K. Frontiers in group dynamics. *Human Relations*, 1947, 1, 2-38.
12. Lonergan, B. G., y McClintock, C. G. Effects of group membership on risktaking behavior. *Psychological Reports*, 1961, 8, 447-455.

13. McNemar, Q. *Psychological statistics*. Nueva York: Wiley, 1955.
14. Milner, E. Effects of sex early adolescent personality. *Genetic Psychology Monographs*, 1949, 40, 231-325.
15. Osborn, A. F. *Applied imagination*. Nueva York: Scribner's, 1957.
16. Pelz, E. B. Some factors in "group decision". En la obra de E. E. Maccoby, T. M. Newcomb, y E. L. Hartley (Dirs.), *Readings in social psychology*. Nueva Cork: Holt, 1958.
17. Schachter, S. Deviation, rejection, and communication. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1951, 46, 190-207.
18. Siegel, S. *Nonparametric statistic for the behavioral sciences*. Nueva York: McGraw-Hill, 1956.
19. Stoner, J. A. F. A comparison of individual and group decisions involving risk. Tesis de maestría no publicada, Massachusetts Institute of Technology, School of Industrial Management, 1961.
20. Tagiuri, R., y Kogan, N. Personal preference and attribution of influence in small groups. *Journal of Personality*, 1960, 28, 257-265.
21. Taylor, D. W., Berry, P.C., y Block, C. H. Does group participation when using brainstorming facilitate or inhibit creative thinking? *Administrative Science Quarterly*, 1958, 3, páginas 23-47.
22. Thibaut, J. W., y Kelley, H. H. *The social psychology of groups*. Nueva York: Wiley, 1959.
23. Turner, R. H., y Killian, L. M. (Dirs.), *Collective behavior*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1957.
24. Wallach, M. A., y Caron, A. J. Attribute criteriality and sex-linked conservatism as determinants of psychological similarity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1959, 59, 43-50.
25. Wallach, M. A., y Kogan, N. Sex differences and judgment processes. *Journal of Personality*, 1959, 27, 555-564.
26. Wallach, M. A., y Kogan, N. Aspects of judgment and decisión-making: Interrelationships and changes with age, *Behavioral Science*, 1961, 6, 23-36.
27. Whyte, W. H., Jr. *The organization man*. Nueva York: Simon y Schuster, 1956.

RECORDAR TAREAS DE GRUPO INTERRUMPIDAS

Estudio experimental de la motivación individual en relación con las metas de grupo¹

Murray Horwitz

El problema general que se estudia en este ensayo es el siguiente: ¿Pueden aplicarse los conceptos motivacionales desarrollados para individuos que actúan para sus *propias metas* a individuos que actúan para que el grupo logre sus metas de grupo?

¹ Este artículo resume otro más amplio que apareció, con el mismo título, en *Human Relations*, 1954, 7, 3-38. Se le reproduce con permiso del autor y de *Human Relations*.

En gran parte de las teorías sobre funcionamiento de grupo aparece de un modo u otro el concepto de metas de grupo. Tanto el concepto de Barnard (2) sobre efectividad de grupo como el concepto de Homans (7) sobre actividades de grupo implican resultados particulares que el grupo puede lograr en su ambiente externo. En sus estudios sobre productividad de grupo, French (5) usa explícitamente el concepto de metas de grupo, pero distingue conceptualmente las dos clases de metas situando cada una en un tipo distinto de ambiente. Se basa en Lewin (11) para describir el ambiente conductual del individuo de acuerdo con las posibles actividades que existan para la persona, y la locomoción en ese ambiente como cambio en la posición de la persona, en el sentido de que se mueve de una actividad a otra. Se considera la meta del individuo como actividad consumatoria que termina una secuencia de actividades que llevaron a ella. De modo análogo, se considera que ambiente conductual del grupo consiste en posibles actividades a las que pueda dedicarse el grupo. Sin embargo, las actividades de los miembros por separado no realizan las actividades de grupo, sino la organización de esas acciones individuales dentro del grupo. Moverse hacia una meta de grupo implica cambiar de posición en el grupo y, por esta razón, aunque un miembro pueda contribuir en cierto grado a que el grupo se mueva hacia su meta, no puede decirse que se logre la locomoción o la meta gracias a un solo individuo del grupo. Tal y como ocurre con la meta individual, la meta de grupo es consumatoria por terminar una secuencia de actividades de grupo.

En varios estudios se ha examinado la motivación de los miembros del grupo en relación a las metas de grupo. Lippitt (16) halló que en ciertos grupos infantiles los miembros siguen trabajando en la tarea de grupo aun que el líder haya abandonado el cuarto, mientras que en otros el trabajo cesa al terminar la presión del líder. Los estudios de Katz (9) y las numerosas investigaciones sobre “identificación de grupo” testimoniadas por Sherif y Cantril (21) indican que ciertas condiciones pueden motivar a los miembros en términos de metas de grupo, mientras que en otras condiciones actúa sin tal motivación. Desde el punto de vista de la teoría motivacional para la psicología individual, esos estudios plantean el problema de cómo unir conceptualmente las metas que representan cambios en el estado del grupo con metas que son actividades consumatorias de la persona en sí.

En la psicología del individuo se toma comúnmente como condición necesaria para que la persona tenga una meta la existencia de algún sistema interno en tensión, esto es, una necesidad. De acuerdo con ese enfoque, los sistemas de tensión hacen al individuo *cathecting* alguna meta del ambiente, y entonces surgen las tendencias de la persona a moverse hacia ese resultado deseable. Lewin (13) trató de modo más elaboradamente sistemático las propiedades de los sistemas de tensión. Se basó ante todo en experimentos que trataban al individuo aislado del campo social. Al medir los sistemas de tensión, los experimentos lewinianos sobre individuos implican como procedimiento general proporcionar al sujeto una serie de tareas que él desea completar, hacer que el sujeto se dedique a actividades dirigidas a ese fin e interrumpir algunas de las tareas, permitiendo que se completen otras. Varios rasgos del procedimiento experimental impiden generalizar los resultados obtenidos a la conducta de individuos en grupo que deciden metas.

1. Los experimentos “tarea interrumpida” indican que los individuos desarrollan sistemas de tensión coordinados para alcanzar metas propias. Como se ha visto, un individuo no puede obtener las metas de grupo. Se plantea el problema de si los individuos pueden desarrollar sistemas de tensión coordinados para que el grupo obtenga su meta de ocurrir así, ¿reduce la tensión el hecho que el grupo alcance su meta, como ocurre con la “consumación” por el individuo?
2. En experimentos donde se usaron individuos, el sujeto se dedicó a una secuencia de actividades que le permitieron completar su tarea. Se considera el ambiente del individuo como marco de referencia estable y relativamente incambiable; se trata a la locomoción como cambio de posición de la persona en su ambiente. Sin embargo, es característico de la conducta en un campo social que ocurran cambios de estados, deseables o no, en el ambiente social, independientemente de la acción del individuo. Un cambio en la posición de la persona, es decir, la locomoción, no sólo puede ocurrir al entrar ella en una nueva actividad, sino “por verse el suelo bajo sus pies”. Aunque la persona en sí esté inactiva, puede encontrarse psicológicamente “llevada” hacia la meta o alejada de ésta, hacia o lejos de una evitación gracias a la acción del grupo. Los resulta de los experimentos con individuos no permiten responder a esta pregunta: ¿se reducirán los sistemas de tensión cuando la persona no haya completado activamente la tarea, pero haya sido “llevada” hasta cierto grado, por el grupo a una condición en que la tarea haya sido realizada?
3. En los experimentos individuales los sistemas de tensión medidos se coordinan par terminar la tarea. En la situación de grupo, la persona tal vez desee evitar el completamiento de la tarea y verse, no obstante, obligada a completarla en virtud de su membresía en el grupo. Si los sistemas de tensión se coordinan para evitar la tarea, sería de suponer en esas tensiones de evitación propiedades en parte distintas a las tensiones de meta; pues si el no entrar en la zona de valencia negativa debería reducir la tensión de evitación, el no entrar en la zona de valencia positiva debería dejar sin reducción la tensión de meta. Por otra parte, el entrar en una zona de valencia negativa debería dejar sin reducción la evitación de tensión, aunque entrar en una zona de valencia positiva debería dejar sin reducción las tensiones de meta. El procedimiento experimental usado con individuos dificulta investigar las tensiones de evitación. ¿Existen, de hecho, sistemas de tensión para evitaciones como existen para metas? De ser así, ¿qué propiedades tienen las tensiones de evitación?
4. En los experimentos con individuos se permite al sujeto o escoger sus propias tareas o se le dan tareas que puedan interesarle. Sin embargo, el grupo puede disponer una meta, si el individuo no tiene sistema de tensión, o aun oponiéndose a él. Así, pueden existir diferencias entre las metas particulares dispuestas por el grupo y las metas que el individuo desea que el grupo establezca. ¿Qué efectos, de haberlos, hay sobre los sistemas de tensión de las actitudes de los miembros hacia metas de grupo no deseadas?

INVESTIGACIÓN PREVIA

En el más antiguo experimento en que se haya usado la construcción sistema de tensión, Zeigarnik (22) coordinó un sistema personal interno en estado de tensión con lucha de la persona por llegar a la meta. Se supone que de alcanzar la persona la meta, se reduce la tensión; si se la interrumpe cerca de la meta, el sistema permanece en estado de tensión. Zeigarnik demostró que se recuerdan más las tareas interrumpidas que las acabadas.

Adler y Kounin (1) plantearon por primera vez explícitamente la cuestión de cómo afectan los acontecimientos del campo social el alertamiento de sistemas de tensión en la persona. Esos investigadores hallaron que nunca provoca sistemas de tensión en el observador la tarea no terminada de otra persona. Lewis (14) criticó con justicia las conclusiones sacadas de los resultados negativos de este experimento, en que hubo poca interdependencia entre los dos individuos implicados. Lewis dispuso una situación experimental en que el individuo trabajaba en una serie de tareas; terminó la mitad de ellas, luego un socio lo interrumpió en la otra mitad y dicho socio las terminó. No hubo diferencias significativas entre recordar las tareas terminadas personalmente y recordar las interrumpidas y terminadas por el socio. Se considera que estos resultados indican la posibilidad de reducir el sistema de tensión propio cuando otra persona alcanza la meta de uno. Esto deja sin resolver el problema de si es posible o no alertar sistemas de tensión para metas no personales. En un segundo experimento, Lewis y Franklin (15) hicieron que el sujeto y uno de los experimentadores trabajaran juntos en las varias tareas. El segundo experimentador interrumpió la mitad de las tareas, dejándolas de lado. El número de sujetos que recordaron más tareas interrumpidas que acabadas fue significativamente superior a una simple casualidad. Este experimento toca directamente el problema de que si dada una meta de grupo, el individuo desarrolla sistemas de tensión coordinados con el logro de la meta por parte del grupo.

Por desgracia, aunque este segundo experimento indica un método para investigar el problema, no da respuestas. Al analizar las estructuras de tarea de los dieciocho problemas, Lewis indica que los sujetos consideran que algunos de ellos dan a los dos compañeros responsabilidades distintas en los resultados. Por ejemplo, si la tarea exige intercambio de ideas entre los compañeros, podría no incorporar en la solución algunas ideas del sujeto. Por consiguiente, podría éste considerarla inacabada y no descargar la tensión. Podrían tener la apariencia de estar integradas por dos mitades separadas, una pertenecería a un compañero y otra al segundo compañero. Según lo dicho por un sujeto: "Algunas las dividimos. Tú acaba tu parte y yo la mía." Por consiguiente, es imposible determinar si los sistemas de tensión surgidos en el experimento de Lewis se relacionaban con el deseo de completar la tarea de grupo o de completar parte de la tarea del grupo que el individuo consideraba como meta personal.

PROCEDIMIENTO EXPERIMENTAL

Sujetos

Como sujetos se eligieron estudiantes del sexo femenino, reclutadas en grupos de cinco en hermandades de la Universidad de Michigan. Hubo dieciocho grupos, dos con un miembro menos. Se explicó el experimento como una prueba de cooperación de grupo, a la que se juzgaría por la calidad de ejecución del grupo al trabajar todo él en varios rompecabezas. Se presentó la situación como una competencia, en la que cada equipo representaba una hermandad. En su mayoría los grupos estaban formados por voluntarios, aunque en algunos casos contenían personas específicamente designadas por oficiales de la hermandad.

Se desarrolla motivación hacia la tarea de grupo

Al entrar en el cuarto experimental, los sujetos discutieron en grupo quince minutos, para así aumentar su sensación de ser miembros del grupo. Cuando al parecer los cinco sujetos ya estaban por completo dedicados a discutir acerca de su grupo, se les pedía sentarse en cinco cabinas, situadas una al lado de otra. Las cabinas impedían que los sujetos se vieran entre sí, pero todos podían mirar al experimentador, quien se sentaba a la mesa, ante las cabinas. Frente a cada sujeto, dentro de cada cabina, había un cuestionario de una sola hoja, titulado “prueba de lealtad de grupo”, que tenía por objeto aumentar la participación del sujeto en el logro de meta. El cuestionario contenía cinco escalas, en las que los sujetos marcarían “la lealtad y espíritu de equipo del grupo”, “su respeto por la voluntad del grupo”, “su disposición a apoyar una decisión de grupo con la que no está de acuerdo” y finalmente “cuánto desea que el grupo salga bien en la prueba”.

Explicación del procedimiento sobre la tarea

Se fijó un cartelón de cartoncillo (de 35 por 35 cm) a un tablero situado en la mesa del experimentador mediante un sujetapapeles. Se había esbozado en el cartelón

una figura dividida en cinco partes, que presentaba el rompecabezas. Había diecisiete de esas figuras; se usaron dos de ellas en una demostración. Era tarea del grupo intentar dirigir al experimentador para que colocara en cada una de esas figuras “blanco” una pieza cada vez. Los sujetos se comunicaban con el experimentador mediante un sistema de señales, sin saber qué señalaban los miembros del grupo.

En un sobre colocado en su cabina cada sujeto tenía cuatro piezas de cartoncillo con distintas figuras; cada una de ellas correspondía a una sección del rompecabezas “blanco”. El sujeto podía indicar al experimentador cuál sección de la figura llenar enseñándole una de esas piezas. De acuerdo con las instrucciones, si determinado número de personas y *no más* que ese número mostraban la misma pieza, el experimentador llenaba en la figura la sección correspondiente. El efecto de esta regla era hacer que quienes no habían mostrado la pieza pudieran acreditarse el haber

mantenido el número por debajo del máximo, de modo que era imposible decir si un miembro contribuía más que otro al éxito de la colocación de la pieza. Los sujetos mostrarían su elección en los ensayos sucesivos, y el experimentador iría anunciando si el número correcto de sujetos estaban o no mostrando la misma pieza. Se continuaban los ensayos hasta anunciar el experimentador que el número correcto de sujetos estaba mostrando una pieza determinada; a continuación el experimentador llenaba la sección correspondiente del rompecabezas. El grupo pasaba después a una segunda serie de ensayos, hasta lograr llenar otra sección de la figura. El proceso continuaba hasta completarse toda la figura.

Se explica el método para votar y calificar

Tras explicar el procedimiento al grupo, se describía el método de calificación. El método implicaba pedir una votación en el punto medio de cada uno de los quince rompecabezas, y se le diseñó para que los miembros pudieran expresar sus decisiones personales sobre si terminar o no el rompecabezas.

Se decía que cada rompecabezas tenía una *puntuación básica* de cincuenta puntos, que el grupo podía obtener basado sólo en *parte* de su ejecución. Así, un grupo podía detenerse antes de completar el rompecabezas y aún lograr la puntuación básica. Sin embargo, de desear el grupo completar el rompecabezas, podía hacerlo. Quedaba al grupo el decidirlo.

También había un sistema de bonificación de puntos. Si el grupo decidía completar el rompecabezas, y si lo lograba, obtenía una bonificación de diez puntos. De no lograrlo, se le penalizaba con cinco puntos.

Se ofrecieron dos demostraciones para permitir a los sujetos aprender el procedimiento al resolver la tarea y al manejar la rutina del voto. Siempre se votaba cuando dos de cinco piezas habían sido colocadas en la figura; entonces el experimentador anunciaba: “Tengo ya la puntuación básica. ¿Desea el grupo suspender aquí el ensayo o desea completar el rompecabezas?” Los sujetos votaban sin saber cómo estaban votando sus compañeros; levantaban la mano derecha si deseaban continuar el trabajo o la izquierda si deseaban suspenderlo. Entonces el experimentador anunciaba los resultados de la votación. Si la mayoría decidía “completar el rompecabezas”, se seguía trabajando con la tercera pieza; si la decisión era suspender el trabajo, se apartaba el rompecabezas y se empezaba a resolver el siguiente.

Se administra el experimento

Al indicar sus elecciones individuales, tanto al llenar la figura como al votar, los sujetos no podían verse unos a otros y dependían por completo del experimentador para conocer los resultados. El experimentador podía, por consiguiente, anunciar resultados de acuerdo con un plan experimental preestablecido. Para todos los grupos se planearon de antemano secuencias estándar para ir llenando las distintas secciones de la figura. Tras de cuatro o seis ensayos, sin tomar en cuenta las piezas mostradas por los sujetos, el experimentador anunciaba que el número correcto de sujetos estaba

mostrando la pieza elegida de antemano, y la colocaba en la figura. Aunque nada de lo que el grupo hizo importó para situar las piezas en la figura, al controlar el experimentador la “retroalimentación” se mantenía la ilusión de que el grupo estaba resolviendo la tarea a su modo.

De igual modo, al anunciar los resultados de la votación era posible seguir un plan experimental preestablecido en cinco rompecabezas elegidos de antemano, y sin tomar en cuenta la votación real del grupo, se le decía a éste que la mayoría había votado “no” en cuanto a seguir con el trabajo. En diez rompecabezas elegidos se dijo al grupo que la mayoría había votado “sí”, favoreciendo el continuar trabajando. De esas diez tareas, el grupo completaba la mitad y el experimentador interrumpía la otra mitad. Se describía como temporal la interrupción, ocurrida a mitad del trabajo, en la tercera pieza, y se decía a los sujetos que luego seguirían trabajando.

Así se aplicaron tres tratamientos en las quince tareas: un voto “afirmativo” anunciado, seguido por la realización total de la tarea (de aquí en adelante *A-RT*). Un voto “afirmativo” seguido por la realización parcial de la tarea y la interrupción (se le designa *A-I*). Un voto “negativo” anunciado y la suspensión de la tarea (se le designa como *N*). Al terminar la serie de tareas, se pidió individualmente a los sujetos recordar los nombres de los rompecabezas. Se diseñaron las instrucciones para minimizar el recuerdo como “prueba de memoria”, pues, como ha demostrado Zeigarnik (22), así se tiende a recordar por igual las tareas realizadas y las inconclusas.

Las listas de tareas anuladas constituyen los datos fundamentales del experimento. En la lista de cualquier sujeto fue posible identificar cada tarea por haber recibido específicamente uno de los tres tratamientos experimentales. Resultó posible subdividir cada tipo de tarea en dos grupos, de acuerdo con el voto personal del sujeto según su resultado “sí” o “no”.

TEORÍA Y RESULTADOS

La situación psicológica del miembro del grupo

Puede caracterizarse la meta de grupo de esos equipos en competición como “obtener tantos puntos como sea posible”. Es posible representar esa meta en un espacio social como actividad consumatoria hacia la que se dirige el grupo. Si el grupo vota “sí”, puede representarse la senda en que actúa el grupo como aquella en que la actividad, “completar la tarea”, está conectada con la meta. Si el grupo vota “no”, se relaciona la actividad de “completar la tarea” con una zona de valencia negativa; a saber, “perder puntos”.

Es posible manejar esas actividades de grupo por completo dentro de un espacio social, sin hacer referencia al espacio vital de ningún miembro individual. No obstante, donde hayan resultado efectivas las instrucciones y los procedimientos de reclutamiento del presente experimento, podemos decir que cada sujeto tenía la meta personal de hacer que el grupo obtuviera la mejor puntuación posible. Dentro del espacio vital del individuo

puede representarse esa meta como una región estado⁹² designada “condición en que el grupo ha ganado puntos”. Que se sienta o no la persona “llevada” a esa región de su espacio vital dependerá, en la situación presente, de acontecimientos ocurridos en el grupo o espacio social.

En el momento de votar si continuar o no con el rompecabezas, puede presentarse la situación psicológica de quienes votaron como se ve en la figura 1a. Esa representación indica que cualquier persona que haya votado así cree poder moverse a través de la región *C* de actividad, “trabajar con otros en la tarea”, y llegar a la región estado *D*, “condición en que el grupo ha completado la tarea”. Dada la creencia de los miembros en las consecuencias de completar la tarea, se incluya la región *D* en la región valencia positiva, *D*, “condición en que el tipo ha ganado puntos”. La región sombreada dentro de la persona, *t* (tensión de completar la tarea), indica la presencia de un sistema de tensión que corresponde al deseo de la persona de ver completada la tarea. De entrar la persona en la región de completar la tarea *D*, el sistema de tensión t^c , debe quedar reducido.

La figura 1b representa la situación de quienes votaron “no”. Aquí la persona cree que entrar en la región *D* implica perder puntos. Por consiguiente, se incluye la región *D* en una región de valencia negativa. El sistema de tensión, t^e (tensión de evitación), corresponde al deseo del individuo de evitar completar la tarea. Suponemos que se reducen las tensiones de evitación cuando la persona se mueve a una posición que elimina la posibilidad de entrar en la región de valencia negativa. En el presente experimento la dirección de locomoción es irreversible tras de darse el primer paso en esa senda, y debería reducirse *t* al entrar *P* en la región *A*, “condición en que el grupo no completa la tarea”.

Se ha usado en esas representaciones el concepto de región estado para explicar el hecho de que si un grupo logra su meta, o cambia su posición en cualquier otra forma dentro de su espacio vital, tal acontecimiento produce un cambio en la posición del miembro dentro de su propio espacio. Aunque el miembro haya tomado parte activa en el logro de meta del grupo, habrá sido “llevado” por la acción del grupo a un nuevo estado o condición. Se distinguen las regiones estado de las regiones de actividad en que la locomoción a través de las primeras depende, por lo menos en parte, de que algún agente externo transporte a la persona. En todos los demás aspectos, suponemos que tienen las mismas propiedades como regiones de actividad.

Sistemas de tensión para metas de grupo y evitaciones

Un individuo puede no estar de acuerdo con el grupo en su decisión de completar o evitar una tarea determinada. Sin embargo, por simplificar las cosas, suponemos -y lo evaluaremos después-, que al anunciarse la decisión del grupo, los miembros tenderán a estar de acuerdo con él, respecto a lo deseable o indeseable de completar la tarea.

⁹² Nos basamos en Lewin, quien se opone a Beeper (10) respecto a estados coordinados y a actividades en las regiones del espacio vital.

Basado en tal suposición, si el grupo acepta la meta de completar la tarea, la correspondiente región estado del miembro tenderá a tener una valencia positiva. Así, el miembro tendrá un sistema de tensión por completar la tarea que: *a)* se reducirá si transportan al miembro a la región estado “donde el grupo ha completado la tarea” (tratamiento experimental *A-ART*), o *b)* permanecerá en tensión si no se transporta al miembro a esa región estado deseada (tratamiento *A-I*).

Si la decisión de grupo anunciada es “no”, admitamos que en el espacio vital del individuo la región “donde el grupo ha completado la tarea” tiende a tener valencia negativa, y que el miembro tiene un sistema de tensión de evitación que: *a)* se reducirá de ser transportado el miembro a la región estado, “condición en que el grupo no ha completado su tarea”, y ya no existe la posibilidad de que el individuo acabe en la región de valencia negativa (tratamiento *N*), o *b)* permanecerá en estado de tensión si el miembro permanece en posición que pueda permitir transportarlo a la región de valencia negativa (que podría ocurrir de decirse al grupo que más tarde ha de volver a las tareas en que votó “no”).⁹³

Esas hipótesis afirman que se reducen las tensiones en las tareas de los tratamientos *A-RT* y *N*, y que no se reducen en el tratamiento *A-I*. De suponerse que el nivel de recordación de tareas dentro del tratamiento se relaciona directamente con el nivel de tensión, se deduce:

Hipótesis 1. % de recordación *A-I* > % de recordación *A-RT* = % recordación *N*.

En la tabla 1 se dan los datos sobre tareas recordadas en los tres tratamientos, *A-I*, *A-RT* y *N*. Los porcentajes medios de tareas recordadas por el sujeto en cada una de las seis rotaciones son 0.559 para el tratamiento *A-I*, 0.444 para el tratamiento *A-RT* y 0.460 para el tratamiento *N*. Al analizarse la variación en tres componentes, la influencia del tratamiento sobre la fuerza de recordación es sumamente significativa ($P < 0.01$). Mediante pruebas *t* hallamos que la puntuación de recordación para tareas *A-I* es significativamente mayor que las puntuaciones medias de recordación en las tareas *A-RT* ($P < 0.01$) o en las tareas *N* ($P < 0.01$). Por otra parte, no existe diferencia estadísticamente significativa entre la media de puntuaciones recordadas para tareas *A-RT* y tareas *N* ($P = 0.59$). Esos resultados confirman las relaciones expresadas antes en la hipótesis 1.

Efectos de la interacción de decisiones individuales y de grupo sobre los sistemas de tensión para las metas de grupo

Supusimos antes que los miembros tenderán a estar de acuerdo con la decisión anunciada por el grupo. Es de suponer que en algunos ejemplos los miembros cuyos

⁹³ No se intentó la prueba directa para la hipótesis de que las tensiones de evitación permanecieran sin reducir en caso de decirse al grupo que regrese a las tareas *N*. Se temía que de hacer al grupo actuar contra su decisión expresa de suspender el trabajo, los miembros se volverían escépticos de su poder para tomar decisiones. Sin embargo, después demostramos que las tensiones de evitación quedan sin reducir cuando los individuos desean evitar una tarea, pero la acción del grupo los lleva a completarla.

votos se opusieron a los resultados anunciados al votar el grupo se mantendrán en sus puntos de vista originales.

Cuando el voto original del miembro “sí”, designamos este voto en combinación con cada uno de los tres tratamientos experimentales como *aA-RT*, *aA-I* y *aN* respectivamente. Las decisiones individuales y las de grupo concuerdan en las situaciones *aA-RT* y *aA-I*, y suponemos que el interrumpir las tareas dejará sin reducir la tensión en las tareas *aA-I*. En la situación *aN* los voto individuales y los de grupo están en desacuerdo. Si la persona insiste en mantener su voto “sí”, su sistema de tensión para completar la tarea permanecerá sin reducir cuando el grupo vote “no” y detenga el trabajo. Sin embargo, si el individuo “cambia de opinión” y acepta el juicio expresado por el grupo, la tensión de evitación alertada se reducirá al detener el grupo el trabajo. Al suponer que algunas veces los individuos cambien su modo de pensar y otras no, a veces se reducirán las tensiones en la situación *aN* y a veces no se reducirán. Por consiguiente, el nivel de recordación de las tareas *aN* debe encontrarse entre la recordación para las tareas *aA-I* (donde no se reduce la tensión) las tareas *aA-RT* (donde sí se reduce la tensión). Lo que puede formularse así:

Hipótesis 2. % de recordación *aA-I* > % de recordación *aN* > % de recordación de *A-RT*.

TABLA 1. Porcentajes de tareas recordadas en tres tratamientos experimentales distintos

Rotaciones	Tratamiento								
	<i>A-RT</i>			<i>A-I</i>			<i>N</i>		
	Total de tareas	Recordadas	X(%)	Total de tareas	Recordadas	X(%)	Total de tareas	Recordadas	X(%)
1	75	35	0.467	75	40	0.533	75	31	0.413
2	70	31	0.443	70	35	0.500	70	36	0.514
3	75	33	0.440	75	42	0.560	75	35	0.467
4	70	35	0.500	70	41	0.586	70	29	0.414
5	75	32	0.427	75	42	0.560	75	38	0.507
6	75	29	0.387	65	40	0.615	70	31	0.443
Media			0.444			0.559			0.460

Los porcentajes de tareas recordadas son de 0.560 para tareas *aA-I* 0.477 para tareas *aN* y 0.412 para tareas *aA-RT* (tabla 2); el análisis de varianza indica que la influencia de esas situaciones sobre la recordación es sumamente significativa ($P < 0.001$). Al probar los pares de medidas mediante la prueba *t*, se halló que la recordación de tareas *aA-I* excede la recordación tanto de las tareas *aN* ($P < 0.01$) como de las tareas *aA-RT* ($P < 0.001$). Más aún, la recordación de las tareas *aN* es mayor que la recordación de las tareas *aA-RT* ($P < 0.02$). Los resultados confirman las relaciones expresadas en la hipótesis 2.

TABLA 2. Porcentajes de tareas recordadas en situaciones *aA-I* y *aA-RT*, basados en datos reunidos para todos los individuos dentro de cada una de las seis rotaciones

Tratamiento									
Rotaciones	<i>aA-I</i>			<i>aN</i>			<i>aA-RT</i>		
	Total de tareas	Recordadas	X(%)	Total de tareas	Recordadas	X(%)	Total de tareas	Recordadas	X(%)
1	53	27	0.509	43	22	0.512	48	18	0.375
2	53	28	0.528	44	21	0.477	56	25	0.446
3	55	32	0.582	55	29	0.527	54	22	0.407
4	48	27	0.562	48	19	0.396	55	25	0.454
5	63	36	0.571	52	26	0.500	54	23	0.426
6	51	31	0.608	56	25	0.446	58	21	0.362
Media			0.560			0.476			0.412

Si ahora vamos a la situación en que el voto original de la persona es “no”, se designan las tres posibles situaciones como *nA-RT*, *nA-I* y *nN*. En la situación *nN* las decisiones individuales y las de grupo concuerdan, y la tensión de evitación coordinada con un voto “no” debe reducirse al dejar de trabajar el grupo. En la situación *nA-RT*, si el individuo persiste en su voto personal “no”, no se reduce la tensión de evitación, pues el grupo completa la tarea y el individuo es transportado a la región que desea evitar. Por otra parte, si el miembro acepta el voto de grupo “sí”, el sistema de tensión resultante para completar la tarea se reducirá al completar el grupo la tarea. Sin embargo, como la tensión no debe reducirse cuando la persona rechaza la decisión de grupo, la recordación de tareas en la situación *nA-RT* debe ser mayor que recordarlas en la situación *nN*. Es de esperar que en la situación *nA-I* los sistemas de tensión queden sin reducir acepte o rechace la persona el voto de grupo. Si la persona mantiene su voto “no”, no se reducirá su tensión de evitación, pues el tratamiento *A-I* implica que es posible que el grupo complete la tarea, transportando al sujeto a la región de valencia negativa. Si la persona acepta el voto de grupo “sí”, interrumpir la tarea evita reducir la tensión de completarla. Cuando las tensiones quedan sin reducir en ambos casos, la recordación de las tareas *nA-I* debe exceder la recordación en las otras dos situaciones. Lo que puede expresarse así:

Hipótesis 3. % de recordación *nA-I* > % de recordación *nA-RT* > % de recordación *nN*.

Los porcentajes de recordación son de 0.547 para tareas *nA-I*, 0.525 para tareas *nA-RT* y 0.427 para tareas *nN* (tabla 3). Los resultados coinciden con el orden predicho, aunque el análisis de varianza aplicado a estos datos no permite rechazar la hipótesis nula ($P = 0.20$). Los datos confirman parcialmente las relaciones implicadas en la hipótesis 3, pero la recordación es inesperadamente alta en las tareas *nA-RT*, acercándose a dos puntos de porcentaje del nivel de recordación para tareas *nA-I*.

Presentaremos aquí una interpretación del nivel relativamente alto de recordación de tareas *nA-RT*, que será posible probar mediante datos adicionales. Como hemos indicado, tanto las tareas *nA-RT* como las tareas *nN* se caracterizan por el desacuerdo existente entre decisiones personales y decisiones de grupo. Nuestra teoría exige que

en ambas se reduzca la tensión si la persona acepta el voto de grupo que está en desacuerdo con el suyo; y no debe en ambas reducirse la tensión si la persona rechaza el voto de grupo.

TABLA 3. Porcentajes de tareas recordadas en *nA-I*, *nA-RT* y *nN*, basados en datos reunidos en todos los individuos dentro de cada una de las seis rotaciones

Tratamiento									
Rotaciones	<i>nA-I</i>			<i>nA-RT</i>			<i>nN</i>		
	Total de tareas	Recordadas	X(%)	Total de tareas	Recordadas	X(%)	Total de tareas	Recordadas	X(%)
1	22	13	0.591	27	17	0.630	32	9	0.281
2	17	7	0.412	14	6	0.428	26	15	0.577
3	20	10	0.500	21	11	0.524	20	6	0.300
4	22	14	0.636	15	10	0.667	22	10	0.454
5	12	6	0.500	21	9	0.428	23	12	0.522
6	14	9	0.643	17	8	0.470	14	6	0.428
Media			0.547			0.524			0.427

En la figura 2a se presenta un análisis de la situación *nN*. En el tiempo 1, cuando la persona da su voto original, existe un sistema de tensión para completar la tarea y actúa una fuerza sobre la persona en dirección de la región de valencia positiva, “condición en que el grupo ha completado la tare”. En el tiempo 2 el grupo ha votado “no” y detenido la tarea. Esto equivale conceptualmente a introducir una barrera insalvable en el espacio vital del individuo, que bloquea su locomoción hacia la meta. El rasgo significativo de la situación, para nuestro propósito, es que la persona no se ha acercado a la meta como resultado de la acción de grupo. Por consiguiente, no debe aumentar la fuerza que actúa sobre ella por virtud del efecto de gradiente de meta (17). A decir verdad, podemos considerar que la persona ha sido movida por el grupo a una distancia psicológica mayor de la meta, en cuyo caso disminuirá la fuerza hacia la meta.

En la situación *nA-RT* hay una notable diferencia. Aquí la persona desea evitar el completar la tarea, pero no sólo la bloquea la acción del grupo, sino que se la obliga trabajar en la tarea “contra su voluntad”. Se presenta en la figura 2b el análisis conceptual. En el tiempo 1, cuando el miembro da su voto original “no”, existe un sistema de tensión para evitar la tarea. La fuerza actúa sobre la persona en dirección opuesta a la región “condición en que el grupo ha completado la tarea”, ahora representada por una valencia negativa. El efecto de que el grupo complete la tarea en el tiempo 2 es transportar a la persona a esta región de evitación, tras lo cual se le bloque la salida mediante una barrera infranqueable (ya que en el presente experimento no puede deshacerse la tarea completada). El rasgo que deseamos subrayar aquí es que la persona se ha acercado a la región de evitación; de hecho, ha entrado en ella. Según la hipótesis de gradiente de meta, la magnitud de una fuerza de evitación aumenta verticalmente al acercarse la persona a la región de evitación. En consecuencia, la fuerza para retirarse de región *D* debe ser mayor en la situación *nA-RT* (figura 2b) que la fuerza hacia la región *D* en la situación *nN* (figura 2a).

Lewin (12) aporta pruebas de que cuando la persona está en situación de “equilibrio”, esto es, una barrera infranqueable, habrá un aumento en el nivel de tensión. Se supone que el grado de aumento está directamente relacionado con la magnitud de la fuerza que actúa sobre la persona para que se mueva contra la barrera. Se deduce que, si el individuo rechaza la decisión de grupo que entra en conflicto con su propia decisión, habrá aumento mayor de tensión cuando el individuo vota “no” (situación $nA-RT$) que cuando el individuo vota “sí” (situación nN). Tal aumento de tensión explica el nivel relativamente alto de recordación en la situación $nA-RT$.

495

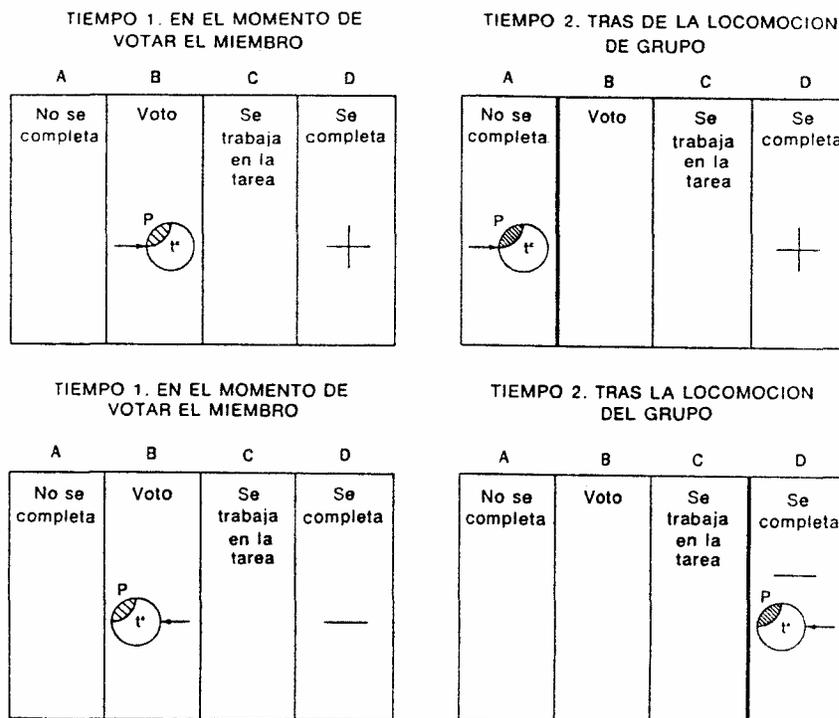


FIGURA 2a. Situación psicológica del miembro que vota “sí” y rechaza el voto de grupo “no” (situación aN). La representación se basa en la figura 1a. Se omite la región D' por economía. 2b. Situación psicológica del miembro que vota “no” y rechaza el voto de grupo “sí” (situación $nA-RT$). Se basa la representación en la figura 1b. Se omite la región D' por economía.

Actitudes hacia el desacuerdo entre decisiones individuales y decisiones de grupo

Tras la fase de recordación del experimento, se aplicaron cuestionarios abiertos-cerrados para determinar si sujetos diferentes habían percibido la situación experimental de modo similar. Hubo considerable uniformidad entre las respuestas a las preguntas sobre temas como sentimientos de éxito o fracaso, puntos de vista sobre las razones para interrumpir las tareas y deseo de salir bien en la prueba. Sin embargo, sí dieron varias respuestas a las preguntas: “en general, ¿cómo se sintió usted cuando

votó *no* y el grupo votó *sí*?” y “en general, ¿cómo se sintió usted cuando votó *sí* y el grupo votó *no*?”

Algunos indicaron haber aceptado o rechazado consistentemente las decisiones de grupo opuestas a la propia. Otros respondieron en forma distinta, según la decisión de grupo contraria fuera “no” o “sí”. Por ello algunos individuos que tendían a subrayar el valor de ser cautos indicaban haber resuelto el desacuerdo entre sus votos y los del grupo adoptando una posición “no”. Los individuos que valoraban el riesgo resolvían el desacuerdo adoptando una posición “sí”. Resultó de ello que algunos individuos cuyos votos se diferenciaban de los del grupo “no” y rechazaban al grupo “sí”, mientras que otros aceptaban los grupos de voto “sí” y rechazaban los votos de grupo “no”.

Se codificaron en cuatro categorías las actitudes expresadas hacia las decisiones de grupo que se diferenciaban de las propias:

1. *Se acepta la decisión de grupo*. El sujeto adopta explícitamente la decisión de grupo contraria eliminando la propia; esto es, “el grupo sabe más; lo reconsideraré y creí estar equivocado; de todos modos, creo que deseaba hacerlo”.
2. *Aquiescencia con la decisión de grupo*. Los sujetos no adoptan explícitamente la decisión de grupo, pero sí afirman explícitamente el deseo de acatar su acción; como “hice lo que pude, aunque mi voto fue diferente; estoy de acuerdo si eso es lo que quieren”.
3. *Se rechaza la decisión de grupo*. El sujeto no expresa su deseo de acatar la decisión de grupo y discute: a) el haber estado en desacuerdo con el grupo, o b) el seguir estando en desacuerdo con el grupo.
4. *Teme la decisión de grupo*. Los sujetos manifiestan “ansiedad” de tener que acatar la decisión de grupo, v.g., “sentí ser un riesgo para el grupo; no sabía cómo contribuir al rompecabezas y sentí el deber de trabajar mucho”.

Suponemos que si la persona acepta la decisión de grupo distinta a la propia cambia la valencia, sea positiva o negativa, que originalmente había atribuido a completar la tarea. Se supone que quienes aprueben, rechazan o temen la decisión de grupo contraria, mantienen la valencia original de la tarea.

Ahora examinaremos con mayor detalle como cada una de esas actitudes puede influir en los sistemas de tensión, en cada tipo de situación experimental.

Situación nN. El miembro vota “sí”, el grupo vota “no” y el trabajo se suspende. De aquí se desprende:

1. Si la persona *acepta* la decisión de grupo, desarrolla un sistema de tensión de evitación. El resultado -no trabajar ya en el rompecabezas- reduce tal sistema de tensión.

2. Si la persona *acepta* la decisión de grupo, mantiene su sistema de tensión original de completar la tarea. Abandonar el trabajo constituye una barrera infranqueable para esa meta, y este equilibrio produce cierto incremento en el nivel de tensión.
3. Si la persona *rechaza* la decisión de grupo mantiene su sistema original de tensión. Este sistema es inicialmente más fuerte que en el caso de aquiescencia. El individuo que rechaza, como las personas aquiescentes, está en equilibrio, pero completar la tarea tiene mayor valencia positiva para el que rechaza y es mayor la fuerza impulsora positiva que actúa sobre él y contra la barrera infranqueable. Por consiguiente, el rechazo debe producir mayor incremento de tensión que la aquiescencia. Tanto por el mayor nivel de tensión original como por el mayor incremento de tensión esperado, quienes rechazan la decisión de grupo tienen sistemas de tensión más fuertes que quienes la acatan.⁹⁴

De transformarse el nivel de tensión en porcentaje de tareas recordadas, se obtiene:

Hipótesis 4. % de recordación *aN* aceptada < % de recordación *aN* de aquiescencia < % de recordación *aN* de rechazo.

Los datos de la tabla 4 confirman el por rango predicho. Los porcentajes medios de las tareas recordadas son 0.292 para individuos que aceptan, 0.424 para individuos que acatan y 0.574 para individuos que rechazan. Independientemente del orden por rango predicho, puede rechazarse en el nivel de confianza 0.05 la hipótesis nula aplicada a esas medidas y comprobada por el análisis de variación adaptado a grupos de tamaño desigual.

TABLA 4. *Porcentaje medio de recordación de tareas en tres situaciones diferentes de desacuerdo, para cuatro actitudes hacia el desacuerdo*

Situación		Actitud hacia el voto de grupo ^a			
		Acepta	Acata	Rechaza	Teme
<i>aN</i>	% Media de recordación en individuos	0.292	0.424	0.574	
	Número de individuos	6	36	25	
<i>n A-RT</i>	% Media de recordación	0.167	0.597	0.660	0.900
	Número de individuos ^b	10	32	12	5
<i>n A-I</i>	% Media de recordación	0.467	0.577	0.667	0.500
	Número de individuos	10	25	11	8

⁹⁴ No puede presentarse en la situación *aN* el *miedo*, pues cuando el grupo suspende el trabajo, la persona no tiene que hacer nada respecto a aquello que la hace sentir inadecuada.

^a Nótese que la actitud individual hacia el voto N de grupo puede ser independiente de su actitud hacia el voto A de grupo, y viceversa. Por ejemplo, la persona puede aceptar los votos N del grupo y rechazar los votos A del grupo (véase texto).

^b Las puntuaciones correspondientes para n A -RT y n A -I se basan en la misma clase de sujetos; a saber, aquellos con actitudes específicas hacia los votos A del grupo. Sin embargo, con frecuencia hubo individuos expuestos a una o más tareas n A -RT y no a tareas n A -I, y viceversa; de aquí las diferentes frecuencias de los individuos en la misma columna de actitud.

Situación nA -RT. La persona vota “no”, el grupo vota “sí” y la tarea se completa. De esto se deduce:

1. La persona *acepta* la decisión de grupo, desarrolla un sistema de tensión coordinado con la realización de la tarea por el grupo. El resultado, completar la tarea, reduce este sistema de tensión.
2. Si la persona *acata* la decisión de grupo, su sistema original de tensión de evitación. Al completar la tarea el grupo introduce una barrera infranqueable, que bloquea la locomoción de evitación. Debe surgir un aumento en el nivel de tensión.
3. Si la persona *rechaza* la decisión de grupo, se supone que la tensión de evitación original será mayor que en caso de aquiescencia. Una vez más la acción del grupo introduce una barrera infranqueable. El aumento de tensión debe ser mayor aquí que en la aquiescencia, pues la fuerza impulsora negativa que aleja de completar la tarea es supuestamente mayor.
4. Si la persona *teme* la decisión de grupo, es de suponer que la tensión de evitación llegará al máximo. La fuerza impulsora negativa contra la barrera infranqueable es también máxima. Por lo mismo, el nivel de tensión debe estar al máximo.

De medirse el nivel de tensión para recordación, se tendría:

Hipótesis 5. % de recordación nA -RT de aceptación < % de recordación nA -RT de aquiescencia < % de recordación nA -RT de rechazo < % de recordación nA -RT de miedo.

En la tabla 4 se confirma el ordenamiento por rango predicho, los porcentajes medios de recordación correspondientes a la hipótesis 5 son 0.167, 0.597, 0.661 y 0.900 respectivamente. Las diferencias entre las medias son significativas a un alto nivel de confianza ($P < 0.01$).

Situación nA -I. La persona vota “no”, el grupo vota “sí” y se interrumpe la tarea. Por consiguiente:

1. Si la persona *acepta* la decisión de grupo, desarrolla un sistema de tensión coordinado con que el grupo complete la tarea. Como la tarea se interrumpe, queda sin reducirse el sistema de tensión. Sin embargo, se supone que es relativamente bajo el nivel de tensión de esos individuos aceptantes.
2. Si la persona *acata* la decisión de grupo, mantiene su sistema de tensión original para evitar el trabajo, que está a mayor nivel que la tensión asociada con aceptar. Más aún, la acción de grupo anterior a la interrupción lleva a la persona más cerca de la región de valencia negativa, y se le impide renunciar a la tarea, ya que se le ha dicho que se resumirá el trabajo. Una vez más tal equilibrio debe producir un incremento en el nivel de tensión.
3. Si la persona *rechaza* la decisión de grupo, el nivel de tensión debe ser mayor que en aquiescencia (por las mismas razones dadas al discutir *nA-RT* de rechazo).
4. Si la persona *teme* la decisión de grupo, el nivel de tensión debe llegar al máximo (por las mismas razones dadas en *nA-RT* de miedo).

Conforme a esas consideraciones proponemos que:

Hipótesis 6. % de recordación *nA-I* de aceptación < % de recordación *nA-I* de aquiescencia < % de recordación *nA-I* de rechazo < % de recordación *nA-I* de miedo.

Se ha predicho correctamente el orden de rango de los tres primeros ítemes de la hipótesis 6 (tabla 4). Sin embargo, el nivel de recordación para *nA-I* de miedo es menor de lo previsto. Acaso una posible explicación de tal discrepancia sea la reducción parcial de tensiones de evitación, que corresponden a sentimientos de alivio en las personas temerosas, que parecen presentarse cuando se pospone el completar la tarea.

Frecuencia de desacuerdo entre individuo y grupo

Hasta el momento hemos examinado varios modos en que el decidir la meta de grupo y la locomoción afectan los procesos motivacionales en el individuo. El foco de tratamiento consistió en las metas o evitaciones que los miembros mantienen en relación a que el grupo complete o no la tarea.

Además, quizás los miembros de grupo tienen otra meta en esta situación; a saber, votar de acuerdo con sus compañeros. Los estudios de Festinger y colaboradores (4) indican que los grupos inducen presiones sobre los miembros para que éstos se conformen a los estándares y formas de conducta relevantes al funcionamiento del grupo, y que éste tiende a rechazar a quienes se desvían de tal conducta. La obra de Sherif (2) sugiere que, particularmente cuando las bases para hacer juicios individuales son vagas o ambiguas, los individuos buscarán que la "realidad social" refuerce sus juicios.

Los juicios que se vieron obligados a hacer los miembros en esta situación fueron importantes para el funcionamiento del grupo y se basaron en criterios relativamente vagos. Por eso podríamos esperar que de acuerdo con objetivos relacionados con la tarea, los miembros desearían que sus decisiones estuvieran más o menos de acuerdo en lo general con las decisiones de grupo. Los miembros podrían afirmar, conforme al voto de grupo anunciado, si estaban o no de acuerdo con el grupo. Si el miembro descubría estar de acuerdo a menudo, esto es, se alcanzaba la meta de estar de acuerdo, se reducían los sistemas de tensión coordinados con esta meta. Reducidas las tensiones “de acuerdo”, no son de esperar efectos causados por esos sistemas de tensión sobre las tensiones de “tarea”. Sin embargo, de notar el miembro que a menudo está en desacuerdo con el grupo, no se verá reducido el sistema de tensión correspondiente al deseo de estar de acuerdo. ¿Cómo afecta ello a los sistemas de tensión para la tarea de grupo?

Cada sujeto votó quince veces separadas en el curso del experimento halló que los votos de grupo se diferenciaban de los propios con mayor o menor frecuencia. Los sujetos quedaron expuestos al anuncio de cinco votos de grupo “no” y diez votos de “sí”. Sería de suponer que quienes con mayor frecuencia votaron “no” se hallaron con mayor frecuencia en oposición al grupo. Sin embargo, y paradójicamente, un buen número de desacuerdos con el voto de grupo pudo surgir por desear la persona estar de acuerdo con el grupo. Por ejemplo, si en un rompecabezas determinado el voto de grupo anunciado era “no” y el sujeto votaba entonces “no” en el siguiente rompecabezas anticipando que el grupo repetiría el voto, el voto del sujeto estaría de necesidad en desacuerdo, ya que el anuncio subsecuente era siempre “sí”. De hecho, no se halló una relación nítida entre la tendencia de la persona a votar “sí” o “no” y la frecuencia con que los votos de grupo se diferenciaban de los de ella.

Conclusión: en general, los sujetos tienen poco control sobre la frecuencia de sus desacuerdos con el grupo.

Sin embargo, al ir aumentando el número de desacuerdos con el grupo, pudo observarse que varios sujetos perdían interés en tareas de grupo. En lugar de ello, parecieron irse preocupando por si los votos del grupo resultaban iguales a los propios. Tras de votar, parecían esperar con ansia el anuncio del voto de grupo. Si el voto de grupo concordaba con el propio, daban muestras de sentirse satisfechos; si no concordaba, manifestaban decepción. En el cuestionario posexperimental, quienes sentían que el voto de grupo se había diferenciado del propio con demasiada frecuencia, expresaban dudas e inquietudes sobre sí mismos, y preguntaban cosas como “¿qué pasa conmigo?”, “¿soy un mal miembro de grupo?”, “¿me diferencio demasiado de los demás?”.

Gran parte de los sujetos hallaron que el voto de grupo anunciado se diferenciaba del propio entre 5 y 8 veces en las 15 tareas. Al examinar la recordación de tareas en relación con el número de desacuerdos, se notó que al haber desacuerdos muy frecuentes: a) la recordación parecía disminuir en ciertos casos donde, teóricamente, esperábamos la presencia de sistemas de tensión sin reducir, y b) la recordación parecía incrementarse en las tareas donde había acuerdo entre el voto propio y el de grupo. A primera vista, esos resultados parecen razonables, leídas las observaciones

cualitativas dadas arriba. Porque si los desacuerdos frecuentes con el voto de grupo hacían perder a los miembros su orientación de tarea, entonces no debía haber alertamiento de sistemas de tensión para la tarea. Si en esta situación los miembros desearan ahora estar de acuerdo con el grupo, los acuerdos parecerían recompensas, y es de esperar que se recuerden mejor las tareas recompensadas (3).

TABLA 5. Comparación entre los porcentajes de recordación de acuerdos y desacuerdos en los tratamientos A-RT, A-I y N, conforme a datos obtenidos de grupos de individuos con distinto número de desacuerdos totales.

Comparación	Número total de desacuerdos			
	5	6	7	8
(%n A-RT) - (%aA-RT)	(44.7 - 38.0)	(57.2 - 37.5)	(67.0 - 48.9)	(44.4 - 55.9)
Diferencia (%)	+6.7	+ 19.7	+ 18.1	-11.5
(% n A-I) - % a A-I)	(57.9 - 56.2)	(60.0 - 55.8)	(59.3 - 52.0)	(41.6 - 57.2)
Diferencia (%)	+1.7	+ 4.2	+ 7.3	-15.6
(%aN) - (%nN)	(44.6 - 46.8)	(49.0 - 46.6)	(44.5 - 36.4)	(55.0 - 66.7)
Diferencia (%)	-2.2	+ 2.4	+ 8.1	-13.7
(% de desac. total) - (% de acuer. total)	(49.1 - 47.0)	(55.4 - 46.6)	(56.9 - 45.8)	(46.3 - 59.9)
Diferencia total (%)	+2.1	+ 8.8	+ 11.1	-13.6

Para determinar si había efectos de este tipo en los datos, se agruparon las tareas en la tabla 5 de acuerdo con el hecho de que hubieran trabajado en ellas individuos cuyos votos se habían diferenciado de los del grupo, cinco, seis, siete u ocho veces. Después, en cada uno de los tres tratamientos de grupo se compararon los porcentajes de tareas recordadas cuando el voto individual en tal tarea había sido igual al del grupo y cuando el voto individual había sido diferente. Las puntuaciones presentadas en la tabla 5 son las diferencias existentes entre esos porcentajes. Se aplicó la prueba de Friedman (6) a esos datos debido a la heterogeneidad de variación; la prueba indica que la frecuencia de desacuerdo afecta significativamente el tipo de recordación ($P < 0.02$). Cuando los sujetos se diferencian del grupo cinco, seis o siete veces, se recuerdan los desacuerdos de modo igual o se les recuerda un tanto mejor que los acuerdos. Pero cuando los sujetos no están de acuerdo en ocho ocasiones, o sea, en más de la mitad del total de votos, ocurre una reversión tajante y recordar los acuerdos sobrepasa el recordar los desacuerdos.

Es plausible suponer que esos fenómenos reflejan una pérdida de orientación de tarea por parte de los sujetos y su reemplazamiento por una nueva meta: hallarse a sí mismos de acuerdo con el grupo. Sin embargo, decir que la meta de hallarse de acuerdo con el grupo hará que los sujetos recuerden los acuerdos, plantea un problema

difícil a la teoría del sistema de tensión. Para los sujetos, el acuerdo representa lograr su meta; el desacuerdo representa no lograrla. Entonces tendríamos que decir: los sujetos cuya meta es estar de acuerdo recuerdan más las tareas terminadas (o sea, los acuerdos) que las inconclusas (esto es, los desacuerdos).

Vendría al caso una breve afirmación sobre la posible forma de resolver tal paradoja. Según la teoría lewiniana los sistemas de tensión pueden ocasionar que una persona intente moverse hacia la meta o, de ser el medio fluido o más “irreal”, puede presentarse alguna forma de reestructuración de la situación. A nivel de acción, interrumpir la tarea deja en la persona tendencias a reasumir la locomoción (18). Según Lewin (13) el efecto Zeigarnik se basa en que cuando pensar se relaciona con actuar, la persona tiende a seguir pensando en la tarea por reasumirse, y esto se reflejará en una mejor recordación. Sin embargo, pensar en tareas inconclusas no se relaciona funcionalmente con la reducción de tensión si la persona se siente incapaz de actuar, pero se ve obligada de un modo u otro a desear un resultado satisfactorio.

Acaso quienes funcionan al nivel de deseo obtendrán mayor medida de reducción de tensión si piensan en el éxito (tareas terminadas) y no en el fracaso (tareas inconclusas). Esto debe manifestarse en una tendencia recordar tareas concluidas en las personas que se sienten incapaces de moverse hacia sus metas, que es una interpretación posible de hallazgos como los hechos por Rosenzweig (19) en niños impedidos.

En el presente experimento, entre los sujetos que experimentaron desacuerdos frecuentes con el grupo se esperaría hallar por lo menos algunos que dudaran que actuar podría hacerlos llegar a un acuerdo. Si los desacuerdos frecuentes los desaniman respecto a su capacidad para predecir el voto de grupo, sólo pueden votar y esperar pasivamente, deseando que el voto de grupo sea igual al propio. La hipótesis de que quienes se conducen al nivel de deseo tenderán a recordar las tareas terminadas explicará que esos sujetos recuerden más los acuerdos que los desacuerdos.

Para probar tal interpretación de los resultados, podría diseñarse un experimento en que la única meta del miembro fuera votar de tal modo que estuviera de acuerdo con el grupo. Entonces, podrían compararse los acuerdos y desacuerdos cuando el individuo cree poder moverse activamente hacia su meta y cuando cree que será incapaz de moverse activamente. En teoría, el recordar acuerdos debería exceder el recordar desacuerdos en el último caso; los desacuerdos deberían exceder a los acuerdos en el primero.⁹⁵

RESUMEN

Se ha presentado un método para tratar conceptualmente las relaciones entre el esfuerzo individual por alcanzar una meta y el esfuerzo de grupo; también se ha

⁹⁵ Se ha realizado ese experimento con resultados positivos (8)

descrito una técnica para medir la motivación individual en relación con las metas de grupo.

Se diseñó el tratamiento conceptual -dentro del marco de estructuras topológicas y vectoriales de Lewin- para enfrentar el hecho de que los individuos pueden verse psicológicamente “llevados” por la acción del grupo hacia las metas o alejados de ellas, hacia las evitaciones o lejos de ellas. Se representan los efectos de la acción de grupo en el espacio vital del individuo como movimientos de la persona en las regiones estado o a través de ellas. Las metas o las evitaciones que el individuo mantiene para el *grupo* quedan representadas como regiones estado con valencias positivas o negativas respectivamente.

La técnica de medición usada es una adaptación del método Zeigarnik de recordación de tareas interrumpidas a la situación de grupo. Se diseñó un experimento en que varios individuos trabajaron juntos en una serie de tareas de grupo. Los individuos votaron si deseaban o no que el grupo completara cada tarea, y tras de contarse los votos, se suspendía la tarea, se completaba parcialmente o se realizaba del todo. Pueden exponerse como sigue los hallazgos principales:

1. Pueden suscitarse sistemas de tensión para metas que el individuo desea para el grupo. Si el individuo acepta la meta de grupo, se reduce la tensión cuando el grupo completa la tarea; no se reduce cuando se interrumpe la actividad de grupo. Tal y como pasa en los sistemas de tensión para metas que la persona quiere para sí, puede medírsele por la recordación relativa de las tareas terminadas contra las inconclusas.
2. Pueden suscitarse sistemas de tensión para evitaciones que el individuo desea para el grupo. Se reducirán las tensiones de evitación de eliminarse la posibilidad de que el individuo sea “llevado” a la región de evitación; no se reducirán si la posibilidad persiste. Se ha demostrado la posibilidad de usar la recordación de tareas para medir las tensiones de evitación y las tensiones de metas.
3. La actitud del miembro hacia el desacuerdo entre sus decisiones y las del grupo tendrá efectos sistemáticos en el alertamiento y reducción de los sistemas de tensión. Las actitudes de la misma persona hacia las decisiones de grupo que se diferencian de las propias puede variar de acuerdo con el caso en que la decisión de grupo es completar la tarea o abandonarla. Se distinguieron cuatro actitudes que afectan los sistemas de tensión: “aceptación”, “aquiescencia”, “rechazo” y “miedo”; este último sólo surge cuando la decisión de grupo es completar la tarea.

Cuando el individuo vota “sí” (completar la tarea), la consecuencia de un voto de grupo contrario es interponer una barrera en el camino del individuo hacia la meta (frustración). Cuando el individuo vota “no” (evitar una tarea), la consecuencia del desacuerdo con el grupo es que éste lo “llevará” hacia la evitación (coerción). Se confirmaron las derivaciones teóricas de que los

individuos habrán de desarrollar niveles más altos de tensión en situaciones de coerción que en situaciones de frustración.

4. Se hallaron pruebas de que los sistemas de tensión que concuerdan con otros miembros existen concurrentemente con sistemas de tensión para la tarea del grupo, y la frecuente desviación del voto de grupo dejará sin reducir la tensión de acuerdo. Este sistema de tensión de acuerdo tiende a suplantar los sistemas de tensión de tarea en los miembros que se desvían.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Adler, D. L., y Kounin, J. S. Some factors operating at the moment of resumption of interrupted tasks. *Journal of Psychology*, 1939, 7, 255-267.
2. Barnard, C. I. *The functions of the executive*. Cambridge, Mass.: Harvard Univ. Press, 1938.
3. Beebe-Center, J. O. *The psychology of pleasantness: and unpleasantness*. Nueva York: Van Nostrand, 1932.
4. Festinger, L. Informal social communication. *Psychological Review*, 1950, 57, 271-282.
5. French, J. R. P., Jr. *Group productivity*. En la obra de H. Guetzkow (Dir.), *Groups, leadership, and men*. Pittsburgh: Carnegie Press, 1951.
6. Friedman, M. Use of ranks to avoid the assumption of normality implicit in the analysis of variance. *Journal of the American Statistical Association*, 1937, 32, 675-701.
7. Homans, O. C. *The human group*. Nueva York: Harcourt, Brace, 1950.
8. Horwitz, M., y Lee, F. J. Effects of decision-making by group members on recall of finished and unfinished tasks. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 1954, 49, 201-210.
9. Katz, D. Morale and motivation in industry. En la obra de W. Dennis (Dir.), *Current trends in industrial psychology*. Pittsburgh: Univ. of Pitts burgh, 1949.
10. Leeper, R. *Lewin's topological and vector psychology*. Eugene: Univ. of Oregon, 1943.
11. Lewin, K. *Principles of topological psychology*. Nueva York: McGraw- Hill, 1936.
12. Lewin, K. The conceptual representation and the measurement of psychological forces. *Contributions to psychological theory*, 1938, 1 (4).
13. Lewin, K. *Field theory in social science*. Nueva York: Harper, 1951.
14. Lewis, H. B. An experimental study of the role of the ego in work. I. The role of the ego in cooperative work. *Journal of Experimental Psychology*, 1944, 34, 113-127.
15. Lewis, H. B., y Franklin, M. An experimental study of the role of the ego in work II. The significance of task orientation in work. *Journal of Experimental Psychology*, 1944, 34, 194-215.
16. Lippitt, R. An experimental study of authoritarian and democratic group atmospheres. *Univ. of Iowa Studies in Child Welfare*, 1940, 16, (3), páginas 43-195.

17. Miller, N. E. Experimental studies of conflict. En la obra de J. McV. Hunt (Dir.), *Personality and the behavior disorders*. Nueva York: Ronald Press, 1944.
18. Ovsiankina, M. Die Wiederaufnahme unterbrochener Handlungen. *Psychologische Forschung*, 1928, 11, páginas 302-379.
19. Rosenzweig, S. The recall of finished and unfinished tasks as affected by the purpose with which they performed. *Psychological Bulletin*, 1933, 30, 698.
20. Sherif, M. *The psychology of social norms*. Nueva York: Harper, 1936.
21. Sherif, M., y Cantril, H. *The psychology of ego-involvements*. Nueva York: Wiley, 1947.
22. Zeigarnik, Bluma. Das Behalten erledigter Handlungen. *Psychologische Forschung*, 1927, 9, 1-85.

UNIDAD 7

Liderazgo y participación **UNIDAD 7. LIDERAZGO**

SCHEN Edgar H. Liderazgo y participación
En Psicología de la organización; Ed.
Pearson, México, 1982, p. 99-129

Pocos temas en psicología de la organización han recibido tanta atención como el de liderazgo. Como lo demostraron los capítulos anteriores, cualquier análisis que se haga de la naturaleza y motivación humanas nos lleva inevitablemente al considerar la forma cómo un líder debe manejar a sus subordinados. Por tanto, el liderazgo es en cierto sentido lo contrario de la motivación. Mientras que en el análisis de la naturaleza y motivación humanas nos concentramos más en el subordinado, en los capítulos siguientes nos concentraremos en el líder. Después de examinar con algún detalle de las dificultades que se han encontrado para determinar la forma como un líder debe funcionar, hacemos una revisión de las teorías de liderazgo más importantes. No todas se discuten, sin embargo. Nos concentraremos en las teorías propuestas por Fiedler, Vroom, Hersey y Blanchard y por Argyris. Pues representen una muestra que ilustra algunos de los contrastes de aproximación al problema de liderazgo más interesantes. De estas teorías surgen también algunos de los programas de entrenamiento práctico más bien pensados.

En el Capítulo 8 examinaremos el problema de liderazgo como un punto de funciones y trataremos de ver la problemática en perspectiva con centrándonos particularmente en el problema de la conveniencia de liderazgo participativo es decir, en qué medida debe un líder compartir el poder y la toma de decisiones con sus subalternos. La participación laboral es hoy un problema al que se le da mucha importancia en la psicología organizacional, más aún cuando algunos países han empezado a *legislarlo*. Se hace crítico comprender las implicaciones que la participación tiene para poder entender las condiciones bajo las cuales ésta puede o no conducir a mayor efectividad para la organización o mayor satisfacción por parte del empleado.

¿Por qué es tan difícil hacer un análisis del liderazgo?

En este capítulo trataremos de presentar el problema de liderazgo de tal manera que se pueda descubrir los factores que contribuyen a su complejidad. Por dificultades parecidas a las que se

encontraron cuando tratábamos de proponer un modelo simple de naturaleza humana, veremos que es casi imposible encontrar un modelo simple de buen liderazgo. Para empezar tenemos que reconocer la existencia de varios problemas de definición y de análisis.

PROBLEMA 1: IDENTIFICACION DEL “LIDER”

Cuando empezamos a analizar la conducta de liderazgo, ¿con qué punto de referencia utilizamos el término *líder o dirigente*? Supongamos que una organización es como un equipo de fútbol, conformado por; (1) los propietarios del equipo; (2) un gerente contratado por los propietarios; (3) uno o más cargos administrativos por debajo del gerente general, encargado de los asuntos básicos de administración del equipo; (4) un director técnico; (5) otros entrenadores auxiliares encargados de especialidades varias tales como el taque, la defensa y los saques; (6) uno o más capitanes de equipos elegidos por los jugadores o nombrados por el entrenador técnico; (7) un medio campista que decide las jugadas; (8) representantes de los jugadores si estos están sindicalizados; y finalmente (9) los “líderes informales” que surgen entre los jugadores.

Si decimos analizar el “estilo de liderazgo” en relación con el rendimiento del equipo, ¿el estilo *de quien* analizaríamos? ¿A cuál líder analizaríamos? Algunos dirían que tenemos que analizar a los líderes informales al medio campista o al capitán de la defensa que produce un efecto inspiracional inmediato en los jugadores en la cancha de juego; otros dirían que el líder clave es el director técnico, mientras que otros dirían que es el gerente general, pues es él quien después de todo decide a quien contratar como director técnico. Algunos incluso pueden relacionar el rendimiento del equipo con los propietarios, pues son estos los que deciden no solo cuanto dinero se puede invertir en la consecución de los mejores jugadores sino también qué tan “justo” puede ser el programa de compensación de tal manera que se logren diferentes niveles de moral y de rendimiento por parte de los jugadores.

Obviamente, la organización en general no podrá funcionar bien a menos que el liderazgo *a todo nivel* alcance algún estándar mínimo de efectividad. El director técnico más brillante no puede llevar un equipo al triunfo si no tiene gente preparada en el equipo para lograrlo. Todos hemos visto los problemas que deben confrontar un medio campista que no recibe suficiente protección de su línea defensiva para poder hacer pases correctos.

El rendimiento mínimo a todo nivel sin embargo, es sólo una respuesta parcial por que muchas organizaciones alcanzan ese mínimo y todavía pueden luego funcionar más o menos eficientemente gracias a la actuación sobresaliente de uno o más líderes en la organización. La búsqueda del “liderazgo” es, en cierto sentido, una búsqueda de aquellas características o de aquellas conductas que definen esa actuación sobresaliente y que requieren del subordinado un esfuerzo de su parte. Por consiguiente, a menudo resolvemos el dilema de “quién es el líder” diciendo que queremos que *todo mundo* en la organización se aproxime a algún modelo ideal de buen liderazgo. A menudo, también, asumimos que ese ideal existe y que existen características o conductas universales de liderazgo que permitirían que cada cargo administrativo fuese más eficiente. El supuesto, como veremos más adelante, es muy cuestionable.

PROBLEMA 2: ¿CUÁL ES EL ALCANCE DEL “LIDERAZGO”?

Un segundo dilema de definición ilustrado por el equipo de fútbol o por cualquier otra organización es el *alcance que tiene la influencia del líder*. ¿A qué se refiere el liderazgo, a la

influencia directa y personal que puede tener un supervisor en sus subordinados a la habilidad para influir en alguna forma, *en todos los cargos* y niveles que están bajo un líder o un dirigente, aunque para hacerlo no tenga que ser por influencia directa? ¿Cómo se debe medir a un alto ejecutivo, por la forma como pueda dirigir a sus vicepresidentes o por la efectividad de toda la organización? Esta pregunta es importante por que una característica básica del alto ejecutivo deben ser su habilidad para *seleccionar* dirigentes de menor jerarquía, eficientes y no su capacidad real para manejarlos. Si un “líder” político o religioso tiene éxito en comunicarle un mensaje importante a un buen número de sus seguidores, decimos que el “liderazgo” es bueno a pesar de que no existe interacción personal de ninguna manera. Debemos por lo tanto, al estudiar el problema de liderazgo, de terminar claramente el nivel y tipo de influencia del que estamos hablando.

PROBLEMA 3:

¿CUÁL ES EL CONTEXTO CULTURAL?

Un tercer dilema es que una definición de “buen liderazgo” refleja por lo general, el contexto histórico, social o cultural dentro del cual se hace el análisis. Lo que nosotros conocemos “buen liderazgo” no sólo refleja nuestros conceptos sobre la naturaleza humana tal y como se presentaron en los capítulos anteriores sino que posiblemente estos estén influenciados por la ideología política y por las circunstancias socioeconómicas bajo las cuales se da ese comportamiento. La tabla 7.1 ilustra el problema en mención tomando los tipos de organización básicos presentados por Etzioni, junto con las formas correspondientes de participación y con las fuentes de autoridad y ampliando el análisis con la adición de varios roles de liderazgo asociado con cada sistema. Los tipos presentados por Etzioni se pueden aplicar tanto a los sistemas políticos como a las organizaciones dentro de todo un grupo social.

En el sistema de tipo *coercitivo* basado en el control del premio y el castigo o en las bases tradicionales de legitimidad los términos más comunes son términos como *emperador, rey, reina, dictador, autócrata, tirano o jefe*. Dependiendo de que tan benigno sea el líder, la actitud básica del subordinado puede ser (a) de sumisión, de dependencia y resignación, o (b) de enojo, resentimiento y dependencia mutua, o (c) de lealtad y compromiso con el líder.

En qué medida puede una organización coercitiva manifestarse como tal depende sólo de la habilidad del dictador o del autócrata para analizar correctamente lo que se necesita hacer y de su habilidad para obtener, de un grupo básicamente pasivo de subordinados, un nivel razonable de rendimiento gracias a la manipulación que se hace del premio o del castigo. En muchos de los llamados países “en desarrollo” se sostiene que en ellos sólo puede funcionar un liderazgo autocrático fuerte por que sólo una élite minoritaria es la que verdaderamente sabe lo que el país necesita y que sólo el control centralizado fuerte puede asegurar la coordinación necesaria para suplir esas necesidades. Si este tipo de líderes pueden convencer a la gente o a los miembros de la organización de que lo que se está haciendo es sólo por su bien pueden también lograr, como se ha observado en países en donde al dictador se el admira y se le respalda, niveles altos de motivación.

La situación es muy diferente en sistemas utilitarios cuyo supuesto básico es que la relación apropiada entre el subordinado y el líder debiera estar basada en principios racionales-legales. A menos que el líder pueda satisfacer algunas de las necesidades de los subordinados, el contrato especifica que ellos lo pueden remover del cargo o hacerlo despedir. En este tipo de sistema, términos tales como *supervisor, gerente, burócrata, ejecutivo, representante y senador* implican todos, en cierta medida, que la autoridad del líder descansa en la posición o en el cargo

que éste ocupa y que para mantenerlo, todo lo que se requiere es un mínimo de especialización en el campo de trabajo. Es bueno tener un jefe que lo “anime” a uno o que lo inspire, pero en un sistema utilitario, ese tipo de jefe ni siquiera se da. Lo único que

Tabla 17.1

Concepto de liderazgo en disertes tipos de sistemas			
	Tipo organizacional básico*		
	Coercitivo	Utilitario	Normativo
Forma básica de participación	Alienante	Calculadora	Moral
Base de autoridad	No legítima Control del premio y del castigo	Racional-legal Autoridad por cargo	Carismática Autoridad racional basada en la especialidad
	Tradicional		
Términos o conceptos líder	Rey o reina Emperador o emperatriz Dictador Tirano Autócrata Autócrata benevolente Jefe	Supervisor Gerente Ejecutivo Burócrata Representante Senador	Líder Verdadero Mesías Salvador Empresario Gerente Ejecutivo
Actitud del subordinado	Dependencia Sumisión Resignación o Enojo Resentimiento Dependencia mutua o Lealtad Identificación con el líder compromiso	Cautela Sospecha Independencia Preocupación por la equidad Autoprotección Desvinculación	Participación Compromiso Dedicación Alta motivación Sentido de propósitos compartidos Interdependencia
Dilema de liderazgo básico	Cómo asegurar objetos adecuados y cómo convencer a otros de que lo son	Cómo asegurar la participación	Cómo mantener la participación Cómo manejar la sucesión.

* Los tipos se pueden aplicar a un sistema político en general o a una organización dentro de un sistema determinado.

uno puede esperar es equidad y tratamiento justo, por parte de la organización, de acuerdo a los términos de contrato.

En este tipo de sistema, el subordinado típico se caracteriza por ser cauteloso y sospechoso, por sentir la necesidad de buscar protección bien sea por parte del sindicato o por parte de un grupo cívico de consumidores, por su sentido de independencia y por su limitado compromiso con la organización, vale la pena observar que este tipo de organización requiere típicamente que el líder se preocupe por serlo eficientemente, pues el contrato psicológico básico entre el empleado y la organización no garantiza ningún compromiso, lealtad o motivación inicial. Cada líder debe idearse la forma de ganarse la confianza de los miembros del grupo y superar así su sospecha y cautela. Como las organizaciones utilitarias se encuentran, por lo general, en los sistemas de libre empresa, compitiendo una con otra, es muy importante resolver el problema que tiene el líder o el gerente de lograr que la gente haga un esfuerzo extra para que la organización sea más productiva y más eficiente que la competencia.

El problema de liderazgo es menos grave en los sistemas *normativos*, donde la organización está sólidamente constituida por causas y objetivos comunes, por un alto nivel de compromiso moral y por la certeza de que lo que se está haciendo es interesante e importante. La autoridad en este tipo de organizaciones descansa en las cualidades *personales* del líder, en su carisma o en su especialización básica para resolver problemas comunes. Los términos de liderazgo que uno normalmente asocia con el sistema son: *empresario, líder, mesías, salvador*. Sin embargo, si el subordinado viera al jefe como un “verdadero líder” los términos siguientes se podrían utilizar: *supervisor, gerente o ejecutivo*.

El problema de analizar el liderazgo, se complica aún más por el hecho de que un número limitado de personas reúnen algunas de las cualidades personales (carisma) requeridas para el respaldo emocional de sus subordinados. Es demasiado sencillo asumir que todo lo que tenemos que hacer es tratar de encontrar gente carismática o enseñarle cómo serlo. Olvidamos que muchos tipos de organización primero, no tienen tareas o misiones que requieran niveles altos de participación y que la presencia de un líder carismático (aún en el caso de que lo podamos conseguir) no cambiaría una organización fundamentalmente utilitaria como lo puede ser una empresa manufacturera de textiles o una burocracia gubernamental en una organización de tipo normativo. El liderazgo, entonces, es en parte un fenómeno cultural y se debe analizar dentro de un contexto cultural, político y socioeconómico.

PROBLRMA 4: ¿CUÁL ES LA TAREA?

El cuarto dilema en la definición del liderazgo es que dentro de un determinado sistema la naturaleza de la tarea, su contexto o los subordinados mismos pueden cambiar y cada uno puede requerir un cambio de adaptación por parte del líder. Como veremos más adelante, el liderazgo es en realidad, un problema de apareamiento de las características del líder y del subordinado con la naturaleza de la tarea y su contexto situacional-como por ejemplo, las restricciones, las circunstancias históricas, etc. Por consiguiente aún si pudiéramos analizar el liderazgo, tendríamos que considerar los cambios que esa situación puede suplir con el tiempo y aceptar que una vez más, tenemos que confiar en la habilidad y flexibilidad del líder para diagnosticarla.

Por ejemplo, un gerente técnico puede decidir inicialmente que quiere ejercer un liderazgo participativo con un grupo de diseño. Más tarde, si embargo, la presión del tiempo resultante, por

ejemplo, de la aparición de nueva aparición de nueva competencia en el mercado, puede obligarlo a ejercer un estilo de liderazgo mucho más autocrático para ahorrar tiempo y sacar un producto al mercado más rápidamente. Los subordinados puede que estén dispuestos, en vista de las circunstancias, a aceptar ese estilo autocrático y es posible también, que sean mucho más eficientes a pesar de que ya no tienen tanta participación en la toma de decisiones en *si* entienden, desde luego, que el cambio de estilo está basado en una decisión racional.

PROBLEMA 5: ¿CUAL ES LA ETAPA DE DESARROLLO ENTRE EL LIDER Y SUS SUBORDINADOS?

El quinto y último problema en la definición del liderazgo se deriva de la observación común de que lo que es una conducta de liderazgo apropiada y efectiva varía en función de la medida en que líder y subordinado han aprendido a trabajar juntos. El estado de desarrollo del grupo, así como la madurez de la relación líder-subordinado, impone limitaciones y oportunidades al comportamiento del líder. Por ejemplo, un grupo nuevo con un líder nuevo, confrontando con una tarea que nunca han realizado, puede requerir mucha más ayuda y mucho más comportamiento autocrático por parte del líder que un equipo que ya hace bastante tiempo está conformado y que puede tomar casi todas las decisiones sin que el líder esté presente. Por otra parte, es posible que ciertos tipos de comportamiento autocrático no sean tolerados por un grupo nuevo que se encuentra estrenando líder pero sí ser aceptados completamente por un grupo más maduro que confía en él. Por tanto, cuando analizamos una situación de liderazgo, debemos considerar cuánto, tiempo han trabajado juntos los miembros del grupo, cuál es el ambiente que se respira en el grupo, cuánto tiempo lleva el líder con el grupo y el tipo de relación que éste ha logrado desarrollar con sus subordinados

El mismo problema se puede analizar en términos más generales en un contexto comercial. Una organización joven, orientada con criterios de empresa, necesita un comportamiento de liderazgo fundamentalmente diferente del que requiere una organización madura de segunda o tercera generación, dirigida por administradores profesionales. Una organización que ha tenido que entrar en contextos turbulentos y que necesitan revitalizar su misión o sus objetivos requiere liderazgo diferente, especialmente en los niveles más altos donde la gerente parece no sólo tener más claridad de objetivos si no también existir en medios muchos más estables. Una organización en decaimiento o “malas condiciones; en términos de la calidad de rendimiento, necesita liderazgo diferente del que puede requerir una organización en vía de desarrollo y progreso. En ambos casos, la clave esta en la *naturaleza básica de la tarea*, en la medida en que esta se derive del estado de desarrollo de la organización y en el tipo de *participación que se requiera del subordinado*.

Para resumir, antes de que en realidad podamos analizar el comportamiento de liderazgo debemos establecer (1) cuál es el nivel de la organización del que estamos hablando; (2) si hablamos de influencia directa personal o si estamos hablando de un concepto más amplio de realización de tareas que atraviesa diferentes niveles de la organización; (3) el tipo de conceptos culturales, políticos o socioeconómicos dentro de los cuales se ubica la organización o la situación que se está analizando; (4) la naturaleza de la tarea, los subordinados y las restricciones de carácter situacional que puedan estar operando; y (5) el estado de desarrollo del grupo subordinado y de la relación líder-subordinado. Como veremos más adelante, diferentes autores se refieren a aspectos diferentes del problema de liderazgo.

UN MARCO DE DIAGNOSTICO PARA EL ANÁLISIS DE LIERAZGO

Para poder manejar la complejidad inherente en el análisis del liderazgo, necesitamos descomponerlo en un número de componentes que sirvan de guía para revisar la teoría e investigación sobre liderazgo (Ver Figura 7.1).

El centro de la figura (Cajón A) representa una imagen objetiva del líder visto desde afuera en términos de sus características inherentes, determinantes, pueden ser más o menos estables en la persona. A la izquierda, se presentan las características del subordinado (Cajón B) y a la derecha las de la tarea y situación contextual, vistas todas también desde afuera (Cajón C)

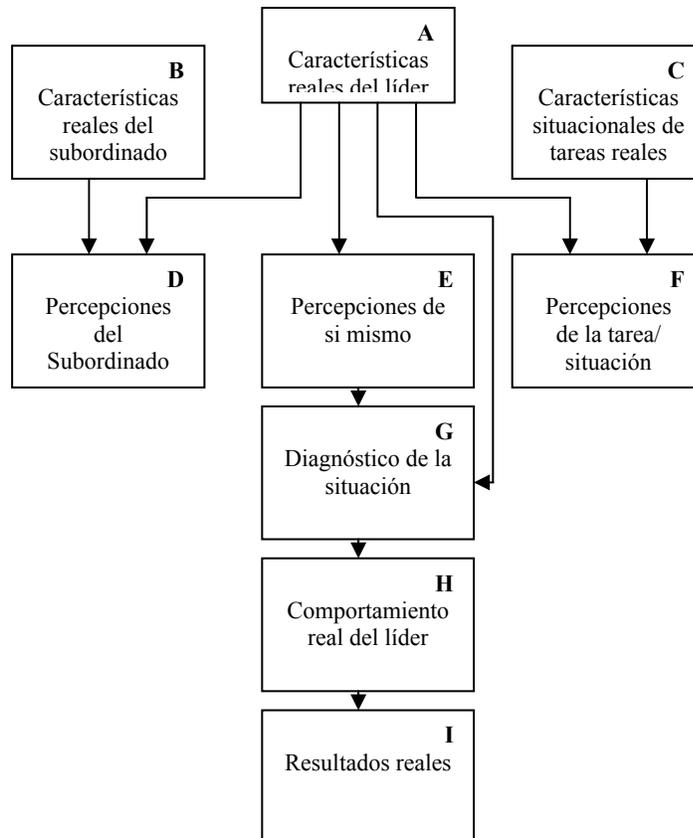


Figura 7.1 Los componentes de una situación de liderazgo

A continuación se muestra una serie de percepciones del líder cómo percibe el líder a sus subordinados, cómo percibe la tarea y su contexto, cómo se percibe a sí mismo en relación con la tarea y con su subordinados (Cajones D, E, F). Estas percepciones se constituyen en una función *conjunta* de las características reales, tal y como las puede ver alguien desde afuera y la propia predisposición del líder, sus prejuicios, mecanismos de defensa y personalidad.

La suma total de esas percepciones constituirán el diagnóstico, hecho consciente o inconscientemente, que el líder decide que es lo que tiene que hacer (Cajón G). El diagnóstico puede ser supremamente intuitivo y reflejar las percepciones y predisposiciones del líder o puede ser uno al cual se llega sistemáticamente en virtud del examen consciente de varios factores.

El comportamiento real del líder (Cajón H) es entonces el resultado *conjunto* del diagnóstico y la predisposición real del líder, que nos previene sobre el hecho comúnmente

observado de que entre lo que el líder tiene intención de hacer y lo que en verdad hace hacer mucha diferencia. El comportamiento real conlleva entonces a resultados (Cajón I) que afectan al subordinado, la tarea y las características del líder en situaciones futuras.

Buena parte de las primeras investigaciones que se hicieron para estudiar el problema de liderazgo le dieron toda su atención a las “características” del líder (Cajón A) en un intento por identificar aquellas que claramente ayudarían a distinguir al buen líder como por ejemplo, su inteligencia, su agresividad, juicio, etc. Centenares fueron los estudios que se hicieron, pero los resultados mostraban casi siempre, que una característica correlacionada altamente con el éxito en una situación no lo era en otra o que la que parecía funcionar con un líder no funcionaba con otro. Fue el fracaso de estos primeros esfuerzos investigativos el que llevó a una redefinición de liderazgo como una *relación* entre el líder, sus seguidores y las características situacionales de la tarea (Giba, 1969). De todas maneras, muchos autores e investigadores todavía le dan importancia a las características básicas del líder.

En el capítulo siguiente, examinaremos varias aproximaciones al estudio del liderazgo que representan formas diferentes de enfocar los problemas de liderazgo. Lo que debemos recordar es que a pesar de que cada teoría hace referencia a la mayoría de los componentes que se muestran en la figura 7.1, por lo general sólo se concentran desde el punto de vista teórico e investigativo, en uno o dos de esos componentes.

8. Teorías sobre liderazgo y participación

CON ENFASIS EN EL LÍDER: LA TEORÍA DE APAREAMIENTO DE LÍDERES DE FIEDLER

Una de las teorías y programas de investigación sobre líderes de grupos orientados por tareas, más viejas y más discutidas, es la teoría del apareamiento de líderes de Fiedler (1967.1971). Trabajando esencialmente con grupos cuyos líderes se podían claramente identificar y cuyo rendimiento se podía medir en forma precisa (equipo de básquetbol, cuerpo de bomberos en práctica de manguera al blanco, talleres de fundición y pequeñas cooperativas, por ejemplo), Fiedler desarrolló primero una medida de la orientación básica del líder llamada **LPC** (Colega de trabajo de menor preferencia). Al líder se le pide que piense en todas las personas con las que alguna vez ha trabajado y que luego seleccione la persona con la que tendría “mas dificultad para trabajar bien”. Luego se pide que describa a esa persona de acuerdo a 18 dimensiones bipolares tales como “agradable –desagradable”, “confiable -no confiable”. A cada adjetivo se le da un puntaje en términos de la medida en que el líder ve en el colega de trabajo de menos preferencias (LPC) características negativas o positivas. Al líder con *bajo* LPC (con mayoría de puntajes negativos) se le ve como a un líder esencialmente orientado por la tarea, mientras que al líder con *alto* LPC (con mayoría de puntajes positivos) se le ve como a un líder orientado primordialmente por la *relación*.

Fiedler considera que los líderes con bajo **LPC** se preocupan más por la realización de la tarea porque perciben a todo el que no trabaje bien, en términos muy negativos; en contraste, aquellos líderes con alto **LPC** se orientan más por la relación por que consideran valioso aún al colega menor preferencia. Obsérvese que el LPC como medida de la orientación del líder pertenece al Cajón A de la Figura 7.1 por que tiene que ver con una característica básica del líder. Debe observarse, sin embargo, que el comportamiento real del líder no se estudió explícitamente ni se correlacionó tampoco con los puntajes LPC en la investigación explícitamente ni se correlacionó con los puntajes LPC en la investigación hecha por Fiedler.

En los primeros estudios que Fiedler adelantó, mostró cómo a pesar de que los puntajes LPC absolutos se correlacionaban con el rendimiento de equipo, la tendencia general de las correlaciones era a ser muy bajas. Gradualmente, Fiedler, como todos los demás investigadores del liderazgo, descubrió que la relación entre el líder y el subordinado lo mismo que la naturaleza de la tarea influían en la correlación y el descubrimiento lo llevó entonces a proponer la siguiente teoría de contingencia:

1. Si (a) el líder sostiene una buena relación con los miembros del grupo según el grado de aceptación que tenga, (b) el líder, debido a la naturaleza de su cargo, está investido de poder suficiente para castigar o premiar a sus subordinados y (c) la tarea altamente estructurada gracias a que tiene objetivos claros, pocas soluciones correctas, pocas formas de realizarlas y criterios claros de éxito, entonces se dice que el líder se encuentra en una situación *altamente favorable*. Bajo estas condiciones, Fiedler consistentemente encontró correlaciones negativas entre el LPC y el rendimiento. En otras palabras, las situaciones con líderes de bajo LPC (altamente orientados por la tarea)
2. Si la situación es tan sólo *moderadamente favorable* al líder porque no hay tanta aceptación por parte de los miembros del grupo, o por que no existe tanto poder investido en el cargo o por que la tarea no es tan estructurada, entonces la correlación entre el rendimiento y el LPC tiende a ser consistentemente positiva. Esto sugiere que *las situaciones moderadamente favorables al líder producen los mejores resultados si el líder tiene un alto LPC (orientado por la relación)*.
3. Si la situación *no le es favorable* al líder por que los niveles de aceptación de poder investido en el cargo y estructuración de la tarea son muy bajos, las correlaciones tienden a ser de nuevo negativas. Esto sugiere que *las situaciones desfavorables al líder producen los mejores resultados con líderes bajos en LPC (orientados por la tarea)*.

¿Por qué exhiben estas relaciones una forma tan curvilínea? Primero que todo, se debe anotar que el constructo LPC de Fiedler es una característica, una orientación o un valor más o menos estable del líder y que produce desviaciones consistentes en la forma como el líder se comporta. Tal y como Fiedler lo propone, sin entrar a demostrarlo, el líder con LPC alto u orientado por la relación trata de realizar tareas desarrollando y manteniendo buenas relaciones interpersonales entre los miembros del grupo. En situaciones *altamente favorables* al líder pero caracterizados por un alto grado de control, esta persona tiende a despreocuparse de las relaciones y a gastar más tiempo tratando de serle agradable a su supervisor, a menudo olvidándose de sus subordinados. En contraste, un líder orientado por la tarea en esta misma situación favorable se siente tranquilo por que es claro y está bajo control, permitiéndose así buscar objetivos claros y supervisar cómodamente el progreso del grupo.

En situaciones desfavorables donde el líder tiene poco control, el líder con alto LPC y orientado por la relación decide no presionar a sus subordinados para que realicen una tarea y evitar así enojarlos o alinearlos. El líder con alto LPC se puede entonces preocupar tanto por propiciar relaciones entre los miembros del grupo que la realización de la tarea sufre como consecuencia. Por otro lado, el líder con bajo LPC y orientado por la tarea se siente en su elemento. Se impacienta con la situación y la estructura, rápidamente ignora la resistencia y produce buenos resultados ayudándole al grupo a reducir su ambigüedad.

Situaciones *moderadamente favorables* que, por consiguiente, requieren que se les den relaciones y soluciones innovadoras a problemas relativamente menos estructurados, son en las

que el líder, alto en LPC y orientando por la relación se siente mejor. En este tipo de situaciones, los líderes con bajo LPC se sienten fuera de lugar, le prestan poca atención a los problemas interpersonales del grupo, se preocupan demasiado por la letra, y no producen como consecuencia tan buenos resultados.

Como el LPC es una orientación que se supone tiene cierta estabilidad, las implicaciones de este tipo de teoría son que los líderes deben descubrir su propia orientación y buscar luego una situación que se ajuste óptimamente a este estilo. Los líderes con bajo LPC deben buscar situaciones favorables altamente desfavorables, o tratar de hacer que una situación sea más favorable y produzca los mejores resultados. En la misma forma, los líderes con alto LPC y orientados por la relación deben buscar o propiciar situaciones moderadamente favorables.

Fiedler, Chemers y Mahar (1976) han desarrollado un folleto de auto-entrenamiento que le permite al lector determinar cuál es su LPC. El folleto, primero, le pide a la persona a que diagnostique que tan favorable es una determinada situación, analizando la relación entre líder y miembro del grupo, la estructura de la tarea y el poder relativo investido en el cargo, y lo invita luego a que determine en qué medida se ajusta ella a la situación. Si la medida de ajuste es muy pobre, el programa le ofrece instrucciones para crear una situación más favorable.

El punto *fuerte* de este modelo es que le presta atención explícita a cada uno de los componentes necesarios-al líder, a los subordinados y a la tarea. Le ayuda al líder a hacer un diagnóstico explícito basado en un análisis de sí mismo, de la tarea y de la relación líder-subordinado, y reconoce de entrada que el comportamiento del líder *no* es tan flexible. Al contrario, el problema del líder es cómo encontrar buena correspondencia entre sus propias características y las que la situación requiere.

Los puntos más débiles del modelo son, primero que las categorías de diagnóstico son complejas y a menudo difíciles de determinar- en la práctica puede ser difícil determinar qué tan buenas deben ser las relaciones entre el líder y los subordinados, qué tan estructurada debe ser la tarea y qué tanto poder por cargo debe estar investido en el líder. *Segundo* Fiedler no le presta mayor atención al diagnóstico de las características del subordinado. *Tercero*, no se tiene en cuenta la competencia técnica real del líder o del subordinado. La teoría asume que ambos la poseen en forma adecuada. *Cuarto*. La evidencia correlacional del concepto de apareamiento o correspondencia es muy pobre. Las correlaciones se dan, por lo general en la dirección correcta pero a menudo son muy bajas y estadísticamente no significantes. *Finalmente*, el concepto mismo de LPC es vago y las características de la gente con LPC alto o bajo apenas se empiezan a entender. En una revisión reciente de la investigación relacionada con la teoría de Fiedler, Hosking y Schriesheim (1978) cuestionaron seriamente aún las premisas más básicas de la teoría, observando que el LPC ni es estable ni se puede entender tan fácilmente y que las correlaciones básicas entre el LPC y los resultados situacionales son tan pobres que no ameritan las conclusiones *prácticas* que la teoría sugiere.

Ninguno de estos puntos débiles es fatal, pero tampoco han permitido que la teoría de Fiedler se convierta en una solución al problema de liderazgo.

CON ENFASIS EN LA TAREA/SITUACION: LA TEORIA DE CONTINGENCIA DE VROOM

Mientras que la teoría de Fiedler empieza con una medida del líder (LPC), Vroom siempre se ha preocupado más por la tarea y por el subordinado (Cajones B y E en la figura 7.1). En una de las formulaciones más recientes de su teoría, Vroom (1975) empieza citando el resumen de 25 años de investigación del problema de liderazgo que hizo Stogdill (1948):

El patrón de características personales del líder debe tener alguna relación pertinente con las características, actividades y propósitos de sus seguidores. . . Se hace evidente entonces que in análisis adecuado del liderazgo incluye no sólo un estudio del líder si no también de las situaciones. (Stogdill. 1948, págs. 64-65)

Parte de las primeras investigaciones hechas por Vroom (1960) mostraron que un subordinado con cierto tipo de personalidad e involucrado en cierto tipo de tareas prefiere tener un líder *autócrata*. Este descubrimiento cuestionó el énfasis normativo de los estilos de liderazgo democrático y participativo del grupo Michigan (Likert, 1961; 1967). Basado en esta idea Vroom propuso que el líder tiene la habilidad para variar su comportamiento (Cajón H) en un continuo que va de un estilo altamente autócrata a uno altamente participativo, de tal manera que el problema de liderazgo puede, en realidad, reformularse, como el desarrollo de unos criterios de diagnóstico que le permitirían al líder decidir en que situaciones puede mostrar un determinado tipo de comportamiento (Cajones F y G). Vroom distingue cinco puntos básicos a lo largo de esta dimensión, cada uno de los cuales refleja una opción conductual del líder (Vroom & Yetton, 1973):

TIPOS DE ESTILOS DE DECISIÓN GERENCIAL

- AI. Usted resuelve el problema o toma la decisión, utilizando la información disponible en ese momento.
- AII. Usted obtiene de sus subordinados la información necesaria, luego decide cuál es la solución al problema. Puede o no contarles a sus subordinados cuál es el problema a tratar de recoger la información que ellos le van suministrar. El papel que juegan en la toma de la decisión es claramente sólo el de proveer la información que usted requiere y no el de generar o evaluar alternativas de solución.
- CI. Usted comparte individualmente el problema con algunos subordinados; recoge sus ideas y sugerencias sin llegar a reunirlos como grupo. Luego usted solo toma una decisión que puede reflejar o no la influencia de sus subordinados.
- CII. Usted comparte el problema con sus subordinados como grupo, recogiendo en forma colectiva sus ideas y sugerencias. Luego usted solo toma una decisión que puede reflejar o no la influencia de sus subordinados.
- GII. Usted comparte el problema con sus subordinados como grupo. Juntos generan y evalúan alternativas y tratan de ponerse de acuerdo (llegar a un consenso) sobre la mejor solución. El papel que usted juega es como el de “cabeza” de grupo. No trata de influir para que el grupo adopte “su” solución y está dispuesto a aceptar e implementar cualquier solución que cuente con el respaldo de todo el grupo.⁹⁶

Esta dimensión de decisión se acerca mucho al continuo del comportamiento de liderazgo propuesto inicialmente por Tannenbaum y Schmidt(1958), pero va más allá al sugerir una forma específica de analizar problemas por medio de ocho preguntas de criterio ordenadas que un líder su puede hacer a sí mismo y un conjunto de reglas de decisión presentadas como

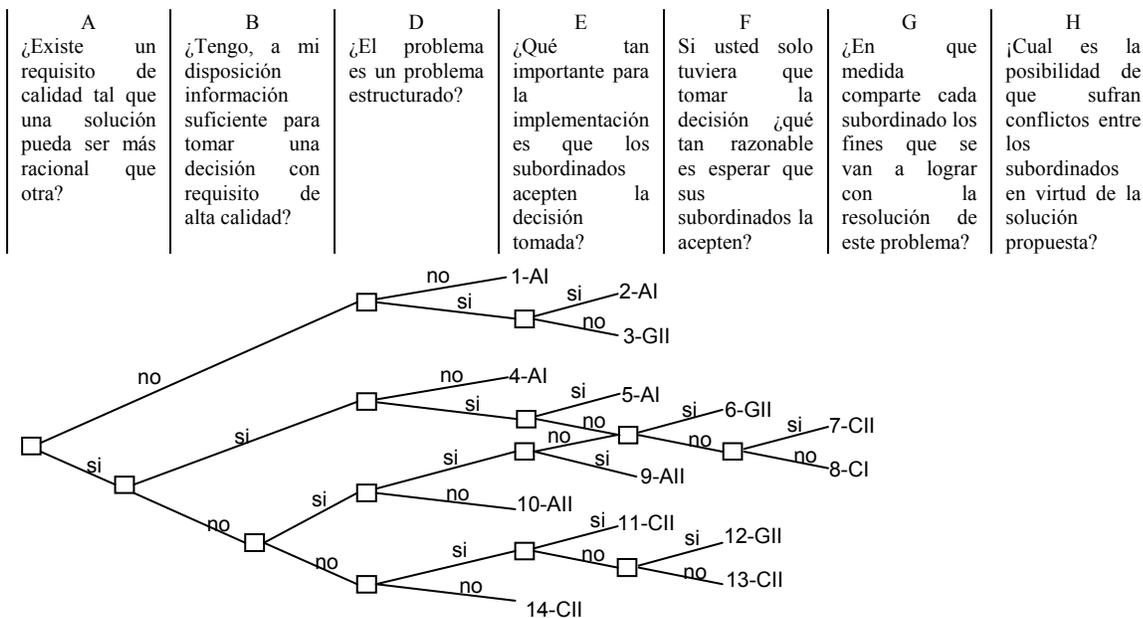
⁹⁶ Se debe anotar que existen otras alternativas, como por ejemplo, delegar el problema a un subordinado o al grupo y dejar que ellos mismos tomen la decisión.

un “árbol” de decisiones que lleva a la opción más deseable que se pueda emplear (ver Figura 8.1).

Estas siete preguntas están distribuidas de tal manera que el líder pueda analizar su situación problemática inmediata y que al contestar sí o no a cada pregunta, pueda llegar a unas alternativas de decisión viables. Para muchos de los caminos que se pueden seguir en el “árbol” de decisión, la respuesta que se genera puede todavía reflejar una opción viable entre una alternativa esencialmente autócrata o esencialmente participativa. En ese caso, el líder puede determinar si quiere utilizar un modelo de “camino corto” para incrementar al máximo la eficiencia a corto plazo (utilizando una solución más autocrática) a u modelo de desarrollo más largo que aumente al máximo la habilidad del subordinado para aprender cómo resolver los problemas el mismo. Las correspondientes reglas de decisión que conllevan a alternativas viables se dan a continuación.

Reglas diseñadas para proteger la calidad de la decisión

1. *La regla de información.* Si la calidad de la decisión es importante y si el líder no posee suficiente información o preparación para resolver el



problema él solo, AI se elimina del conjunto de alternativas posibles. Si se utiliza, se arriesga una decisión de baja calidad.

2. *La regla de confianza.* Si la calidad de la decisión es importante y si no se puede confiar en que los subordinados hagan todos sus esfuerzos para resolver el problema según los fines de la organización, se elimina GII. Las alternativas que le eliminen al líder el control final de la decisión que se tome puede poner en peligro la calidad de la decisión.

3. *La regla del problema inestructurado.* En las situaciones en las que la calidad de la decisión es importante, si el líder no tiene la información o preparación necesarias para resolver el problema él solo, y si el problema es un problema inestructurado (es decir, no se sabe exactamente qué información se necesita y en dónde se puede localizar), el método que se utilice debe darle la oportunidad no sólo de recoger la información sino de hacerlo en forma eficiente y

efectiva, Los métodos que aseguren la interacción entre los subordinados, con completo conocimiento del problema, tienen más posibilidad de ser más eficientes y de generar una solución de más alta calidad para el problema. Bajo estas condiciones AI, AH y CI se eliminan del conjunto de alternativas posibles. AI no prevee que el líder recoja la información necesaria y AII y CI representan un medio más problemático, menos efectivo y menos eficiente, de hacer que la información tenga algún impacto en la solución de problemas, que los métodos que procuran esa interacción.

Reglas diseñadas para proteger la aceptación de la decisión

4. *La regla de aceptación.* Si la aceptación de la decisión por parte de los subordinados se hace indispensable para asegurar una implementación efectiva no hay seguridad de que una decisión autocrática tomada por el líder sea aceptada, AI y AII se eliminan del conjunto de alternativas posibles. Ninguna de las dos le brinda al subordinado la posibilidad de participar y con ambas existe el riesgo de que no se acepten.

5. *La regla de conflicto.* Si la aceptación de la decisión por parte de los subordinados se hace indispensable, no hay seguridad de que una decisión, autocrática pueda ser aceptada y entre los subordinados no existe acuerdo en cuanto a cuál pueda ser la solución apropiada, AI, AII y CI se eliminan del conjunto de alternativas posibles. El método que se utilice para resolver el problema debe permitirle a los que están en desacuerdo resolver sus diferencias con conocimiento completo del problema. Por tanto, bajo estas condiciones, AI, AII, CI, que no plantean la posibilidad de que los que se encuentran en conflicto resuelvan sus diferencias, se eliminan del conjunto de alternativas posibles. Si se utilizan, se corre el riesgo de que algunos subordinados no se comprometan con la decisión final que se tome.

6. *La regla de justicia.* Si no importa cuál sea la calidad de la decisión pero sí que ésta sea aceptada, sabiendo que la aceptación no va a ser el resultado de una decisión autocrática, AI, AII, CI y CII se eliminan del conjunto de alternativas posibles. El método que se utilice debe aumentar al máximo la probabilidad de aceptación, pues ésta es la única consideración importante para determinar la efectividad de la decisión. Bajo estas circunstancias, AI, AII, CI y CII que generan menos aceptación o compromiso que GII, se eliminan del conjunto de alternativas posibles. Si se utilizan, se corre el riesgo de recibir menos aceptación de la decisión de la que se requiere.

7. *La regla de prioridad en la aceptación.* Si la aceptación de decisión por parte de los subordinados se hace indispensable, no se puede asegurar con una decisión autocrática y a los subordinados se les puede tener confianza AI, AII y CII se eliminan del conjunto de alternativas posibles. Aquellos métodos todos que brindan igualdad de participación en el proceso de toma de decisiones pueden generar mayor aceptación sin sacrificar la calidad de la decisión. Si se utilizan otros métodos diferentes al de GII se corre el riesgo innecesario de que la decisión no sea aceptada completamente o que los subordinados no se comprometan con ella en la medida necesaria.

Por medio de estos conjuntos de reglas del árbol de decisión, Vroom no ha proporcionado una base lógica clara para diagnosticar la situación de una tarea. Sin embargo, la pregunta de investigación más crítica que todavía no se ha resuelto satisfactoriamente es si un líder tiene *en realidad* la flexibilidad para variar su comportamiento según el conjunto de alternativas posibles. Vroom menciona dos tipos de evidencia: (1) lo que 500 gerentes de empresa en 11 países

diferentes dijeron que hacían (es decir, por informes personales) para responder a una reciente situación de toma de decisiones; y (2) lo que los mismos gerentes dijeron que *harían* con respecto a unos problemas estandarizados que Vroom (1976) diseñó para efectos de entrenamiento. Basado en este tipo de información, Vroom descubre que los gerentes dicen ser muy flexibles y tener la capacidad de variar su estilo de acuerdo a las circunstancias. *La diferencia entre ellos*, en la medida en que utilizan cierto tipo de decisiones más que otros, fue menor que la variación observada en un gerente dado según el tipo de problemas. Como Vroom mismo lo observa, sin embargo, la información se basa en lo que la gente dice que haría en situaciones de liderazgo y no el comportamiento observado, de tal manera que el problema de flexibilidad en situaciones reales de toma de decisiones queda sin resolver.

El programa de entrenamiento diseñado por Vroom le pide al grupo de gerentes que trabaje con un conjunto de problemas estandarizados y seleccionen sus propias alternativas de solución. Cada una de estas alternativas se pone en el computador de tal manera que cada persona reciba retroinformación inmediata sobre (a) la solución correcta de acuerdo con la teoría; (b) el patrón de soluciones seleccionado por otras personas; (c) del patrón de respuestas típico de cada persona que refleja prejuicios y violaciones a las reglas de decisión características. Las horas de retroinformación se discuten luego en grupos que han venido trabajando con casos y que ya han logrado una comprensión conjunta de la teoría del comportamiento del liderazgo observado en cada uno de ellos. La discusión en pequeños grupos es crucial para corregir las ideas preconcebidas que la gente tiene de su propia conducta.

Los modelos de Fiedler y Vroom constituyen los programas de entrenamiento en liderazgo más completamente trabajados en este momento ¿En qué difieren? No tenemos todavía mucha evidencia comparativa empírica pero si se pueden identificar algunas de las diferencias conceptuales más obvias. El modelo de Fiedler se ha construido teniendo como base una variedad amplia de situaciones de liderazgo en las que se utilizó un criterio muy estricto de efectividad de grupo. Mientras que los primeros estudios adelantados por Vroom se concentraron en tipos de situación similares, el modelo actual se limita a permitir que el gerente en una organización describa su propia conducta en el contexto de problemas de decisión específicos. Los estudios de Fiedler basados en el comportamiento de liderazgo son, por tanto, mucho más amplios, y sus resultados tienen potencialmente más aplicación, pero como lo hemos ya anotado, los conceptos son también mucho más generales y vagos, especialmente en lo que respecta a los criterios utilizados para juzgar cada situación. Vroom, por otra parte, utiliza criterios muy específicos, describe la conducta del líder y ofrece una gama más variada de comportamientos específicos del líder para escoger. Fiedler, como ya lo habíamos dicho, hace énfasis en la orientación básica del líder-tarea versus orientación hacia la relación (Cajón A), mientras que Vroom se concentra en los requisitos específicos de comportamiento del líder que una tarea en particular requiere (Cajón C).⁹⁷ Uno diría que el programa de entrenamiento basado en un autoanálisis y desarrollado por Fiedler no tiene tanto impacto como el programa de Vroom que se basa en el trabajo en grupos pequeños y en retroinformación específica sobre la capacidad de diagnóstico de cada persona. Por otra parte, la tendencia que tiene Vroom a tratar las decisiones como decisiones discretas puede que no corresponda a muchas realidades situacionales que requieren que el líder muestre un cierto estilo o dé un ejemplo que no se puede reducir a alternativas de decisión específicamente discretas.

⁹⁷ Vroom y Yetton (1973) encontraron una correlación no significativa y de casi cero entre el LPC y su medida de participatividad.

CON ENFASIS EN LOS SUBORDINADOS: LA TEORIA DEL LIDERAZGO SITUACIONAL DE HERSEY Y BLANCHARD

Otro importante programa de investigaciones sobre el liderazgo marcó su comienzo en la década de 1940 en la Ohio State University, en donde los investigadores trataron de definir exactamente el tipo de comportamiento que en realidad exhibe un líder (Hemphill, 1950; Stogdill & Coons, 1957). Miles de descripciones conductuales se redujeron eventualmente a dos dimensiones independientes llamadas *estructura de iniciación* (esencialmente una orientación de tarea) y *consideración* (esencialmente una orientación de relación). El líder alto en estructura de iniciación le asignaría tareas a los miembros del grupo, haría énfasis en ceñirse a unos plazos para realizarlas, esperaría que cada empleado se ceñiera a una rutina establecida, haría énfasis en la necesidad de superar a la competencia, le dejaría saber a todo mundo qué se espera de cada uno y cosas por el estilo. El líder alto en consideración, por otro lado, encontraría tiempo para conversar con los miembros del grupo, ser amable y accesible, ayudarle al subordinado con sus problemas personales, defenderlos, etc.

Esta dimensión se parece mucho a la de bajo y alto LPC de Fiedler y a la distinción que hace el grupo de Michigan entre el comportamiento gerencial centrado en la producción y el centrado en el empleado (Katz, Maccoby & Morece, 1950) Se debe anotar, sin embargo, que las dimensiones de Fiedler y Michigan son ambas dimensiones particulares con orientación de tarea y de empleado en los extremos opuestos de un solo continuo. Los estudios de Ohio State diseñaron deliberadamente las escalas para que fuesen independientes la una de la otra bajo el supuesto teórico de que el líder puede ser alto o bajo en las dos dimensiones. Aún más, los estudios de Ohio State hacen énfasis particular en el *comportamiento* del líder (Cajón H) más que en la actitud u orientación internas (Cajón A). Puede suceder que actitudinalmente uno pueda ser alto en orientación hacia la tarea o hacia la gente pero no poder controlar su comportamiento de tal manera que refleje igual atención a los dos problemas.⁹⁸

La investigación en dinámica de grupos sobre la emergencia del liderazgo en pequeños grupos (Cartwright & Zander, 1960; Bales, 1958) también había demostrado que para que un grupo trabajara eficientemente tenía que preocuparse por el logro de la tarea y por la constitución y fortalecimiento del grupo. Bales le dio a estas dos preocupaciones los nombres de dimensión de "tarea" y dimensión "socioemocional". Descubrió también que a veces, distintos miembros tienen la tendencia a surgir como líderes en cada uno de los roles. Por consiguiente, es claramente posible establecer la necesidad de los dos tipos de comportamiento, pero no deja de ser cuestionable que una sola persona pueda exhibir cómodamente los dos tipos de conducta o que le sea posible preocuparse igualmente por los dos.

Hersey y Blanchard (1977) inician su análisis rechazando la idea de que existe un estilo de dirección ideal, porque toda la investigación que se ha hecho sobre estas dimensiones demuestra que un grupo productivo y satisfecho se puede encontrar bajo casi cualquier tipo de liderazgo (Fleishman, 1973; Larson, Hunt & Osborn, 1975). Su proposición básica es:

⁹⁸ Es un programa de entrenamiento muy conocido llamado The Managerial Grid (1964) y diseñado por Blake y Mouton, se defienden estas dos mismas dimensiones y se afirma que la posición ideal es estar orientado por la producción y por las personas, pero no ofrecen evidencia clara de si es psicológicamente posible hacerlo.

Entre más trate un gerente de adaptar su estilo de liderazgo a una determinada situación a las necesidades de sus subordinados, más efectivo será en alcanzar los fines personales y organizacionales (pág. 96).

El énfasis que que Hersey y Blanchard hacen en las necesidades del subordinado (Cajon B) contrasta mucho con la afirmación que hace Fiedler de que el líder debe encontrar situaciones que se adapten a su propio estilo y con la que hace Vroom en el sentido de que un líder debe adaptar su estilo a la naturaleza de la *tarea*.

Hersey y Blanchard definen cuatro estilos básicos de liderazgo, tal y como se ilustra en la Figura 8.2 los denominan taquigráficamente *informativo* (comportamiento alto en tarea y bajo en relación), *persuasivo* (comportamiento alto en tarea y alto en relación), *participativo* (comportamiento bajo en tarea y alto en relación) y *delegatorio* (comportamiento bajo en tarea y bajo en relación). El liderazgo efectivo se define como la conducta apropiada para cualquier situación en un contexto más amplio. Hasta el momento, Hersey no difieren mucho de otros autores. Introducen, sin embargo, ahora, otra variable, una dimensión clave del contexto- la *madurez* de los subordinados o su *aprestamiento por confrontar la tarea que se les ha encomendado*. La madurez, definida sólo en referencia a una tarea específica que el grupo que realizar. Es:

...la capacidad para fijar objetivos altos pero alcanzables (motivación de logro), la disposición y habilidad para asumir responsabilidad y la educación y/o la experiencia de un individuo o de un grupo (pág. 161).

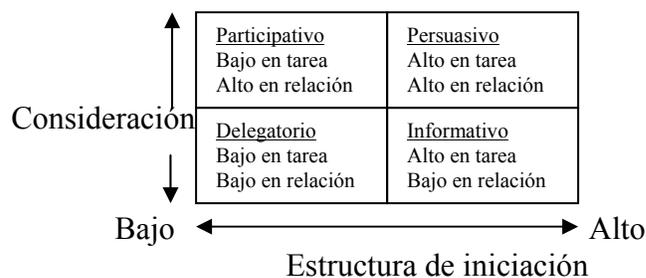


Figura 8.2 Estilos básico de liderazgo

Se debe anotar que esta definición de características del subordinado hace énfasis en la motivación y en la competencia y que se refiere no sólo a la madurez laboral- la habilidad y el conocimiento técnico para realizar trabajo- si no también a la madurez psicológica- el sentido de confianza y respeto por sí mismo que hace posible una persona se fije objetivos altos asuma una responsabilidad. La teoría básica se puede formular ahora en los términos siguiente:

1. Si la madurez del subordinado es baja, el líder debiera ser alto en tarea y bajo en relación si quiere ayudarle al grupo a tener éxito y empezar a aprender.
2. A medida que el grado de madurez de los subordinados aumenta, el líder debiera empezar a rebajar en tarea y a aumentar en relación para ayudarle al grupo a ser más competente.
3. A medida que el grado de madurez del subordinado continua aumentando, el líder debiera empezar a reducir su comportamiento de tarea y de relación, pues el grupo está ganando confianza y habilidad para trabajar por si solo.

4. A medida que el grupo alcanza madurez, el líder puede continuar reduciendo el comportamiento de tarea y de relación, esencialmente delegarle tareas al grupo y esperar que las realicen.

Esta secuencia se ilustra en la Figura 8.3. A medida que la madurez aumenta de derecha a izquierda, el comportamiento del líder se mueve a lo

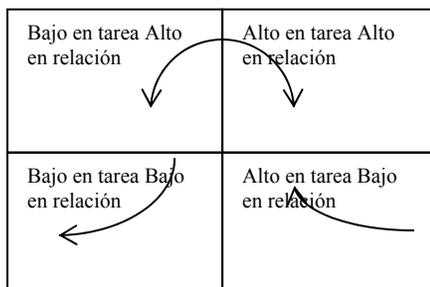


Figura 8.3 Lo que el comportamiento del líder debiera ser según el grado de madurez del subordinado.

Largo de la curva en campana y a través de los cuadrantes. El énfasis que se hace en el aumento de madurez del subordinado, que debiera conducir finalmente al mínimo de comportamiento de tarea y de relación por parte del líder, hace que esta teoría sea muy diferente de otras que ignoran completamente, el talento y la habilidad (como lo hace Fiedler, por ejemplo) o asume que es una propiedad estática. La secuencia de desarrollo propuesta por Hersey y Blanchard sostiene que la conducta apropiada del líder se da no sólo en función de las características del subordinado en general, sino también en función específica del estado de desarrollo del grupo. Si el líder quiere aumentar la madurez de su subordinado, el modelo sugiere que reduzca el comportamiento de tarea delegando más responsabilidad en ellos pero estando listo a aumentar el comportamiento de relación como refuerzo positivo para asegurar el éxito del grupo.

Para ayudar al entrenamiento de líderes, Hersey y Blanchard diseñaron un cuestionario (LEAD) con 12 situaciones en las que se ilustran diferentes grados de madurez del subordinado. Para cada situación la persona tiene que seleccionar una respuesta entre cuatro que representan los cuatro tipos básicos de comportamiento. Cada persona puede tabular su puntaje y analizarlo, como se puede hacer en el programa de Fiedler, pero no es tan estructurado ni se puede utilizar el computador como en el programa diseñado por Vroom.

Lo más importante de esta teoría es que es más conceptual que empírica. El modelo pretende recoger los resultados de la investigación previa sobre liderazgo, pero es muy poca la investigación independiente que se ha hecho con relación al modelo mismo. El análisis de los niveles de habilidad y confianza del subordinado es una adición importante a la teoría sobre liderazgo, pues otras teorías no le prestan mayor atención a esta sanable. La teoría tiene también un aspecto dinámico y evolutivo que no se encuentra en los otros modelos.

Por otra parte, los cuatro estilos de comportamientos del líder-informativo, persuasivo, participativo y delegatorio- se simplifican mucho y no se le presta mucha atención al problema de la flexibilidad de conducta. ¿Puede un gerente variar su comportamiento tal y como lo prescribe la teoría? Podría ser importante determinar si la utilización del cuestionario LEAD mejora nuestra comprensión de la relación entre líder y subordinado y si la investigación puede sostener sus proposiciones básicas.

Un problema crucial de la teoría es que no existe todavía una medida sistemática o un instrumento de diagnóstico que permita medir la "madurez" real del subordinado. Dada la

importancia central de ese concepto en el modelo, uno se hubiera imaginado que sus autores hubiesen desarrollado y validado un instrumento para medir esta variable. A pesar de que existen pruebas de que las características del subordinado no sólo pueden influir si no que influyen en el comportamiento del líder (Farris, 1969; Lowin & Craig, 1968), todavía no tenemos un conjunto de variables claramente definidas y medibles para analizar sistemáticamente esas características del subordinado (Cajón B).

CON ÉNFASIS EN EL COMPORTAMIENTO DEL LIDER: LOS MODELOS I Y II DE ARGYRIS

Argyris siempre se ha preocupado por mejorar el nivel de funcionamiento psicológico de la organización basado en el supuesto de que si el gerente y el subordinado pudiesen actuar en una forma más madura psicológicamente, la organización y la gente que está en ella se beneficiarían. En sus primeros estudios, Argyris (1957, 1964) encontró prueba de que los valores con los cuales funcionan la mayoría de las organizaciones (valores piramidales) tienen la tendencia a asumir que en el empleado existe o que se puede producir un nivel de inmadurez psicológica, considerándolo irresponsable y dependiente. Argyris considera que el líder tiene la tendencia a reforzar consciente o involuntariamente esos valores y esos supuestos que le dificultan al líder o a la organización en general desarrollar mayor madurez psicológica.

Argyris anota que la mayoría de los gerentes y líderes que ha observado funcionan con dos “teorías” diferentes: (a) una teoría que se predica, conformada por los fines, los supuestos y los valores que según lo que la persona dice guían su conducta; y (b) una teoría que se practica, conformada por los supuestos implícitos que en realidad guían la conducta observada (Argyris & Schon, 1974; Argyris, 1976). Las teorías que se predicadas varían grandemente entre autocráticas y participativas pero cuando al líder se le observa en grupo, resulta que las teorías que practican reflejan casi uniformemente lo que Argyris llama el Modelo I. Este modelo de conducta se basa en cuatro supuestos, que él denomina “variables dominantes”: (1) que un objetivo se debe lograr tal y como uno lo ve; (2) que uno debe ganar en lugar de perder; (3) que uno debe evitar al máximo los sentimientos negativos que se puedan presentar en una relación; y (4) que uno debe ser racional r minimizar cualquier emotividad.

Estas variables dominantes, según Argyris, conllevan a un comportamiento que tiende a controlar a otras personas, que aumenta al máximo nuestra seguridad y que reduce la posibilidad de confrontar problemas altamente emocionales. Si otras personas lo confrontan a uno, el resultado es que uno se coloca en una posición defensiva. El resultado final es lo que el autor describe como un proceso en el que uno crea la situación para confirmar sus propias premisas, pero sin descubrir nunca si esas premisas son validas o no (“aprendizaje circular simple”). Si uno parte del supuesto de que es malo confrontar a la gente porque el hacerlo suscita un comportamiento emocionalmente defensivo, es posible que en lugar de uno aprender a manejar la situación sin ponerse uno o poner a los demás a la defensiva, confirme el supuesto y decida evitar toda confrontación. En resumen, los supuestos en los que se basa el modelo nunca se podrán comprobar públicamente y por consiguiente, el líder no podrá tampoco adoptar un comportamiento potencialmente más efectivo.

Argyris y Schon han estudiado las teorías que el líder predica las que practica por medio del análisis de grabaciones magnetofónicas en las que se dieron y se categorizaron comportamientos verbales y las ideas que les acompañaban. Lo más interesante de este protocolo es la medida en que el comportamiento observable no sólo evita la confrontación sino que contrasta directamente los sentimientos más profundos de la persona. Como el subordinado puede

a menudo aunque se rija por las mismas reglas, darse cuenta de que existen incongruencias, rara vez se atreve a confrontar un sentimiento verdadero, obligando al líder y obligándose a sí mismo a tratar de adivinar qué es lo que cada uno siente y a manipular la situación para lograr su cometido.

Es este proceso circular el que explica el porqué un líder puede recibir entrenamiento y aprender nuevos métodos, como por ejemplo, aprender a ser más participativo, y descubrir luego que sus subordinados no responden esa estrategia. El hecho es que el líder puede haber cambiado sólo la teoría que predica y no su comportamiento contextual real. Si esto, por lo general, fuera así y si el Modelo I de comportamiento se ubicara en el extremo autocrático de la escala del liderazgo, Argyris estaría diciendo, en efecto, que el líder es culturalmente incapaz de comportarse participativamente en el sentido completo de la palabra, aún si creyese en la participación y dijera que es su estilo preterido. La participación requiere un determinado grado de apertura hacia los sentimientos de los demás y hacia los propios y es precisamente esa disposición la que al líder, dentro del contexto organizacional le cuesta más trabajo alcanzar.

Argyris propone que las organizaciones saldrían mejor libradas si el líder pudiera aprender a comportarse de acuerdo al Modelo II que está orientado por premisas diferentes: (1) que la acción se debe basar en información válida; (2) que la acción debe estar orientada por una escogencia libre e informada; y (3) que la acción debe estar basada en un compromiso interno con la escogencia y un seguimiento constante de la implementación de esa escogencia. Aquí, la teoría parte del supuesto básico de “aprender a aprender” en el que se basan la dinámica de grupos, los encuentros, los grupos de sensibilización, etc. (Bradford, Gibb & Benne, 1964; Schein & Bennis, 1965). El programa de entrenamiento que Argyris propone para ayudarle a la gente a alcanzar el Modelo II de comportamiento es una extinción directa de los tipos de exploración y retroinformación comunes a los grupos de sensibilización. Los participantes (administradores, presidentes de compañías, gerentes) deben discutir primero situaciones hipotéticas desde el punto de vista de lo que harían y desde el punto de vista de sus propios sentimientos para descubrir cómo sus propios supuestos del Modelo I influyen en su manera de pensar. El entrenamiento se hace en grupos bajo la supervisión de un profesional que les ayuda a darse cuenta qué tan malos son los supuestos del Modelo I. Al participante se le invita luego a proponer soluciones a esas situaciones hipotéticas y a servir de consultores entre ellos mismos en la tarea de asimilar los supuestos de apertura, colaboración y confrontación del Modelo II.

Durante este proceso gradual de aprendizaje que dura varios días, el participante empieza a pensar cómo poner a prueba esos supuestos en situaciones reales. La anticipación de respuestas negativas por parte de los subordinados a menudo aumenta la ansiedad común que se genera en el Modelo I. es decir, que cuando se propicia una confrontación se propicia también más una actitud defensiva. Se hace entonces necesario combatir esta limitante potencial trabajando con esta ansiedad y desarrollando una actitud más experimental hacia nuestro propio comportamiento. El respaldo del grupo es crucial en esta etapa porque los miembros del grupo por lo menos pueden compartir el nuevo conjunto de supuestos y habrán aprendido cómo ser más abiertos y estar más dispuestos a una confrontación. Como este método le permite al líder llegar a los supuestos básicos y cambiarlos si fuese necesario, Argyris y Schon lo han denominado “aprendizaje circular doble”.

El concepto de aprendizaje circular doble no es nuevo. Se deriva del concepto de “aprendizaje secundario” de Bateson (1972) utilizado originalmente en el análisis de la dualidad de facetas que el esquizofrénico percibe como resultado de los mensajes conflictivos que recibe de sus padres, como por ejemplo, “Te quiero mucho, pero como te has portado mal te tengo que castigar”. La doble taceta consiste en que sí el niño confronta esta inconsistencia del padre con

una protesta, éste lo puede acusar de “mal comportamiento” y generar así otro ciclo de castigo y amor profesos. Una contraparte organizacional podría ser: “Usted me cae bien y lo acepto, pero de ahí no puedo pasar porque hay algo de usted que me molesta. Sin embargo, no le puedo decir qué es lo que molesta porque se sentiría herido y estoy tratando de no herirlo porque me cae bien”. Aprender a aprender quiere decir establecer una relación que propicie mayor apertura y que le permita a las personas compartir sentimientos, percepciones y supuestos, y el desarrollo de acciones subsecuentes basadas en una información más válida y más adecuada.

La mayoría de los consultores que trabajan en base a principios de las ciencias del comportamiento aceptan este modelo como un modelo fundamental y tratan de cambiar los supuestos básicos de sus clientes por medio de actividades de diagnóstico y de intervención (Beckhard, 1969; Schein, 1969): Blake & Mouton, 1976; Bennis, 1966, 1976; Dyer, 1972). Argyris y Schon admiten que el modelo puede ser, en cierta forma, muy utópico y que requeriría un gran esfuerzo por parte del líder, pero opinan también que es un paso necesario si se quiere optimizar la utilización del recurso humano de una organización.

Si comparamos el modelo de comportamiento del líder propuesto por Argyris con los de Fiedler, Vroom y Hersey y Blanchard, veremos que estos tres modelos son mucho más estáticos en su orientación y asumen que el liderazgo se puede mejorar simplemente con sólo diagnosticar adecuadamente las características del estilo que uno utiliza y las características de la tarea que uno y los subordinados tienen que realizar. Si Argyris está en lo correcto estos modelos en realidad no cambian el comportamiento sino las teorías que el líder predica. Para, de verdad, cambiar el comportamiento del líder, se necesita llegar a los supuestos y emociones subyacentes que caracterizan ese comportamiento y esto requiere un proceso tan intensivo como el que Argyris describe.

En efecto, Argyris está tratando de cambiar algunos de los valores culturales de donde se derivan los supuestos sobre competencia, racionalidad y no confrontación de sentimientos negativos. Argyris afirma que a menos que esos valores culturales básicos se puedan cambiar, la organización continuará siendo sólo marginalmente eficiente y, peor aún, será incapaz de aprender a serlo de manera mucho más fundamental. Ningún programa amplio de investigación ha demostrado la validez de estas afirmaciones, a pesar de que en algunos casos aislados de cambio organizacional exitoso se ha, aparentemente, observado que uno o varios líderes claves pasan de los supuestos del Modelo I a los supuestos del Modelo II (Argyris & Schon, 1978).

Argyris y Schon también aceptan que hay cambios reales y específicos que se tienen que dar para que el líder se vuelva más participativo. Vroom, Hersey y Blanchard, Blake y Mouton, y otros parecen asumir que si uno puede convencer al líder o al gerente para que sea más participativo se le puede mostrar cómo hacerlo, el cambio se da casi automáticamente. El análisis de los Modelos I y II de comportamiento hace resaltar las bases emocionales tan fuertes que caracterizan a las teorías que se practican y nos señala las dificultades reales que se pueden presentar cuando se le pide a un gerente que cambie su estilo. Lo que esta forma de pensar implica puede bien ser que el desarrollo de competencia interpersonal y la habilidad para comportarse en términos de los supuestos del Modelo II es como una condición previa para lograr la flexibilidad que las teorías de contingencia exigen. Si Argyris tiene razón en que los supuestos del Modelo I dominan el pensamiento de cada líder, entonces su habilidad para comportarse en forma contingente se ve limitada aún en el caso en que se llegue a un diagnóstico correcto de la situación.

Por otra parte, la afirmación inicial que Argyris hace de que virtualmente todo mundo funciona de acuerdo al Modelo I no está muy bien documentada. Si se considera la naturaleza crítica de esta afirmación en la teoría, se tiene que hacer mucha más investigación para

comprobarla y racionalizarla. Finalmente, Argyris no parece reconocer la posibilidad de que el Modelo I de comportamiento pueda ser efectivo y válido en algunas circunstancias.

**PROBLEMA DE RESUMEN 1: ORIENTACION
POR TAREAS VERSUS ORIENTACION POR PERSONAS**

Casi todo programa de investigación sobre liderazgo importante, incluyendo los cuatro ya mencionados, ha reconocido la diferencia que hay entre la orientación por tareas y la orientación por personas.

Los investigadores difieren todavía en dos aspectos cruciales que continúan sin resolver, sin embargo: (1) no se sabe si la orientación por la tarea y la orientación por

GRUPO INVESTIGADOR	TAREA	PERSONAS
Ohio State	Estructura de iniciación	Consideración
Hersey y Blanchard	Comportamiento de tarea	Comportamiento de relación
Michigan, (Likert)	Centrada en la producción	Centrada en el empleado
Fiedler	Bajo LPC (tarea)	Alto LPC (relación)
Blake y Mouton	Preocupación por la producción	Preocupación por la gente
Bales	Líder orientado por tareas	Líder socioemocional
Benne y Sheats (1948)	Funciones relacionadas con la tarea	Conformación del grupo y funciones de consolidación

personas son los dos extremos de un continuo o si son dos dimensiones independientes de tal manera que uno pueda ser alto o bajo en las dos; y (2) no se sabe si las dimensiones se refieren a actitudes y valores internos o al comportamiento observable. La observación clínica que yo mismo he hecho de muchos líderes y gerentes me lleva a formular la hipótesis siguiente:

Entre más alto sea el nivel que se tiene en la organización, más importante es tener una orientación actitudinal hacia la gente y ser personalmente competente, y menos importante es estar orientado por problemas de tarea y ser competente para realizarla, asumiendo que la orientación por tarea y la competencia se mantengan a un nivel razonablemente alto.

Los líderes o gerentes en los niveles más bajos tienen que estar orientados por tareas y ser técnicamente competentes pero se las pueden arreglar con un mínimo de competencia interpersonal. La competencia técnica y la orientación por tarea todavía es importante para los cargos administrativos de bajo nivel pero la orientación por personas y la competencia se hacen mucho más importantes. En los cargos gerenciales más altos la orientación por personas es crucial pero la orientación por tareas se tiene que mantener alta. Uno de los problemas que se presentan para encontrar gerentes generales eficientes puede ser que no es tan fácil entrenar a alguien para orientarse por personas y por tareas y que esa habilidad sólo existe en un número muy limitado de personas.

Las afirmaciones anteriores las sustenta, parcialmente, la forma como los gerentes, que están tratando de ascender en el escalafón organizacional, hablan de su propio proceso de aprendizaje (Schein, 1978). En el estudio tipo panel realizado en MIT, esos exalumnos que se encontraban claramente motivados a convertirse en gerentes generales describieron su propio proceso de desarrollo, después de 10 ó 12 años de ejercicio profesional, como el “descubrimiento” en sí mismos de tres tipos de competencias pertinentes:

1. Competencia analítica—la habilidad para identificar, analizar y resolver problemas (competencia de tarea)
2. Competencia interpersonal—la habilidad para trabajar con otra gente, bajo otra gente, a través de otras personas y en grupo.
3. Competencia emocional—la habilidad para tomar decisiones en el área de tareas o en el área interpersonal

Sólo cuando cada panelista sentía que reunía todas las tres habilidades, confiaba en que podía seguir aspirando a un cargo administrativo de más alto nivel. En otras palabras, la medida en que cada líder necesita orientarse por tareas o por personas o tener competencia del mismo tipo depende mucho del cargo del nivel organizacional al que se aspira.

PROBLEMA DE RESUMEN 2: AUTOCRACIA, CONSULTA, PARTICIPACION O DELEGACION

Casi todos los investigadores o autores más importantes incluyendo los cuatro que hemos estudiado se han preguntado en qué medida debe un líder compartir la toma de decisiones con sus subordinados. La siguiente tabulación muestra los diversos niveles de esta dimensión los nombres que los autores respectivos les han dado.

GRUPO INVESTIGADOR		NIVEL DE PARTICIPACIÓN	
Lewin y Otros	Autocrático	Democrático	Laissez-Faire
Harbison y Myers	Autocrático	Paternalista, Consultante	Participativo
Bass (1965)	Directivo	Manipulativo Consultor	Delegatorio
Likert (1967)	Sistema 1	Participativo Sistema 2 Sistema3	Sistema 4
Tannenbaum y Schmidt	Control del Líder	Control compartido	control de grupo
Hersey y Blarrchard	Informativo	Persuasivo Participativo	Delegatorio
Vroom	El Líder decide	Consulta Comparte	Delega
Argyris u Schon	Modelo 1	Modelo 2	

Los autores e investigadores difieren bastante todavía, sin embargo, en cuanto al estilo de liderazgo que ellos consideran el estilo “correcto” Por otra parte, las teorías del momento se orientan casi todas hacia modelos de contingencia, lo que significa en efecto que el estilo correcto depende de la tarea, de la naturaleza del subordinado y de otros factores históricos y contextuales. Se puede sacar una conclusión clara:

No hay evidencia consistente para decir que una determinada posición, en esta dimensión de estilo de liderazgo, es la mejor.

La discusión sobre si es mejor ser autocrático que participativo no tiene sentido a menos que se especifique la naturaleza de la tarea. del subordinado y de las condiciones contextuales. En esta dimensión como en la anterior, tampoco queda claro si tenemos una propiedad actitudinal que sugiera que cualquier persona sea inherentemente más o menos “participativa” o si tenemos una dimensión puramente conductual que sugiera que cualquier persona puede variar su conducta de autocrática a delegatoria. Argyris ha observado claramente que la congruencia en la actitud y la conducta observada es de por sí un problema. Si una persona básicamente autocrática aprende cómo ser más participativa (pero sin cambiar de actitud) responde positivamente el subordinado a esa conducta o se da cuenta de la incongruencia y reacciona aún más negativamente que ante un autócrata “honrado”? Si para el líder la flexibilidad de la respuesta es importante, una aproximación realista al aprendizaje de esa flexibilidad se justifica plenamente.

EL LIDERAZGO COMO UN CONJUNTO DE FUNCIONES DISTRIBUIDAS

Ninguna de las teorías le ha prestado mayor atención a este punto pero para muchos observadores ha sido de gran sorpresa descubrir que el liderazgo puede tener, para el grupo o para la organización, una gran cantidad de funciones diferentes. Por consiguiente, puede ser de más utilidad concentrarse en las funciones y no en el individuo a quien se define como “líder”. Esas funciones pueden incluir cosas como formular valores básicos, fijar y anunciar fines y propósitos, organizar los recursos (humanos y de otra índole), planear, brindar información, guiar, ofrecer

retroinformación sobre el progreso que se hace, dar apoyo, aclarar, sintetizar, buscar consenso, decidir, premiar y castigar, etc.

Cuando se pueden identificar tantas y tan diversas funciones no cabe duda que cualquier miembro de cualquier grupo puede desempeñarlas y que necesariamente no existe una relación entre las funciones y el líder que se ha seleccionado o el líder informal. En efecto, podríamos pensar que un grupo efectivo es aquel en el cual las funciones estén distribuidas óptimamente entre todos los miembros del grupo de acuerdo a la capacidad que cada uno tenga para desempeñarla (Benne & Sheats, 1948).

En la misma forma, como en la organización sí existen líderes y gerentes a quienes se les ha encomendado la tarea de ejercer el liderazgo, nos podemos preguntar si no existen en realidad algunas funciones, que puedan estar exclusivamente asociadas con el rol de liderazgo, que sólo el líder pueda desempeñar. Si nos imaginamos al líder como a alguien que sirve de puente entre los distintos niveles organizacionales, es indudable que una función exclusiva y crítica del líder es traducir las directrices trazadas por los niveles más altos, en fines y propósitos para los niveles más bajos. Si el líder se encuentra en el nivel más alto de la organización su función será entonces traducir las oportunidades, exigencias y limitantes del medio en estrategias, fines y propósitos para la organización. Cómo se logren esos fines y propósitos puede variar mucho en virtud del estilo de liderazgo, de las tareas y de las características de los subordinados, pero el líder tendrá siempre la responsabilidad de trazar la meta final y llegar a ella.

Si el líder tiene la responsabilidad de alcanzar la meta, entonces una segunda función exclusiva del líder es hacer el seguimiento necesario para asegurarse de que siempre se está buscando esa meta. Esta acción de seguimiento, por lo general, permite determinar que se necesita para realizar la tarea de aquí surge a tercera función exclusiva del líder que consiste en desempeñar la función que se necesita para el logro final de los objetivos.

No se pueden predecir a priori las funciones que se van a tener que desempeñar. Puede que el grupo requiera información más precisa o que se le dé más claridad con respecto a los objetivos. Es posible también que requieran retroinformación sobre el progreso de su trabajo o necesiten que, en alguna manera, se les motive bien sea a través de premios, amenazas o castigo. Cuando falta algo, es al líder a quien le corresponde suplir esa necesidad, aún en los casos en los que se requiere su intervención personal. Para poder desempeñar todas esas funciones no prevista, el líder tiene que ser capaz de observar los procesos de resolución de problemas del grupo e invertir en ellos en forma efectiva (Schein, 1969).

Hasta ahora sólo hemos hablado del logro de objetivos. Otra Función en toda organización es el fomento y afianzamiento de las relaciones interpersonales del grupo. En esta área, también, el líder debe buscar el desarrollo y afianzamiento del grupo, hacer seguimiento y desempeñar funciones tales como animar a la gente, brindarle apoyo, entrenarla ayudarle en su desarrollo, resolver conflictos, defender sus intereses, etc. El problema no es tanto si el líder se orienta por tareas o por personas en su liderazgo, sino que es más bien un problema de asegurarse que las funciones que se tengan que desempeñar en cualquiera de las dos áreas se desempeñen.

Por ejemplo, si la tarea es interesante y compleja, el subordinado puede encontrar satisfacción sólo en la realización de la tarea y no necesita un líder considerado y orientado por la relación. En efecto, él se sentiría mejor y trabajara más eficientemente con un líder orientado por la tarea en su liderazgo. Por otra parte, si la tarea es frustrante y poco interesante, los subordinados sí necesitan un líder considerado y orientado por la relación en su liderazgo, que les ayude a enfrentarse a la tarea (House, 1971). Katz (1977) ha demostrado en forma similar, que si en el grupo se dan conflictos con respecto a la tarea, ese grupo prefiere un líder orientado por tareas en su liderazgo; si los problemas que surgen son de orden interpersonal, el grupo prefiere

un liderazgo orientado por la relación. Sin embargo, aún bajo condiciones de conflicto interpersonal el liderazgo orientado por tarea puede ser más efectivo, lo que sugiere que lo que más necesita un grupo en conflicto es concentrarse en una tarea y tener éxito en su realización.

Para resumir, se podría argumentar que las funciones de liderazgo pueden estar distribuidas entre todos los miembros pero que las Funciones críticas del líder son (1) determinar, articular o comunicar los Fines o tareas básica que se van a lograr; (2) hacer el seguimiento necesario para asegurar el logro de esos fines o tareas; (3) asegurarse de que el grupo de subordinados se integre y se aliance para asegurar el logro eficiente de la tarea; y (4) proveer lo que se necesite para asegurar el logro de la tarea y para mantener la solidez del grupo.

De esta formulación no se puede inferir nada sobre cómo puede el líder desempeñar estas funciones, qué tan autocrático o participativo deba ser. Todo lo que se puede inferir es que el concepto de liderazgo implica que la responsabilidad de desempeñar esas funciones es sólo del líder.

AREAS DE DECISION: EL TRABAJO MISMO. EL CONTEXTO DE INTERACCION Y/O LAS POLITICAS ORGANIZACIONALES

Si la orientación del liderazgo (tarea versus relación) y el estilo (autocrático, participativo, delegatorio) dependen ambos del tipo de tarea o del área de decisión, necesitamos una dimensión en la cual se puedan clasificar los tipos de decisión. Una de las bases de esa dimensión es la clasificación propuesta por los que se han dedicado al estudio de la satisfacción laboral la clasificación se hace en términos de si la decisión está relacionada exclusivamente con el trabajo, si tiene que ser con el contexto de interacción en el que se realiza el trabajo (que puede incluir también los medios que se van a utilizar para realizarlo), o si la decisión tiene que ser con políticas organizacionales que van desde decisiones básicas sobre la misión y diseño de la organización hasta políticas sobre el rol que el empleado juega en el gobierno de la organización- es decir, políticas sobre el personal, salarios, beneficios, ascensos, desarrollo profesional, etc. (Katz & Van Maanen, 1977). Desde luego que esta no es la única dimensión que se puede utilizar para analizar los tipos de decisión. Los criterios que utiliza Vroom incluyen (1) quién tiene que tipo de información, (2) qué tan crítica es su implementación y (3) cuál es la posibilidad de que los subordinados compartan los fines organizacionales y por consiguiente, se animen a implementar la decisión. Fiedler y otros investigadores utilizan como criterio el grado de estructuración de la decisión. Hersey y Blanchard se basan en la capacidad de los subordinados para resolver el problema y en la motivación que tengan para hacerlo. Todas estas dimensiones son pertinentes pero necesitan que se les complemente con la dimensión más fundamental, que se sugiere aquí grado de relación entre el trabajo y el cargo.

La Figura 8.4 muestra esta dimensión de decisión en relación con el grado de participación tal y como se definió en otra sección. El propósito de este cuadro es ayudarle al líder o al gerente a diagnosticar las diversas decisiones que se tienen que tomar durante el curso normal de operaciones y a decidir

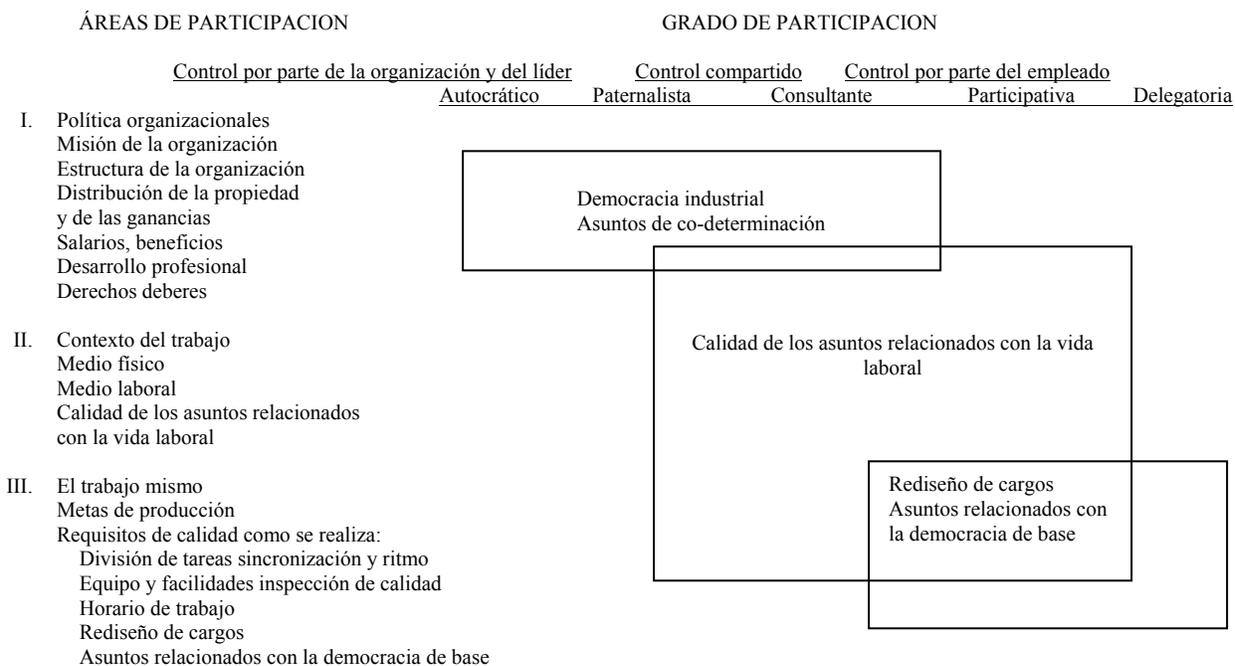


Figura 8.4 La dimensión de pertinencia del cargo relacionada con el grado de participación qué tanta participación por parte del subordinado es la más adecuada en cada área de decisión. Más adelante se pueden aplicar otros criterios, como por ejemplo, el criterio de qué tan estructurada es la decisión y quién tiene cuánta información.

Por ejemplo, las decisiones que se toman en el cuadrante superior izquierdo son, por lo general, autocráticas porque (1) los propietarios y los gerentes con más tiempo en la organización tienen, por lo general, el derecho y la obligación de definir la misión y objetivos de la empresa y la forma como se debe organizar básicamente el trabajo y (2) estas mismas personas parecen ser siempre las que tienen más y más pertinente información y conocimiento sobre el problema. Por otra parte, muchos de los problemas de decisión en esta área de políticas tienden a no ser muy estructuradas y por lo general conllevan a mayores problemas de implementación que sugieren una aproximación mucho más participativa. Históricamente, desde luego, la práctica organizacional a veces ha explotado tanto al empleado que los sindicatos y la legislación laboral tuvieron que ponerle freno a la libertad que tenía el propietario de hacer todo lo que quería. Por consiguiente, donde existen sindicatos sólidamente constituidos, muchas de las políticas que tienen que ver con el empleado no las decide unilateralmente la organización sino que se tienen que negociar conjuntamente.

Aún más, en un número cada vez mayor de países la misión básica de la organización se está redefiniendo para incluir el bienestar del empleado y se ha aprobado legislación para asegurar que muchas categorías de decisión sobre políticas se “determinen conjuntamente” entre el trabajador y la empresa.

Una forma extrema de este tipo de política se ha adoptado en Suiza, en donde cada decisión administrativa sobre políticas se tiene que someter a un consejo de trabajadores antes de que se pueda implementar.

La presencia de representantes laborales en juntas directivas y en gobiernos dominados por partidos laborales dedicados a la planeación centralizada, es una forma mucho más extrema de participación obligada que se traduce, en algunos casos, en control completo de la formulación

de políticas por parte del trabajador, a través de sus representantes legales. En Otras palabras, el análisis final de la medida en que las políticas organizacionales se pueden manejar participativamente, depende en buena parte del sistema político y económico en el cual se encuentra la organización y en la forma como se defina su misión básica. Cuando uno encuentra términos como democracia industrial o codeterminación por lo general se está hablando de esta área de participación.

La parte central de la figura muestra un conjunto de áreas de decisión que tiene que ver con las condiciones físicas del trabajo y con condiciones ambientales tales como el ruido, la iluminación, la calidad del equipo y la seguridad industrial. El contexto laboral incluye también factores sociales tales como el tipo predominante de relación interpersonal que se da entre los trabajadores, el “clima” organizacional, la medida en que el trabajo facilita o limita los contactos sociales, etc. Buena parte del problema de “calidad de la vida laboral” tiene que ver con esta área de decisión. Buena parte también de la tensión que genera el problema de participación tiene que ver con los supuestos que se proponen sobre quien tiene el derecho y la obligación de definir cómo están estructuradas estas áreas el experto en ingeniería industrial, el gerente financiero o el empleado que tiene que vivir y trabajar en ese medio.

Los estudios realizados en Hawthorne, en las minas de carbón y todos los que se han hecho después, refuerzan la idea de que los niveles de producción básicos y la calidad de la producción se ven afectados por la forma como la gente percibe el ambiente de trabajo. La organización sin embargo, tiene mucha dificultad para legitimar un mayor grado de participación en el diseño de ese ambiente de trabajo. Por ejemplo, muchas organizaciones no les permiten a sus empleados (aún a los altos ejecutivos) decorar, a su gusto, su área inmediata de trabajo con efectos personales y obras de arte. Sin embargo, he aquí una área a la cual el líder podría abdicar sin que nada sucediera. Un programa de seguridad industrial funciona mejor cuando el empleado tiene la oportunidad de participar en su diseño y aceptación, que cuando alguien se lo impone unilateralmente. Aún las condiciones básicas de una fábrica se pueden negociar conjuntamente con participación del ingeniero industrial, los jefes y los empleados, puesto que cada grupo puede contribuir en la tarea de diseño y asumir alguna responsabilidad por las decisiones que se tomen.

La tercera área de decisión es la más delicada y tal vez la que produce más controversia. ¿Qué tanto debe participar un empleado en la toma de decisiones sobre el diseño del cargo que va a desempeñar, la fijación de metas, la definición de estándares de calidad que se ajustan a la realidad, la sincronización y ritmo de la actividad laboral, la división del trabajo, la asignación y el mantenimiento de su equipo de trabajo y la inspección de su propio trabajo? Esta es una área en donde el subordinado, después de haber aprendido qué es lo que tiene que hacer, por lo general tiene tanta información o más sobre cómo hacerlo, que el gerente o líder de la empresa. El líder, sin embargo casi nunca está preparado para ser más participativo porque no confía en la motivación y compromiso del subordinado.

Casi toda la investigación sobre liderazgo, en especial la que se adelantó en Michigan (Likert, 1967) ha demostrado que, a largo plazo, la producción y la moral de trabajo se benefician cuando no existe “tanta” supervisión, es decir cuando el supervisor fija metas y las utiliza como parámetro para medir desempeño, pero deja luego al empleado en libertad de trabajar como más le convenga. Toda la filosofía de la administración por objetivos formulada inicialmente por Drucker (1954) y la Teoría Y de McGregor (1960) se fundamentaron con la idea de conseguir que un gerente le diera más libertad de acción al subordinado, que delegara más y que midiera sólo los resultados finales y no cada paso de toda la operación. En otras palabras, puede que valga la pena fijar metas y estándares de calidad conjuntamente, pero, los medios que se requieren para

llevar a cabo la tarea se pueden delegar completamente si, de acuerdo a Hersey y Blanchard, los empleados tienen la “madurez” que da la habilidad y la motivación para realizarla.

La idea de aprestamiento del empleado para su participación en diferentes áreas a diferentes niveles se puede analizar también a la luz de la perspectiva de desarrollo. No sólo difiere un empleado de otro en su necesidad básica de participar en la toma de decisiones y no sólo esa misma necesidad varía con el nivel de habilidad y con el sentido de responsabilidad del empleado, sino que varía también el área de participación de su preferencia en fun
Licenciatura en Intervención Educativa

UNIDAD 8

V. La toma de decisión en los grupos pequeños

Manteniéndonos en una perspectiva de «locomoción de grupo», es posible estudiar los caminos hacia los fines, después los procesos de la decisión; tendremos enseguida que examinar los efectos de la decisión del grupo, no sin haber medido su alcance y los límites.

Los caminos hacia los fines

a) Las etapas de la progresión son esquemáticamente las siguientes:

- Explicitación de cada uno de su percepción propia de los fines del grupo;
- Elucidación de las disposiciones de cada uno en relación con el grupo; esto engloba a las personas que lo constituyen, las tareas que cumple, los objetivos supuestos de cada uno;
- Elección de una sucesión de fines secundarios, que jalonan la serie de las etapas que hay que recorrer para esperar el fin último; como éste, los fines intermediarios deben responder a ciertos criterios:
 - ser pertinentes en relación con el fin último;
 - ser claros más bien que imprecisos;
 - tener trato con los hechos verificables más bien que con las opiniones;
 - ser colectivo (comunes a todos los grupos) más bien que individuales;
 - ser libremente elegidos más bien que impuestos por cualquiera.

[Esa elección plantea el problema del consensus, que se examinará más adelante. Se puede definir éste, desde ahora en adelante, como «la conciencia, en los miembros del grupo, de la existencia de sentimientos compartidos, de opiniones o de ideas comunes, de una percepción idéntica de una situación»];

- Progresión hacia el fin secundario (actividades de «producción»);
- Explicitación del estado en el que uno se encuentra en relación con la situación (¿dónde se está? = actividad de «facilitación»).
- Integración en la memoria activa del grupo de los resultados adquiridos durante su progresión (elaboración de las conclusiones intermediarias = actividades de «facilitación»)

b) Los obstáculos a la progresión son numerosos en el camino que hay que recorrer. Entre ellos retendremos:

- la existencia de fines impuestos desde el exterior;
- un nivel de aspiración demasiado elevado (predominio de lo imaginario sobre lo real);
- las decisiones prematuras (ante una comprensión suficiente de las necesidades individuales y colectivas);
- la ausencia de un consenso suficiente (cfr. infra, pág. 124);
- la movilización (paso a la ejecución) ante la manifestación explícita de ésta.

Estas puntualizaciones nos llevan al estudio de la decisión propiamente dicha.

Los procesos de la decisión

El estudio de la interacción por medio de las categorías de Bales, [1950] y (1955), ha sido presentada ya en el capítulo 4 (pág. 89). Este método fue aplicado por su autor en el análisis de los procesos de decisión en los grupos de discusión. Bales afirma que el proceso de resolución de un problema en grupo pasa primero por una sucesión de tres fases (cfr. pág. 89):

- recogida de información (categorías 6 y 7);
- evaluación (categorías 5 y 8);
- influencia (categorías 4 y 9).

Enseguida viene la decisión propiamente dicha (categorías 9 y 10) o, a falta de ella, el fracaso y la explosión del grupo.

Por supuesto, esas fases pueden superponerse, y a veces algunas de ellas no aparecen más en estado rudimentario. Además, están mezcladas o entrecortadas con períodos de tensión (categorías 2 y 11), durante las cuales las actividades de «producción» prácticamente se suspenden.

a) Conflictos e investigación del consenso. Los procesos de la toma de decisión están dominados por la existencia de conflictos: los unos aparecen en el gran día; los otros permanecen latentes y pueden ejercer una influencia paralizante sobre el grupo; su sola existencia justifica el desarrollo de una función de regulación.

Se distinguen todavía según su naturaleza:

- los conflictos sustanciales, comunicándose con el contenido de la discusión, en relación con una oposición intelectual entre participantes;
- los conflictos afectivos, de naturaleza emocional, en relación con las luchas interpersonales que tienden a hacer triunfar tal o tal solución. Aún es frecuente que los conflictos aparentemente intelectuales esconden muy hábilmente los conflictos de personas, a veces incluso, los interesados no son conscientes de su implicación afectiva en tales conflictos.

La búsqueda del consenso (Edith Benett, 1955; Bennis y Shepard, 1956) es el objeto de una preocupación permanente en los teóricos del grupo desde hace más de dos decenios. Se ha

comprobado que la progresión de un grupo solamente puede cumplirse después de un eventual análisis en común de la naturaleza y del origen de los conflictos, por poco que se haya diagnosticado su existencia. En esta óptica, se puede decir que la persistencia de un grupo en el tiempo resulta de un esfuerzo de creación permanente, ya que le hace falta sin cesar, encontrar los medios apropiados para la resolución de sus conflictos internos, independientemente de la elección de los medios adaptados para el cumplimiento de su tarea.⁹⁹

En relación con este tema citemos la puntualización de J. Muller (1965):

Los motivos de la satisfacción [de los participantes] son muy diversos y personales. El acuerdo unánime se funda, en realidad, en las esperas personales excepcionalmente todas satisfechas. Pero existe precisamente consenso cuando el grupo no cae en un acuerdo fácil, pero vive una armonía penosamente engendrada. El consenso [...] es un consentimiento compuesto de aceptación activa de sí mismo y del prójimo, y de las relaciones sí mismo-prójimo.

b) Condiciones de validez de la decisión. La decisión presenta, en efecto, aún otros aspectos en relación con su grado de calidez:

1) Exploración preliminar: Será precedida de un inventario profundo que se refiere a:

- las necesidades del grupo y las necesidades de sus miembros;
- los recursos del grupo, tanto en el plano de la energía disponible como sobre el de las competencias utilizables, teniendo en cuenta los factores de coacciones temporales y espaciales que se le imponen;
- las diferentes posibilidades de acción.

Se encuentran aquí algunos de los aspectos muy conocidos de la metodología del estudio de problemas; pero no es en absoluto posible obtener las reglas detalladas. De hecho, pertenece al grupo el inventar sus propias normas de funcionamiento y el poner a punto progresivamente (a continuación de la repetición de intentos y errores del que tendrá que sacar una enseñanza) los elementos de decisión que considera como necesarios y suficientes.

Teniendo en cuenta esta fase exploratoria, se puede prever que la decisión jamás será plenamente satisfactoria para todos; pero el consenso será tanto más profundo cuando el grupo haya podido tomar conciencia de las concesiones que cada uno hace con la finalidad de desembocar en un acuerdo; lo será también tanto más cuanto que los miembros tendrán la convicción de haber tomado en consideración el mayor número de soluciones posibles, teniendo en consideración la zona de libertad que se les imparte y con el grado de responsabilidades que asumen.

2) Consenso: Muy a menudo, se estima que se debe instituir un turno de mesa obligatorio. Pero R. Blake [en Bradford y cols., 1964] pone de relieve que esta práctica reposa en dos postulados: por una parte, de acuerdo solamente se realiza si cada uno de los miembros ha hablado; por otra parte, ningún miembro tiene derecho de permanecer silencioso. Semejante presión ejercida sobre los miembros es capaz de engendrar hostilidad y resentimiento. En

⁹⁹ Para una reflexión más extendida sobre la noción de consenso, se consultará el número especial de la revista *Pouvoirs*, París, PUF, 1978, núm. 5, y las obras de th. Ferenzi, *Defense du consensus*, París, Flamerion, 1989, y de S. Moscovici y M. Doise, *Dissensions y consensus*, París, PUF, 1992.

otros casos, se emplean procedimientos mecánicos de decisión, fundamentalmente recurriendo a un escrutinio cuando el grupo parece dividido en dos tendencias casi iguales. Conviene observar en relación con esto que semejante procedimiento cristaliza las oposiciones reforzando a cada uno en su propia actitud. Además, implica que los oponentes se someten a la ley de la mayoría; si es verdad que esta aserción se justifica racionalmente, no es menos verdad que, en el plano afectivo, los minoritarios pueden nutrir un resentimiento que repercutirá, más pronto o más tarde, sobre la eficacia del trabajo del grupo.

El problema del grupo es de hecho el de encontrar los procedimientos de decisión que sean satisfactorios para todos los miembros, siendo apropiados a la naturaleza de las tareas asignadas. Teniendo en cuenta estas puntualizaciones, el consenso puede ser comprobado siguiendo tres criterios:

- En superficie: La manera en la que la decisión se toma es a menudo más importante que el contenido de ésta, cuando se examinaba las consecuencias prácticas.

En relación con esto, Blake y Mouton (1961) presentan una escala de los «acuerdos» en los grupos de diagnóstico:

- silencio: nadie habla y la situación está en punto muerto;
 - alguien hace una proposición: no es relevante para nadie;
 - alguien emprende una acción: los demás dejan hacer;
 - alguien propone una acción: ésta es sostenida por otro que asegura el éxito temporal;
 - una o varias personas cambian de tema sin realizar una proporción efectiva;
 - una minoría (subgrupo) apoya una decisión;
 - se decide por mayoría de votos (acuerdo de la mitad más uno);
 - existen ocasiones de desacuerdo, pero nadie habla;
 - se emprende una acción solamente después de que se haya obtenido un verdadero acuerdo por todos los participantes (noción y sentimiento de consenso).
-
- En profundidad: La forma en la que se expresan los participantes no es menos importante; una mano que no se levanta o un signo de negación son mucho menos utilizables por el grupo de la expresión de sentimientos negativos, la explicación de la actitud que se adopta o «la explicación del voto», que pueden estar en el origen de un nuevo intercambio de impresiones. Así, el grupo tendrá tiempo disponible para situar de nuevo a cada uno de sus miembros e inventar el medio de satisfacerlos lo mejor posible.
 - En comprensión: Sucede que las decisiones, tomadas de una forma aparentemente satisfactorias, no se ejecutan por los participantes no han visto todas las implicaciones y retroceden ante algunas de las consecuencias de la acción emprendida en el momento en el que éstas les aparecen. Parece pues deseable, durante la decisión de grupo, verificar en todos los miembros la comprensión de las consecuencias que tendrán para ellos mismos y su entorno el compromiso que van a tomar. Este procedimiento evitará muchos lamentos como el clásico «yo no he pretendido esto».

- 3) Formalismo: Para satisfacer el criterio anterior, parece que la decisión debe tomarse explícitamente, y para ello debe ser claramente reformulada antes de que cada uno tenga la ocasión de pronunciarse. Añadamos que una vez que se ha tomado –y eso, si es posible, con un carácter de solemnidad proporcionando a su importancia en la vida actual del grupo-, es

deseable que se exprese nuevamente de un modo formal para poder integrarse en la memoria activa del grupo.

Alcance y límites de la decisión de grupo. Siguiendo los trabajos de K. Lewin y de sus alumnos, Norman R. F. Maier ha puesto sistemáticamente el acento, desde 1946, en el interés que presenta la decisión de grupo en los programas de formación en las «relaciones humanas» y en la práctica del mandato. Para evitar toda confusión con otros métodos, este autor la caracteriza en el cuadro núm. 6, página 184 (1952).

Posteriormente, Maier (1963) insistió en el doble aspecto de la decisión en cuanto a su valor potencial:

- por una parte su cualidad Q, objetiva e impersonal;
- por otra, la adhesión A que ella consigue (la cogida que encuentra en los que deben ejecutarla).

La expresión de una decisión eficaz sería de la fórmula $D_e = f(Q,A)$.

Distingue entonces, en relación con el objetivo principal, tres tipos de situaciones:

Las decisiones requerirían una alta cualidad y una débil adhesión $Q > A$.

La investigación de la adhesión solamente interviene secundariamente, la decisión es de incumbencia exclusiva del responsable con la ayuda eventual de especialistas cualificados; incluirá, por ejemplo, el lanzamiento de nuevos productos, la descentralización, la fijación de los precios de venta o de los elementos que determinan los costos de fabricación, la compra de las materias primas, los problemas que los especialistas o los técnicos tienen que resolver; añadiremos «algunas decisiones que implicarán en principio una adhesión, pero no tiene soluciones sobre las que un acuerdo sea realizable».

Las decisiones requerirán un grado elevado de adhesión, la cualidad es secundaria: $A > Q$.

La mediocridad de la adhesión crearía un peligro de fracaso y la forma de apreciar la cualidad está influida por numerosos criterios subjetivos; la decisión es entonces incumbencia del grupo, al final de una discusión conducida por (o para) el responsable; a ella le corresponderá, por ejemplo, la atribución de un objeto codiciado, el reparto de tareas indispensables, la reglamentación de las horas suplementarias o de los períodos de vacaciones, las cuestiones disciplinarias.

Las decisiones exigen a la vez una alta cualidad y una fuerte adhesión: $Q = A$.

El método de las decisiones de grupo aparece todavía ahí como indicado y «los superiores reconocen espontáneamente que la solución, que el grupo ha encontrado, sobrepasa no solamente lo que negociaban, sino también lo que ellos mismos habían podido encontrar». Todavía hace falta que el jefe haya superado su propia ansiedad y que la técnica de conducta de la discusión sea correcta.

CUADRO 6

Lo que no es:	Lo que es:
1. Un abandono del control sobre la situación.	1. Un medio de control que se ejerce por la persuasión más bien que por la fuerza.
2. Un desconocimiento de la disciplina.	2. Un medio de establecer la disciplina de grupo gracias a la presión del medio.
3. Un medio de atribuir a cada individuo lo que desea.	3. Un medio de ser leal frente al trabajo y de todos los miembros del grupo.
4. Un medio de manipular a la gente.	4. Un medio de reconciliar a los estados de espíritu opuestos.
5. Un medio de imponer las ideas del jefe a su grupo.	5. El medio de permitir al grupo exponer lo que piensa para resolver el problema.
6. Autoridad camuflada.	6. Un medio de dejar actuar a los hechos y a los sentimientos.
7. Un medio para llevarse los votos.	7. Un modo de pensamiento colectivo.
8. Una especie de control consultivo que busca recoger las opiniones.	8. una solución cooperativa del problema.
9. Un medio de volver a la compañía contra sus empleados.	9. Un medio de dar a cada persona una posibilidad de participar en las cosas que le conciernen en su situación de trabajador.
10. Algo que no importa que puede hacer que la desee.	10. Un método que exige aptitudes y conocimientos, así como el respeto del prójimo.

No se dejará de observar que las concepciones tradicionales del ejercicio de la autoridad parecen oponerse a semejante forma de considerar las cosas. A esto Th. Gordon (1951) respondió por adelantado:

«La cuestión no es la de saber si los miembros del grupo o el jefe (institucional) pueden tomar las decisiones más apropiadas para un grupo. Es el saber si el jefe, sin los miembros del grupo, puede tomar mejores decisiones que las que puede tomar el grupo total incluyendo al jefe.» Y desarrolla una teoría del mando y de la administración «centrada en el grupo» a la que la única restricción que prevé es la propia zona de libertad y de responsabilidad del mismo jefe.

Los efectos de la decisión de grupo

Los efectos de la decisión de grupo se han estudiado por K. Lewin y sus alumnos.

Por una parte Festinger [1953] la ha puesto en relación con su teoría de la disonancia cognitiva. Recordémosla en los principales elementos. A continuación de una decisión, existe una búsqueda activa de informaciones que tienden a producir una cognición «consonante» con la acción emprendida; además, se produce un aumento de la confianza en la decisión o un acrecentamiento de la diferencia de atracción entre los dos términos de la alternativa implicada por la elección, ambos fenómenos tienden a reducir eficazmente la disonancia (cfr. pág. 85).

Por otra parte, K. Lewin (1947) los ha puesto en relación con el cambio social. A partir de su teoría sobre los «equilibrios casi estacionarios» (cfr. página 55), pudo realizar investigaciones sobre los cambios de los hábitos alimenticios por los que demostró la superioridad de la decisión de grupo en relación a las simples informaciones dadas con ocasión de una conferencia que

tendía a modificar esos hábitos. Los resultados fueron extendidos por Levine y Butler [en Cartwright y cols., 1953], a la modificación de las actitudes de los agentes de control de una fábrica de mecánica en relación con la introducción de un nuevo método de evaluación del trabajo. De la misma forma, Coch y French [1948] pudieron, en una empresa de confección, superar la resistencia a los cambios, gracias a una participación activa de grupos experimentales en la preparación de decisiones relativas a las modalidades del trabajo. Volveremos sobre el tema en el próximo subcapítulo. Por su parte Bavelas (1948) obtuvo una modificación espectacular en las normas de producción de un equipo, que trabajaba en máquinas de coser, como consecuencia de tres decisiones de grupo: la producción se incrementó duramente en torno al 16 por 100, mientras que el equipo tenía ya una producción superior al 23,5 por 100 a la media del conjunto de telares.

De hecho, la decisión de grupo desembocó en la supresión de la inercia natural del grupo; éste se hizo capaz de movilizar sus energías para emprender nuevas tareas. Modificó su equilibrio casi estacionario facilitando la erosión de normas antiguas y la cristalización de nuevas normas (percibidas por todos como «razonables»). Actualmente está considerada como el medio más apropiado para la prevención del fenómeno de «resistencia al cambio», que se opone a las iniciativas fecundas. También deberemos consagrar a este problema un desarrollo particular.

Conclusiones

La profundización de las condiciones psicosociológicas de la toma de decisión es correlativa al aprendizaje de la libertad individual en el interior de los grupos. La clarificación de los móviles y de los fines personales, conjugados con la tolerancia de cada uno en relación con el punto de vista del otro, es la condición misma de la decisión eficaz. Esta actitud es tanto más necesaria porque, desde Condorcet (1785), se conocen las consecuencias de la naturaleza no transitiva de las opiniones individuales: en la medida en la que difieren en el interior de un grupo, no es posible deducirlas matemáticamente¹⁰⁰, una opinión común satisfactoria (efecto Condorcet). Además, la validez de las conclusiones del matemático Kenneth J. Arrow se verifica a partir de 1951. Se puede esquematizar groseramente la paradoja de Arrow de la forma siguiente: para que una decisión colectiva satisfaga simultáneamente tres postulados lógicos fundamentales, hace falta que el grupo se contente con tomar el punto de vista de uno solo, cualquiera, ¡pero siempre el mismo! Frente a esta aporía, que parecería legitimar el recurso a la dictadura, solamente le queda al grupo «democrático» elaborar su decisión buscando un acuerdo fundamental sobre sus propias normas de funcionamiento y sus marcos de referencia; éstos estarán fundados en la jerarquización previa de los criterios de elección aplicables a diversas eventualidades claramente definidas y percibidas.

La creación de semejante orden de valores, seguida de un esfuerzo permanente para ajustarlo al ritmo de los acontecimientos, constituye el fundamento de la acción coherente. Estamos pues obligados a procurar, al uso de los que tienen que participar en la elaboración de decisiones, un entrenamiento apropiado al trabajo en grupo, si se le quiere asegurar un mínimo de eficacia.

¹⁰⁰ Para el aspecto lógico-matemático de la decisión, consultar G. G. Granger (1956), o incluso *La décision*, obra colectiva, París; CNRS (1961), o finalmente F. Bresson, «Les décisions», en *Traité de Psychologie Expérimentale*, t. VIII, Presses Universitaires de France, 1965. Señalemos también la traducción tan esperada de K. J. Arrow, *Choix collectif et préférences individuelles* (1974). Por lo que se refiere a las decisiones en las grandes organizaciones, cf. M. Ghertmann, *La prise de décision*, PUF, 1981. Una reflexión sobre la decisión en la sociedad fue resumida por I. Sfez, *La décision*, París, PUF, 1984.

B) Las comunicaciones en los grupos pequeños

Consideraciones generales

- a) Importancia de las comunicaciones. Toda actividad social postula intercambio de informaciones, ya sea entre los miembros de un mismo grupo, ya sea entre los miembros de grupos diferentes: «Una sociedad está hecha de individuos y de grupos que se comunican entre ellos» (cfr. Lévi-Strauss, 1962). Además, es necesario para los grupos el organizarse: en primer lugar, para que se recojan informaciones útiles y eficaces; en segundo lugar, para que esas informaciones sean distribuidas convenientemente entre todos los que tendrán que utilizarlas, fundamentalmente aquellos que deberán tratarlas de forma de preparar las decisiones válidas.

La forma en la que se efectúan esos intercambios condiciona las relaciones entre los hombres. Se conoce la ambigüedad de las palabras «escuchar» y «comprender» y a este propósito evocaremos la comprobación de Saint-Exupéry: «El lenguaje es fuente de malentendidos.»

Estas observaciones, válidas desde el nacimiento de la humanidad, y traducidas por el mito de la Torre de Babel, son aún más verdaderas en nuestra época. Se ve aparecer, efectivamente, conjuntos humanos cada vez más complejos y diferenciados, mientras que emergen en las organizaciones con toda naturalidad nuevos obstáculos: gigantismo, separaciones, tensión entre concentración económica o administrativa y descentralización geográfica...

- b) Definiciones y distinciones. Antes de ir más lejos, es importante definir y distinguir dos conceptos esenciales:

- La información es, a la vez: una operación (la acción de informar); un contenido (lo que se informa), que desemboca en una reducción del desorden.
- La comunicación es el conjunto de procesos físicos y psicológicos por los que se efectúa la operación de relacionar una (o varias) persona (s) –el emisor- con una (o varias) persona(s) – el receptor-, con vistas a alcanzar ciertos objetivos.

Enriquez (1961) distingue además:

- la naturaleza de la comunicación: proceso de afectación del prójimo;
- la función de la comunicación: control y regulación de las actividades del prójimo.

- c) Clasificación. La definición precedente se refiere implícitamente a las comunicaciones instrumentales (se obtiene un resultado, más o menos pertinente en relación con los objetivos).

Pero se trata de comunicaciones de naturaleza consumidora (en relación con el tiempo y con la energía disponibles), por ejemplo la formulación de una apreciación sobre un fenómeno exterior a la vida del grupo. Otras son simplemente incidentes.

Incluso de naturaleza teratológica: se trata de comunicaciones que se desarrollan por ellas mismas en detrimento del conjunto; son los rumores¹⁰¹ que tienden frecuentemente a paliar la falta de información objetivo en los grupos extendidos; tiene el valor de una conducta de esviación (Enríquez).

¹⁰¹ Cfr. M. L. Roequette, Les rumeurs, París, PUF, 1975. Cfr. también J. N. Kapfrerer, Rumeurs, París, Seuil, 1987.

Los obstáculos para la comunicación

1. El proceso de la comunicación

Partiendo de la experiencia corriente de un «diálogo de sordos», se puede decir que la comunicación hace posible a dos individuos fundarse en una verdadera comuna. Se puede, no obstante, enfocar la comunicación siguiente dos perspectivas:

- por una parte, su aspecto formal, reducible a un esquema cibernético;
- por otra parte, su aspecto psicológico, teniendo en cuenta la puesta en situación de los locutores.¹⁰²

a) Aspecto formal de la comunicación. Llevando la comunicación a una transferencia de información cuantificable, se desemboca en un esquema analógico que representa el paso de un mensaje de un individuo a otro (Fig. 3).

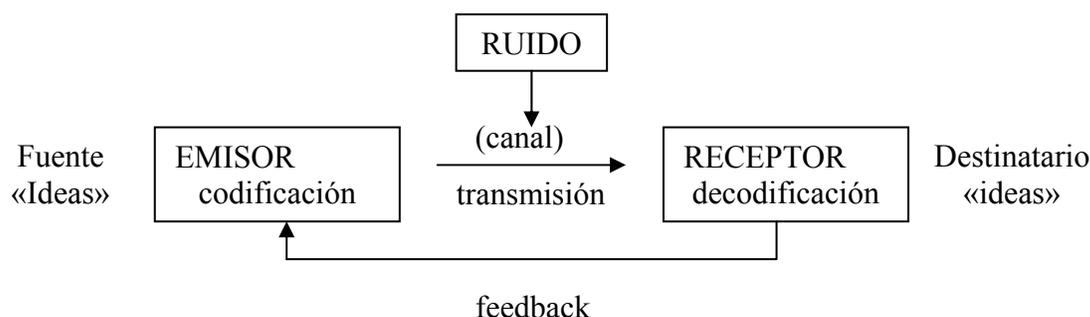


Figura 3

El emisor, en función del fin que quiere alcanzar, elabora un mensaje que tiende a afectar al prójimo; el mensaje camina por un canal (acústico, telefónico), es recibido por el destinatario, sobre el que tiene un efecto más o menos perceptible, en función de su comprensión del mensaje y de su representación del fin perseguido por el emisor.

La serie representada en la figura 3, se refiere a las preocupaciones de fin y tiene como perspectiva el proceso de afectación del destinatario.

Los problemas relativos al emisor se refieren a la cualidad y a la pertinencia de su codificación; los relativos al receptor, a una percepción correcta de las señales y a sus capacidades de decodificación; los relativos al canal de comunicación, a los «ruidos», es decir, a los parásitos y a las pérdidas físicas que llevan consigo una reducción de la cantidad de información transmitida. Esto se añade a los relativos al feed-back, regulación casi automática del emisor por el control de sus efectos sobre el receptor.¹⁰³

Pero, semejante formalización, si puede ser satisfactoria desde el punto de vista del ingeniero de telecomunicaciones o del cibernético, aparece como peligrosamente ingenua a los ojos del

¹⁰² Se encontrarán otras perspectivas en el simposio de 1983 organizado por P. Noizer (1985).

¹⁰³ Para una exposición sustancial de la teoría de la información, podrá referirse al trabajo de F. Bresson, *Langage et communication*, en Fraisse y cols. (1965). Para un estudio crítico, cfr. Schérer (1966).

psicosociólogo. En efecto, es incapaz de dar cuenta de las interpretaciones erróneas, de las incomprensiones paradójicas, de los contrasentidos más flagrantes, de los conflictos más evidentes.

- b) Aspectos psicosociológicos de la comunicación. De hecho, entran en contacto no una «caja negra» que emite y una «caja negra» que recibe, sino un «locutor» y un «alocutado», más generalmente dos o varias personas comprometidas en una situación común y que se debaten con las significaciones (esta teoría ha sido desarrollada en Francia por D. Lagasche, A. Moles, G. Serrat).

Se puede pues proponer otro esquema, que superpone al anterior los campos de conciencia del locutor y del alocutado (cfr. Fig. 4).

Se anotará la representación de las pérdidas de significación. Pero jamás semejantes esquemas podrían estar completos, por la combinación de los fenómenos motivo de discusión.

Retomemos pues los elementos esenciales de la frase anteriormente subrayada:

- personalidades: los individuos que comunican se caracterizan por su historia personal, un sistema de motivaciones, un estado afectivo, un nivel intelectual y cultural, un marco de referencia, un estatuto social y las funciones psicosociales; esos diversos factores influyen en la emisión y la recepción de los mensajes;
- situación común: la comunicación hace posible la acción sobre el prójimo en el interior de una situación definida. 1) Es un medio de que evolucione esta situación (el conocimiento de ésta es fundamental para comprender el mecanismo de cualquier situación concreta; la implicación de los interlocutores en la situación puede ser diferente en relación con la situación de base. 2) Los fines de la comunicación hay que explicitarlos igualmente: informar, convencer, modificar una opinión, hacer actuar, hacer callar, hacer expresar los sentimientos, instruir, actuar sobre el equilibrio emocional y la salud psíquica, inducir los sentimientos. Los fines influyen en el contenido y el estilo de las comunicaciones. 3) La naturaleza de la situación puede ser tal que suscite en los interlocutores una necesidad más o menos intensa de comunicar, y a veces uno de ellos rechaza comunicarse.
- significación: los hombres no comunican solamente una cantidad de información, sino que intercambian significaciones: «Sin sus significaciones, los gestos y las palabras de los hombres formarían un inmenso bosque, en el cual cada árbol crecería por sí mismo y extendería sus ramas sin tener en cuenta a los otros árboles» (Bogardus).

Los elementos de la comunicación son esencialmente los símbolos, más o menos conocidos de los interlocutores más o menos claros, raramente unívocos. La carga simbólica de las significaciones de las palabras utilizadas poco a poco inducía a las asociaciones de sentidos que abren los campos de comprensión respectivos de los interlocutores y permite a esos campos coincidir cada vez más. De ello resultan las consecuencias siguientes:

- la atención sobre cada palabra de las verbalizaciones anula el contenido significativo del mensaje.
- la aptitud para comunicar con otro es tanto mayor cuanto que las dos personas pensarán el mismo universo simbólico y poseerán los mismos marcos de referencia;
- la comprensión del sentido de una comunicación se realiza a través de un filtro y un halo;

- el filtro está constituido por el sistema de los valores propios de cada uno; a éste nivel, más inconsciente que consciente, el interlocutor selecciona los elementos de la comunicación y rechaza algunos;
- el halo está constituido por la resonancia simbólica que se despierta en el espíritu del interlocutor por la significación de lo que emite o recibe: una palabra, una idea, un giro, una comparación, pueden desencadenar una cadena de asociaciones personales que constituyen ya sea un obstáculo, ya sea una facilitación de la comunicación.

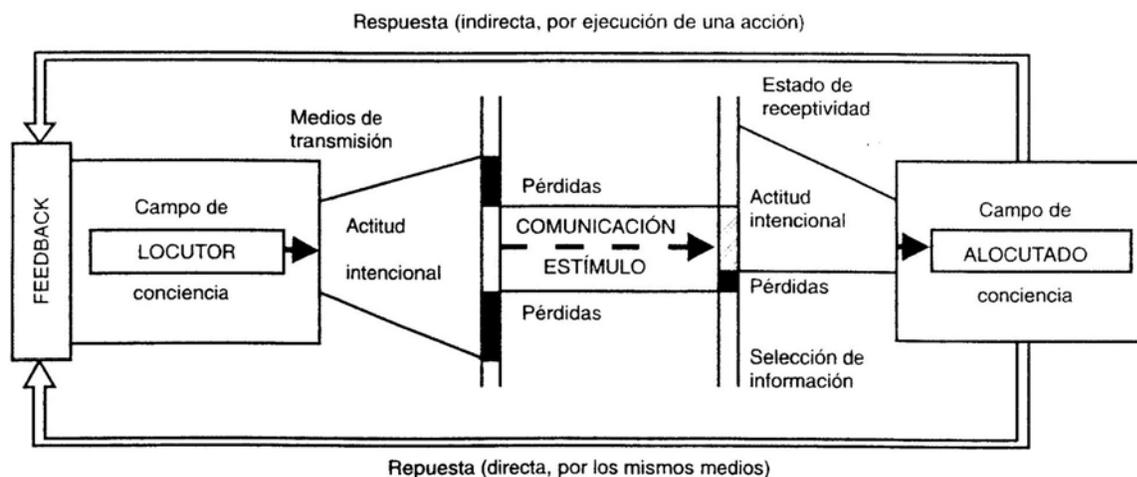


Figura 4. Análisis esquemático de las comunicaciones entre dos sujetos

Estando establecida la comunicación, se puede comprobar que, del locutor al alocutado, se ha producido una considerable pérdida de comunicaciones, en relación con la actitud intencional inicial.

A nivel de los medios de transmisión, el locutor solo llega a «expresar» una parte de lo que hubiera querido hacer comprender (*zona blanca*)

A nivel de la recepción, las preocupaciones del campo de conciencia del alocutado no lo predisponen para recibir más que una parte de lo que se transmite (*zona sombreada*). Las *zonas negras* representan las pérdidas.

Estas consideraciones nos incitan a pergeñar un estudio sistemático de los obstáculos a la comunicación y de los medios que deben actuar para superarlos.

2. clasificación de los obstáculos a la comunicación y esbozo de remedios

Esos OBSTACULOS pueden ser relativos al locutor y al locutado, o bien ser del orden material. Los examinaremos con la ayuda del cuadro 7 siguiendo el camino del mensaje.

a) Respecto al locutor, se distinguirá:

α) los elementos objetivos, tales como la conceptualización del mensaje en función e la situación y del fin, su formulación en función del fin perseguido y de los medios disponibles, la elección de los medios (¿hace falta recurrir a la ayuda visual como cuadros, esquemas?), la solución de algunos problemas técnicos, fundamentalmente de orden semántico (búsqueda del término adecuado evitando la jerga especializada), el contexto (por ejemplo, tener en cuneta el orden del día, el plan y el método de trabajo);

β) los elementos de personalidad: el sujeto presentará las cosas «a su modo» con acentuación de algunos elementos en función de sus prejuicios y estereotipos. Su actitud, en el sentido más

corriente del término, y más prosaicamente su «humor», constituirán una de las variables de la situación; además, la actitud que creará que debe adoptar (en el sentido estricto del término, cfr. infra, pág. 192) inducirá a comportamientos particulares en el alocutado. Su marco de referencia personal coincidirá en todo o en todo o en parte con el del prójimo.

Υ) elementos psicosociológicos: el estatuto social del sujeto y la función (uno de los comportamientos esperados de él por el prójimo a partir de su estatuto) que asumirá; la situación general, pesando o aligerando el clima del diálogo, engendran en los interlocutores las preocupaciones convergentes o divergentes; el lenguaje y las normas del grupo de pertenencia que pueden constituir sólidas barreras.

b) Los obstáculos materiales no serán más que evocados aquí, porque se deducen de la psicofisiología.¹⁰⁴

c) Respecto al alocutado, se encuentran los factores simétricos a los precedentes, éstos son:

δ) los elementos psicosociológicos entre los cuales la situación general juega una función esencial, sobre todo cuando es generadora de rumores o de comportamientos conflictuales. El fenómeno de espera de función puede constituir también numerosos casos una barrera a la comunicación;

ξ) elementos de personalidad: la percepción por el sujeto depende estrechamente del conjunto de su persona y se sabe, desde la experiencia de Claparède (1905), la relatividad del testimonio; la deformación que sufre el mensaje es función de los intereses propios del alocutado; su interpretación está subordinada a su propio marco de referencia y a los sentimientos que presta al locutor (posibilidad de «proyección»);

ζ) elementos objetivos: la comprensión del mensaje por el sujeto depende de su inteligencia, de su competencia y de su cultura, que constituye a veces insuperables obstáculos a la comunicación.

Añadamos que los fenómenos de saturación puede producirse, ya sea en relación con el estado de fatiga del sujeto, ya sea por la pérdida de información debida a la longitud del mensaje, ya por la interferencia entre varios mensajes convergentes. La formulación y la conceptualización finales del mensajes pueden diferir finalmente de las del locutor.

Este rápido inventario permite poner de relieve cierto número de remedios:

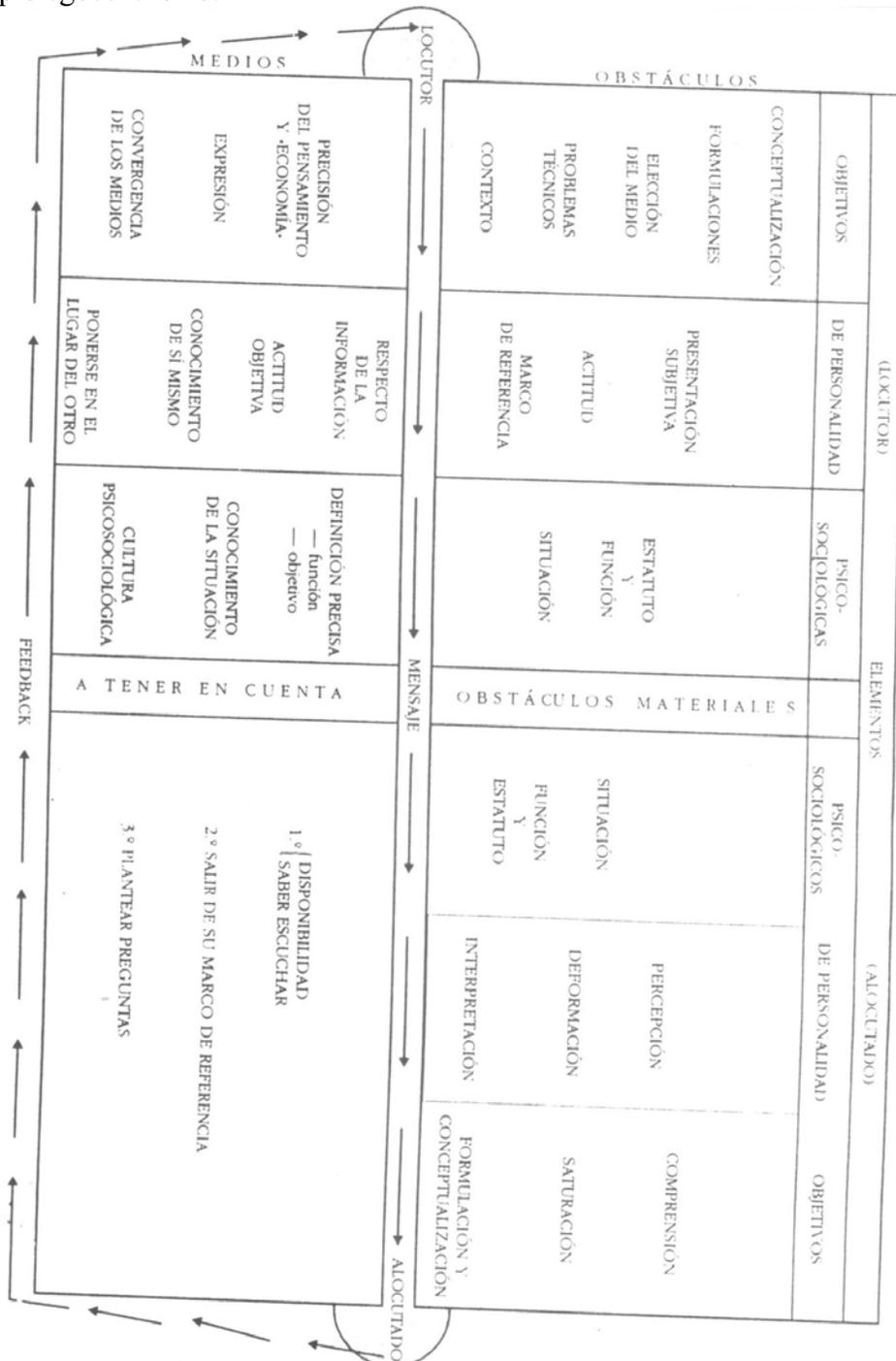
a) Respecto al locutor:

α) en el pleno objetivo: buscar la precisión del pensamiento y la economía de palabras (no sin recurrir a las redundancias necesarias), investigar la riqueza y la precisión de la expresión (recurso eventual a la formalización abstracta), hacer que «converjan los medios» uniendo el gesto a la palabra, acompañando el discurso de un buen esquema.

β) en el plano personal: mantener el respeto de la información, dar prueba de una fidelidad casi obsesiva, consagrando la primacía de los hechos sobre la opiniones; conservar una actitud objetiva (teniendo cuidado de no juzgar); conocerse a sí mismo para tener en cuenta los

¹⁰⁴ Consultar el capítulo VI, «Le milieu psychique de travail», en Favreger, Leplat y Guiguet, L'adaptation de la machine à l'homme, París, PUF, 1958, así como I.-Y. Martín, L'organisme humain y le travail, París, Ed. Entreprise Moderne, 1957. Para los aspectos técnicos de las condiciones de trabajo, se consultará, con fruto, avisem 1977^a. Cfr. también A. Laville, L'ergonomie, París, PUF, 1976

inevitables prejuicios; saber ponerse en el lugar del otro y reconocerle las posibilidades de tener otra visión de los problemas, de los hombres y de las cosas, lo que hace que se desista de su propio egocentrismo.



CUADRO 7. Los obstáculos a las comunicaciones y los medios para superarlos

Y) en el plano psicosociológico: dar una definición propia de la función que se quiere realizar, del objetivo que se persigue (llamando la atención sobre sus eventuales consecuencias para el

interlocutor); conocer la situación personal de éste (lo que puede constituir la discreción sobre la prueba); perfeccionar nuestra propia cultura psicosociológica para llevar a un mejor conocimiento y a una mejor identificación de los obstáculos.

b) Respecto a los obstáculos materiales: tenerles en cuenta, eliminarlos si es posible.

c) Respecto al alocutado:

- estar disponible, saber escuchar, saber comprender (más allá de las palabras);
- salir naturalmente de su marco de referencia;
- plantear preguntas para ayudar eventualmente al locutor a precisar su pensamiento y a responder a las necesidades de su correspondiente.

Es aquí donde interviene entonces el fenómeno del feed-back por el que, en una primera aproximación, el locutor recibe la información como retorno que procede del alocutado, integra esta información a su propia conducta y, como consecuencia, modifica su emisión. Pero en psicosociología, el feed-back es más que la retroacción que acabamos de definir. Es una identificación progresiva con el interlocutor y un intercambio personal enriquecedor con éste; el principio ideal de la comprensión, por ejemplo durante una discusión, sería que cada una solamente diga lo que tiene que decir después de haber reexpuesto las ideas y encontrado los sentimientos de su interlocutor con una exactitud suficiente (C. Rogers). Un auditor comprensivo provoca, en el que se siente escuchado comprendido, una disminución de la voluntad de dulcificar su posición.

Pero si la comprensión juega una función esencial en la vida de los grupos pequeños, éstos son igualmente dependientes de las redes de comunicación que los subtienden.

Las redes de comunicación y la cooperación en los grupos pequeños

Numerosos investigadores han estudiado diversos modelos de comunicación en los grupos pequeños, para precisar las condiciones necesarias para la cooperación más eficaz durante la realización de una tarea definida.

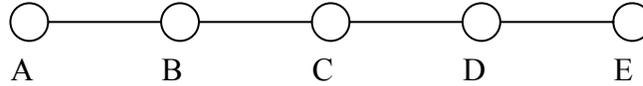
El interés de semejantes investigaciones no es solamente teórico: se encuentran situaciones análogas a las que se han estudiado, tanto en los juegos de diversos tipos como en las conversaciones telefónicas, tanto en las transmisiones militares como en las comunicaciones comerciales, incluso en las comunicaciones entre tal o tal servicio de una misma empresa o de una misma administración.

1. Bavelas [en Laswel y Lerner, 1951], suponiendo que la estructura de la red de comunicaciones afectaba el resultado de un grupo de cinco personas, estudio primero las propiedades geométricas de diversas redes; en cadena, en círculo, en rayos (cfr. fig. 5). Llamando «distancia» al número de mallas a recorrer siguiendo la cadena para que un mensaje emitido por un individuo alcance a otro individuo, determinó primero la «distancia» de cada uno con todos los demás.

Ejemplo: distancia de

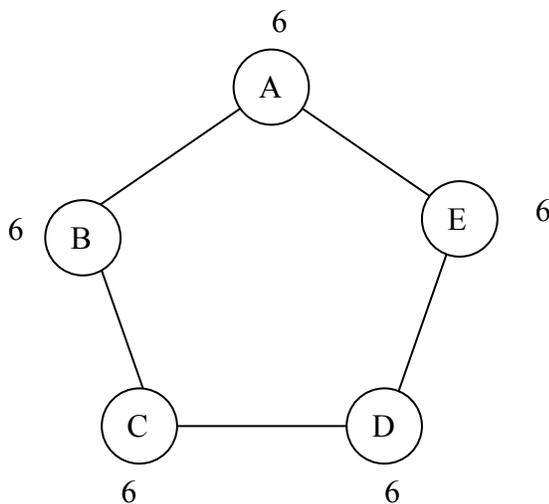
$$\begin{aligned} A &= AB + AC + AD + AE \\ &= 1 + 2 + 3 + 4 \\ dA &= 10 \end{aligned}$$

es decir,

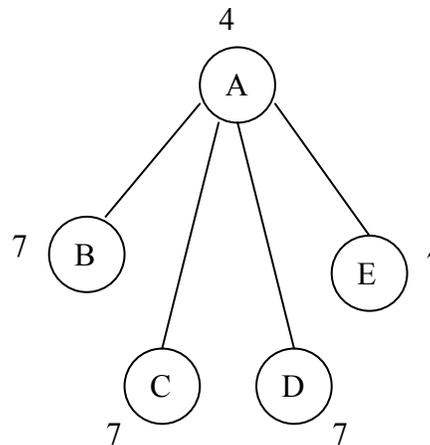


$$\begin{aligned} AB &= 1 & BA &= 1 & CA &= 2 \\ AC &= 2 & BC &= 1 & CB &= 1 \\ AD &= 3 & BD &= 2 & CD &= 1 \\ \underline{AE} &= 4 & \underline{BE} &= 3 & \underline{CE} &= 2 \\ dA &= 10 & dB &= 7 & dC &= 6 \end{aligned}$$

«Cadena» : $\Sigma d = 10 + 7 + 6 + 10 = 40$



«Círculo» : $\Sigma d = 30$



«Rayos» : $\Sigma d = 32$

Figura 5

A continuación determinó una «distancia total» para cada red, sea:

$$\begin{aligned} \Sigma d &= 40, \text{ para la «cadena»} \\ \Sigma d &= 30, \text{ para el «círculo»} \\ \Sigma d &= 32, \text{ para los «rayos»} \end{aligned}$$

Puso de relieve que algunos individuos ocupaban las posiciones centrales que les conferían una ventaja en las comunicaciones con los otros. De hecho, esos individuos desempeñarían más fácilmente la función de líder durante la resolución de un problema por el grupo. Finalmente,

algunas redes serían más eficaces que otras, por la utilización eventual de modos operativos diferentes.

- Sidney Smith, citado por Bavelas [en Laswel y Lerner, 1951], retomó las experiencias anteriores limitándose a las redes en círculo y en cadena cfr. fig. 6. Cada miembro del grupo disponía de una carta sobre la cual figuraban cinco símbolos, sacados de un conjunto de seis posibles:

○ △ * □ + ◇

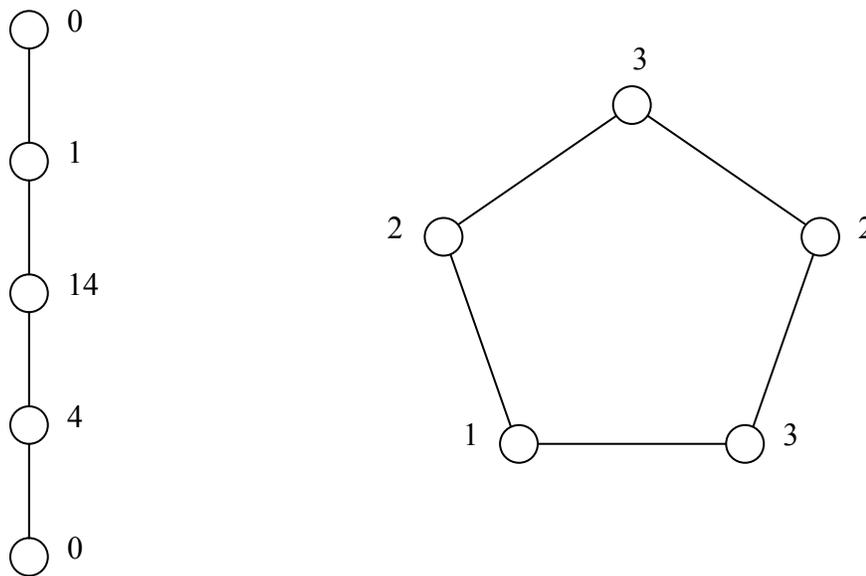


Figura 6

El grupo debería, por comunicaciones no verbales, encontrar el único símbolo común a cada una de las cinco cartas.

El resultado de cada tipo de grupo se evaluó en función del éxito en la resolución de quince problemas:

- la red en círculo realizó una media de catorce errores;
- la red en cadena realizó solamente una media de siete errores.

Además, se pidió a cada uno de los miembros designar a aquél de entre ellos que aparecía como líder (cfr. Fig. 6).

La red en círculo no pudo pronunciarse claramente, porque la red en cadena designa como líder al que ocupa la posición central.

- Leavit (1949, citado por Bavelas) retornó este dispositivo experimental con cuatro tipos de redes y evaluó, además, el grado de satisfacción del grupo de acuerdo con la forma de la red que éste constituye. Los resultados están condensados en la figura y las tablas adjuntas (Fig. 7, pág. 141).

El autor comprueba que las personas en posición de centralidad tienen un máximo de influencia sobre el funcionamiento del grupo, les gusta lo mejor de su trabajo y son los que están satisfechos, aunque menos eficaz, es el que comunica siguiendo la red circular; todos los miembros tienen, en efecto, una ocasión igual de participar en el funcionamiento del grupo.¹⁰⁵

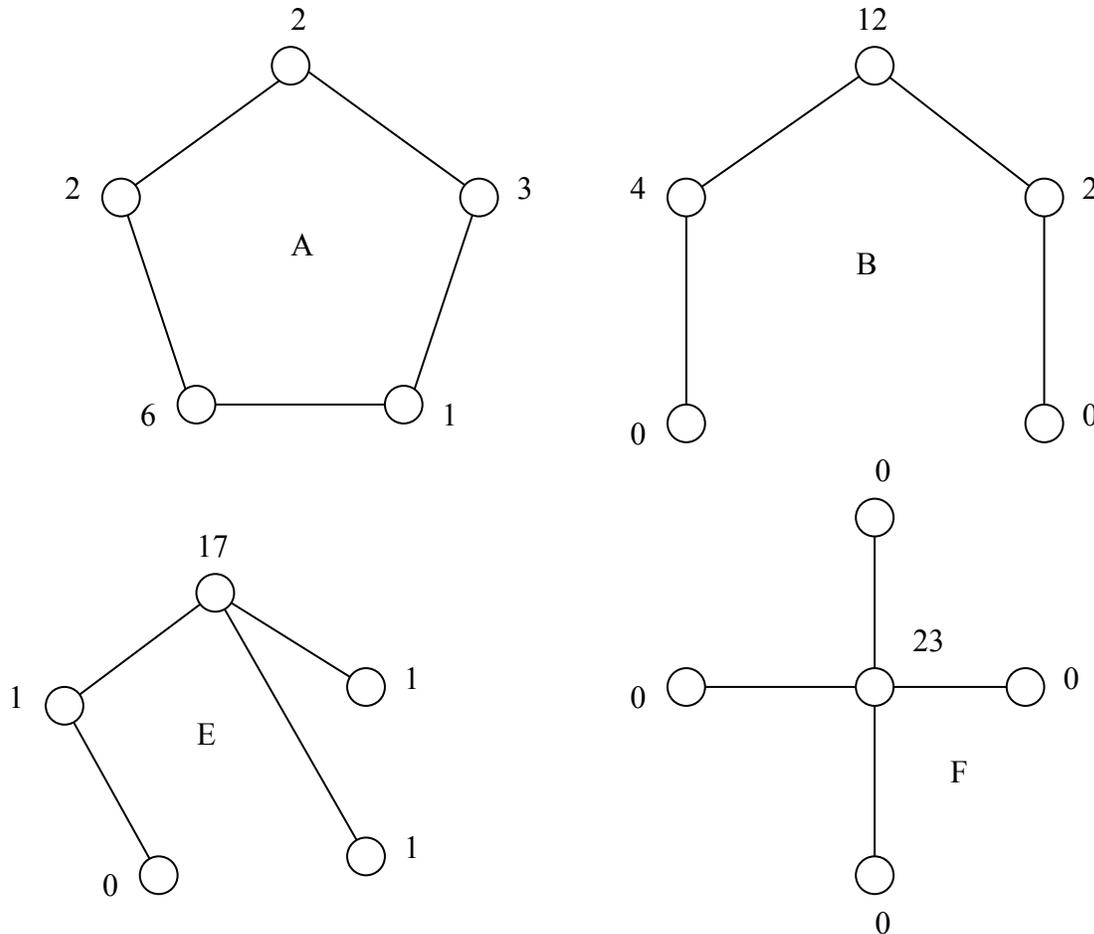


Figura 7. Emergencia de los «líderes» reconocidos como tales

Número de errores en los 4 dispositivos				
Categorías	A	B	E	F
m errores totales	17	10	3	10*
m error del gr	3	2	1	1

* Uno de los participantes se ha expresado de forma incomprensible

Diferencias de «moral» entre los 4 dispositivos				
Preguntas	A	B	E	F
¿En qué medida le ha gustado su	6,6	6,2	5,8	4,7

¹⁰⁵ Una revisión general por M. Leavitt de los efectos de las diferentes redes de comunicación sobre el resultado de un grupo (1951) se tradujo en francés por a. Lévit [1965].

tarea?

¿En qué medida esta satisfecho de lo que ha hecho? 8,0 5,8 6,0 5,4

4. Luce (1950-1953), apartir de la teoría de las redes elaboradas electrónicamente, puso el acento sobre la conexidad de las redes de comunicación en los grupos: definió el grado de conexidad de una red como «igual al más pequeño número de canales cuya restricción lleva consigo la desconexión de la red», pero no encontró una relación definida entre el grado de conexidad de una red y la actividad particular de un grupo comunicante siguiendo esta red.
5. Flament (1963; 1965) retomó en Francia el conjunto de esas experiencias restituyéndolas a la naturaleza de las tareas que realizan los grupos. delimitó el campo de sus investigaciones diciendo que lo esencial de una teoría de las redes de comunicación puede estar fundada en el estudio de las relaciones entre el proceso de comunicación tal y como sería con coacción material, y la red de esas coacciones materiales.
6. Las experiencias precedentes suponen un reparto equivalente de la información entre los diversos miembros del grupo. En la realidad cotidiana no sucede lo mismo. Es por lo que Gilchrist y Shaw (1954) retomaron las experiencias de Bavelas dando a los sujetos periféricos (red en rayos) más información que al sujeto central. Su comprobaciones son las siguientes:
 - En cuanto a los individuos: en los periféricos, la rapidez de resolución del problema y la moral son tanto más elevadas en cuanto que los sujetos disponen de más información al comienzo; en el sujeto en posición central, se observa cierto umbral de saturación vinculado con un número creciente de los mensajes que tiene que asimilar y coordinar: más allá de ese umbral, su rapidez y su moral tienden a disminuir.

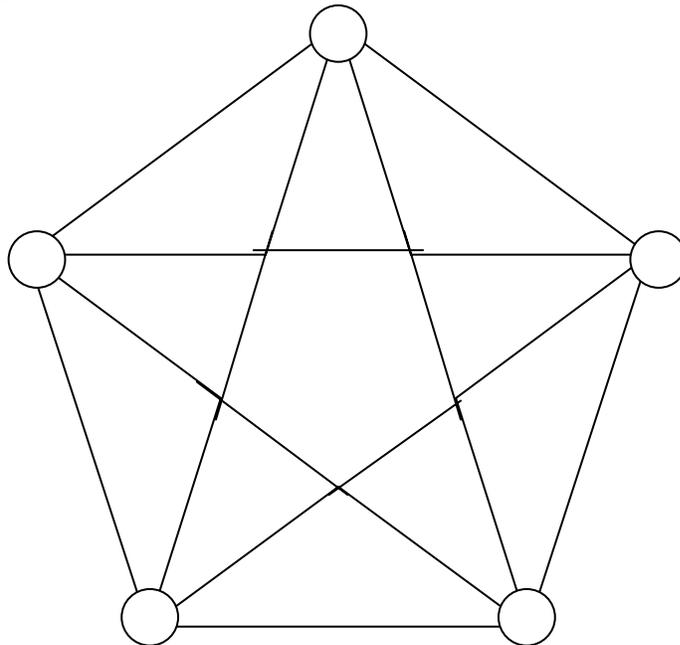


Figura 8. Red «todos los circuitos»

- en cuanto a los grupos: si el problema es complejo y si las informaciones se reparten desigualmente entre los miembros, el resultado y la moral del grupo son superiores en la red «todos los circuitos» (Fig. 8) a lo que son en las redes más fuertemente centralizadas.

Otras variables

1. Centralidad y creatividad. Se ha observado, por otra parte, que las redes en las que la centralidad está fuertemente localizada hacen menor uso de las ideas de sus miembros: en un caso, ¡el individuo en el que se manifiesta la intuición necesaria para la solución del problema escucha que él líder le ordena olvidarlo! Y Bavelas concluye sobre este punto que «las pérdidas de potencial productivo de esta manera son probablemente muy frecuentes en numerosos grupos de trabajo y deben ser enormes en una sociedad extendida».
2. Centralidad y necesidades personales. Se puede poner de relieve aún que los grupos fuertemente centralizados pueden a menudo utilizarse por su cohesión, por su compatibilidad con la organización formal, por su eficacia y su facilidad de control. Pero pueden también utilizarse sistemáticamente, ya sea por los superiores para firmar su poder, ya sea por los subordinados para escapar a sus propias responsabilidades.
3. Efectos de la competición. Añadamos que la competición entre los miembros de una red lleva consigo un bloqueo en la circulación de la información y disminuye la eficacia de la tarea común. Esto se pone en evidencia por la mesa de Bavelas y por el sinergómetro de Mucchielli (cfr. pág. 93, n. 13).

Morton Deutch (1949), anteriormente, estudió los efectos comparativos de un clima de cooperación y de un clima de competición sobre los grupos de cinco personas teniendo que realizar los rompecabezas o resolver los problemas de «relaciones humanas». Nosotros nos limitaremos al examen de las hipótesis que quiso someter a una prueba que se referían al resultado de dos clases de grupos:

- la cantidad de producción por unidad de tiempo debe ser menor en grupos «competitivos»; de hecho, los grupos «cooperativos» resuelven los problemas de rompecabezas mejor, más rápidamente y producen más sobre los problemas de relaciones humanas;
 - la calidad de la producción debe ser mejor para los grupos cooperativos; era esto lo que verifica un conjunto de «jueces» a propósito de las soluciones que se aportan a las relaciones humanas; además, los mismos grupos tengan una percepción más rápida y mejor comprensión de la naturaleza de los problemas.
4. Efectos de vecindad. Se sabe también que la vecindad en el interior de red de comunicaciones tiende a acrecentar la simpatía entre dos miembros, a condición de que exista entre ellos posibilidades de feed-back.
 5. Tamaño del grupo y resultado. Según Hare [1962] la eficacia de las comunicaciones en un grupo de discusión exige por lo menos tres y a lo más doce de quince individuos, con un óptimo de cinco. Según uno de nosotros (1964) el grupo de tres es el más eficaz para la resolución de un problema preciso incluyendo una buena solución; el grupo de seis para la resolución de un

problema incluyendo varias posibles soluciones diferentes; el grupo de doce para el posible intercambio lo más variado de ideas, de opiniones, de informaciones sobre el problema general.

5. Homogeneidad del grupo (D. Anzieu, 1965). La eficacia de las comunicaciones en un grupo requiere cierta homogeneidad de los miembros; hasta aquí han confirmado dos condiciones por la observación clínica y por la experimentación:

- La homogeneidad del nivel de cultura y de los marcos de referencia mentales (la homogeneidad intelectual es menos importante);
- La homogeneidad del equilibrio psíquico.

Sobre este último punto, los trabajos de Janis (1954) precisaron que los individuos con una débil estima de sí mismos (inadaptación social, inhibición, la agresividad, tendencia depresiva), son muy influenciados por las comunicaciones persuasivas: los individuos que resisten más a las comunicaciones persuasivas son los que presentan síntomas de angustia neurótica o síntomas.

Cierta homogeneidad de los rasgos de personalidad es útil en un grupo de la siguiente razón: los individuos que realizan más fácilmente su acuerdo sobre el plano socio-emocional y mayor energía se encuentran así libres para el trabajo en el plano de las tareas; los grupos en los que todos los miembros descubren ya sea relaciones estrechas, ya sea relaciones distantes con los otros miembros son más eficaces que los grupos que mezclan los dos tipos de sujetos; los grupos en los que los miembros desean relaciones estrechas entre ellos son más eficaces que los grupos en los que existen individuos «personales» y «contra-personales».

S. Moscovici [1979] recientemente ha puesto de relieve la importancia de la homogeneidad de los sistemas de valores personales: «En sus relaciones con los otros individuos o los otros subgrupos, cada individuo o cada subgrupo aporta un sistema de valores y de reacciones características que son únicas. Existe cierto margen de aceptación o de rechazo del sistema de valores y de reacciones de sus antagonistas. Las confrontaciones entre sistemas frecuentemente incompatibles lleva consigo el peligro de una interrupción rápida de los intercambios, en la medida en la que las partes otorgan su preferencia a su propio modo de pensamiento y buscan afirmar su propio punto de vista como opuesto a el de sus antagonistas. Las tensiones que resultan de esas confrontaciones pueden desembocar en una ruptura de comunicación, en un aislamiento de los participantes, en una incapacidad para realizar el fin del intercambio social en el que han tomado parte. Además, ha existido una conmoción de la confianza en sí misma y la aparición de la ansiedad». A partir de esas consideraciones es como establece la importancia, hasta ahora olvidada, del vínculo que existe entre la influencia (cfr. capítulo siguiente) y la negociación.

Otras experiencias han demostrado que un grupo es más productivo si está compuesto de miembros del mismo sexo (salvo en las experiencias de creatividad), si tiene una fuerte cohesión y pocos miembros, si tiene una red de comunicaciones que permite un feed-back máximo, si tiene un conductor de reuniones experimentado.

6. Superioridad del trabajo en grupo en relación con el trabajo individual. Numerosos trabajos experimentales desde Alport (1924) hasta Kelly y Thibaut [1954], pasando por Marjorie E. Shaw (1932), intentaron demostrar la superioridad del trabajo en grupo en relación con la suma de los resultados individuales de cada uno de los participantes considerado aisladamente. Hoy sí hay acuerdo para decir que esta superioridad no es absoluta. Se verifica sobre todo por los problemas intelectuales. De todas maneras, la multiplicidad de las variables

experimentales, muy difíciles de aislar, hace imposible toda generalización. No obstante, se sabe que el grupo pierde su superioridad con rapidez y exactitud sí:

- no se requiera ninguna división del trabajo (emergencia del individualismo);
- los problemas de control son demasiado complejos (tamaño del grupo demasiado elevado);
- el grupo instaura una norma de producción más débil que la producción del individuo aislado (cfr. Coch y French, págs. 173 y 178).

Conclusiones

Esta breve ojeada da imperfectamente cuenta de la importancia de la comunicación en los grupos pequeños, de la misma forma que en los grupos sociales de dimensiones cada vez más vastas. Que la comunicación sea «una pasión o técnica» (R. Dchére), o la una y la otra a la vez, las soluciones que dará la humanidad a los graves problemas que plantea constituyen lo que está en juego en fin de siglo.

Esas investigaciones ofrecen desde una renovación de perspectivas hasta una reflexión profunda que se refiere a la finalidad de actividades de formación en grupo; compensan felizmente ciertos aspectos, abusivamente mitificantes y mitificadores, que muy frecuentemente experimentan estas actividades.¹⁰⁶

IV. La resistencia al cambio

Consideraciones generales: la inercia de los sistemas y el equilibrio casi estacionario

Se puede plantear que todo sistema físico-químico en equilibrio posee cierta inercia que tiende a restablecer este equilibrio cualquiera que sea su origen (externo o interno) y la naturaleza de las acciones que tienden a modificar este sistema. Los ejemplos son numerosos:

- en dinámica, el principio de la acción y de la reacción;
- en electricidad, la variación del sentido de la corriente creada en un solenoide en papel de la variación del flujo inductor (ley de Lenz);
- en química «general»: desplazamiento de un equilibrio químico en función de la variación de concentración de un constituyente (ley de Guldberg y Waage).

La generalización de las comprobaciones relativas a semejantes fenómenos se expresaría como sigue: «Toda modificación que se aporta al equilibrio de un sistema lleva consigo, en el seno de éste, la aparición de fenómenos que tienden a oponerse a esta modificación y a anular sus efectos» (Le Chatelier).

¹⁰⁶ A propósito del aspecto imaginario de la dependencia, nos referimos a Kaes y cols., *Désir de former et formation du savoir* (1976); Kaes y cols., *fantasme et formation* (197); Anzieu, *le groupe et l'inconscient, L'imaginaire grupal* (nuev. ed. 1981).

Este principio se aplica igualmente en biología (la vida se puede considerar como el resultado de regulaciones adaptativas), en psicología y en psicología social, en donde explica la inercia de los individuos y de los grupos.

Inspirándose en este «modelo» es como K. Lewin elaboró su teoría de los equilibrios casi estacionarios (ya expuesta pág. 57). Toda acción, que se ejerce sobre un grupo para modificar sus propias normas [hábitos alimenticios en la experiencia de Lewin relatada más arriba; tasas de producción en la experiencia del Bak wiring observation room aportadas por E. Mayo (cfr. pág. 97)] lleva consigo la aparición de fuerzas que neutralizarán los efectos de esta presión: el equilibrio casi estacionario se mantiene, al precio de crecimiento de la tensión interna del grupo.

Desde el punto de vista de Lewin, se puede estimar que es más «económico y más eficaz intentar reducir la intensidad de las fuerzas que se oponen a la modificación de las normas del grupo, más bien que ejercer una presión creciente sobre esas fuerzas que quizá sería muy costosa (caso de los «estimulantes» financieros de producción) o psicológicamente indeseables (por las frustraciones que imponen al individuo las tensiones conflictuales a las que así se encuentra expuesto).

Esas consideraciones explican por qué Lewin (1947) estableció la superioridad de la discusión de grupo en relación con la conferencia cuando se trata de modificar los hábitos alimenticios y hogareños (cfr. pág. 58), no solamente para el consumo de «bajos-trozos», sino también para el consumo de leche fresca más bien que condensada, la administración de jugo de naranja y de aceite de hígado de bacalao a los lactantes más que vitaminas sintéticas, etc., por las circunstancias de la guerra. Mejor aún, se aplicó el método con éxito a los portadores de «Bonos del tesoro» para obtener que no soliciten un reembolso con anterioridad al término previsto para su vencimiento.

Las experiencias en el medio industrial

Era tentador verificar, en el medio industrial, la hipótesis de los equilibrio casi estacionarios y el remedio propuesto para superar el fenómeno de resistencia al cambio que de ello se deriva: reducir las fuerzas de oposición al cambio más bien que acrecentar las fuerzas de presión en favor del cambio.

a) Antes de relatar estas experiencias, intentaremos precisar el origen de las resistencias (Lippitt, Watson, Westley, 1958):

1. Algunas están en relación con la colectividad en el interior de la cual se desea instaurar los cambios: el carácter más o menos impuesto de esos cambios por la autoridad responsable implica que éstos no tienen en cuenta la experiencia previa adquirida por los interesados, niega a éstos toda posibilidad de puntualización o de sugestión, a fortiori evita consultarlos previamente a toda aplicación y tiende a considerarlos como cantidades despreciables.

2. Otros se refieren a los mismos individuos:

- por una parte, la inercia inherente a la naturaleza de cada hombre le incita a dudar ante la necesidad de un esfuerzo de transformación, ya se trate de sus propios conocimientos, de sus viejos hábitos, o incluso de sus métodos: «esto iba bien hasta ahora; y no hay razón para cambiar». Esta resistencia a la innovación fue la causa de muchos de los fracasos y muchos retrasos de la mejoría de las técnicas;
- por otra parte, la ansiedad que la perspectiva del cambio engendra lleva consigo una reacción de oposición en el individuo: ¿Estará a la altura de la nueva tarea? ¿Sus hábitos adquiridos no

contrariarán el aprendizaje de nuevos procesos operatorios (efectos negativos de la transferencia)? ¿No corre el peligro, por este hecho, de una pérdida de prestigio o de una disminución de su estatuto?

3. Otros todavía dependen de la interacción en el grupo:

- La presión del grupo se ejerce hacia la uniformización de los resultados individuales así como lo hemos demostrado ya, relatando un fragmento de la experiencia de Coch y French que se refiere a una obrera separada de su equipo de trabajo (cfr. pag. 173); sucedió lo mismo en las experiencias de Elton Mayo en el Bank wiring observation room (cfr. pág. 50).

Pero, además de esos factores externos, existe en cada uno una tendencia endógena a evitar desolarizarse de la norma admitida por el grupo. Si bien Lewin se fundó en plantear en principio que es más fácil modificar las normas de un grupo pequeño (que entonces se impondrán a sus miembros) que modificar aisladamente las normas aceptadas por cada uno de los participantes. [Un grupo permanece solidario, y su solaridad que podrá reexaminar (y modificar eventualmente) sus normas de funcionamiento o de rendimiento].

- b) Experiencia de Coch y French [1948]. La experiencia de Coch y French fue la primera en fecha en aplicar al medio industrial la teoría lewiniana. La relataremos con detalle, no solamente por su primacía terminológica, sino también por su ejemplar rigor metodológico.

1. La situación. Se trata de la fábrica principal de confección de la Harwood Manufacturing Corporation en una pequeña ciudad de Virginia (EEUU).

La mano de obra en su gran mayoría es femenina (500 mujeres por cada 100 hombres, los que ocupaban lo esencial del enmarque) de origen rural, de una edad media de veintitrés años, empleada en las tareas que no demandan en general ninguna experiencia industrial previa.

La dirección hizo laudables esfuerzos para mejorar las relaciones sociales: formación de encuadre en las «relaciones humanas», puesta a punto de procedimientos de acogida satisfactorios, consultas al personal sobre los problemas que se juzgaron importantes, instauración de música funcional, creación de servicios médicos, cafetería, etc.

La remuneración del personal se hizo «a destajo», sobre la base de los cronometrajes que determinaron el número de piezas que hay que hacer para alcanzar el standard «normal» de 60 unidades/hora (cfr. sistema Bedaux). El salario era directamente proporcional a las tasas de producción: así, una operadora que alcanzaba la tasa de 75 unidades/hora, (es decir, 25 por 100 superior al standard) tocará un salario 25 por 100 superior a las tasas de base.

La actividad de cada obrera se anota cotidianamente y da lugar al establecimiento de un estado por «cadena de trabajo»; sobre este estado figuran las obreras por orden de actividad decreciente. Los resultados se discuten cada día por el contraamaestre con cada obrera.

Por otra parte, los rápidos cambios de técnica puestos en ejecución, la rotación bastante elevada del personal, así como el ausentismo, conducen a menudo a desplazar a una obrera de un puesto de trabajo a otro, o a transformar más o menos completamente el trabajo sobre un puesto.

Pero entonces, se choca con dificultades, por la resistencia que aporta el personal a esos cambios.

Esta resistencia se traduce por:

- reclamaciones que se refieren a las tasas de actividad impuestas;

- una rotación elevada del personal (¡62 por 100 de obreras que se marchan en un año!);
- una actividad poco elevada y un frenazo de la producción;
- una marcada tendencia a la agresividad frente a la dirección.

Se ha intentado superar esas dificultades instituyendo una prima especial de cambio. Esta se calcula de tal forma que la obrera que aprende a un ritmo «normal» una nueva serie de operaciones no sufriera ninguna disminución de salario por el hecho del cambio. A pesar de esto, el personal continuó observando una actitud negativa en relación con los cambios de trabajo. Expresiones tales como: «Cuando se desenvuelve bien, se le cambia de puesto!» se utilizan muy frecuentemente. Muchas obreras rechazan cualquier cambio de puesto y prefieren comunicar su dimisión.

2. Algunos hechos. Los servicios de gestión reúnen informes cifrados y gráficos que presentan un aspecto paradójico.

Las curvas de aprendizaje (cfr. Fig. 14 a) están trazadas por cada tipo de tarea y permiten establecer la media que sirve de base para el cálculo de las primas de transferencia. Muestran una diferencia notable entre la rapidez de reaprendizaje del personal transferido: estando juntos (reducido a los elementos que no han dejado la empresa) llega mucho más lentamente al standard de 60. No obstante, al final de una decena de días, no se registran más quejas en éstos, como tampoco se observan malas maniobras o malos hábitos de trabajo: no se sabría pues evocar válidamente la hipótesis de un efecto negativo de la transferencia de aprendizaje. Además, no se constata diferencia significativa entre el resultado de los que estaban considerados como «buenos» antes del cambio y la de los que estaban reputados de «malos»: el resultado individual anterior al cambio de puesto no tiene efecto.

En la curva de rotación del personal (cfr. Fig. 14 b) aparece una media mensual de marchas de las obreras del 4,5 por 100 en las no transferidas, mientras que es del 12 por 100 en las transferidas. Examinadas en función del rendimiento de horario, esas curvas demuestran otra diferencia entre no-transferidas y transferidas. Estas últimas se marchan en la proporción del 15 por 100 incluso antes de haber empezado su nuevo trabajo; esas tasas de marcha decrece regularmente hasta que los rendimientos individuales alcanzan en torno a 50 unidades/hora, después aumentan bruscamente para alcanzar un máximo. En los no transferidos, la tasa se eleva casi regularmente de 1 por 100 al 8 por 100, ese máximo corresponde igualmente a un rendimiento individual de 59 unidades/hora. Se conoce, por otra parte, la existencia de una norma de grupo (confróntese pág. 173) que se impone a una obrera situada en un grupo cuyo rendimiento medio es de 50 unidades/hora.

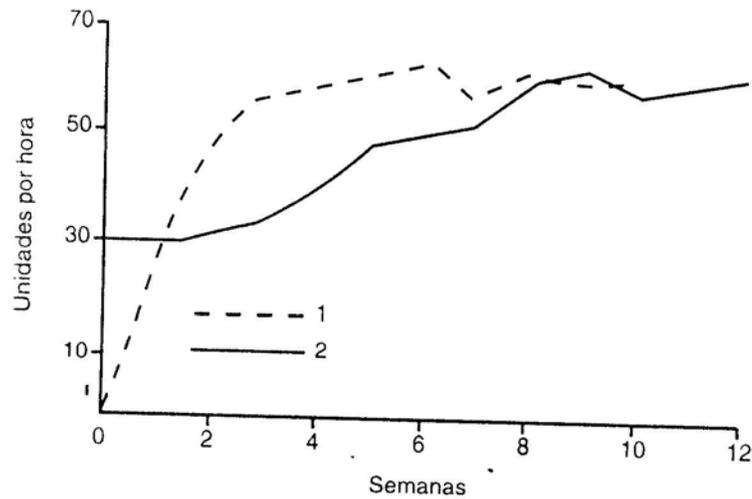
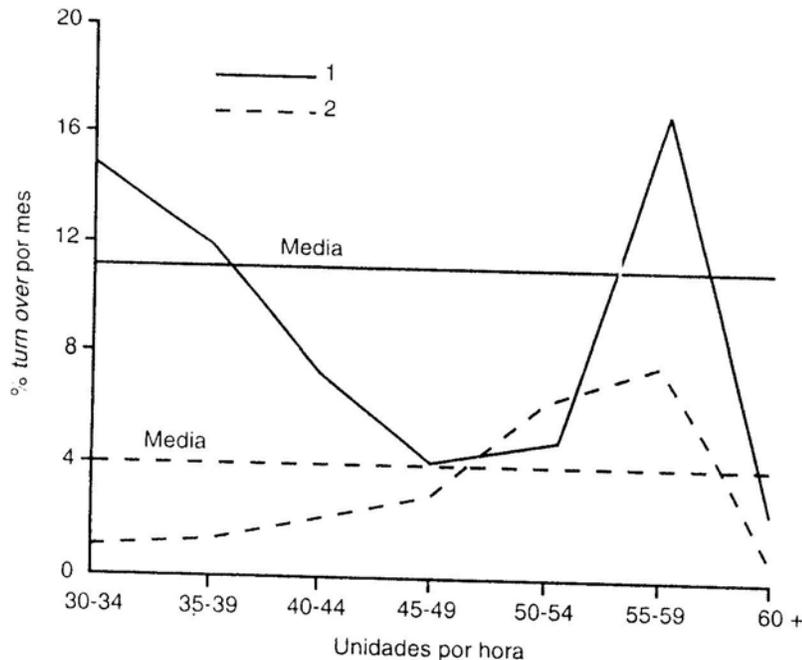


Figura 14a

1. Nuevas obreras; 2. Transferencias exitosas

Figura 14 b

1. Turn over en los transferidos recientes; 2. Turn over en los no transferibles



(Según Coch y French, 1948)

3 La experiencia.

α) La hipótesis de Coch y French está evidentemente conforme con la concepción dinámica lewiniana. Por una parte, una fuerza empuja a la operaria a alcanzar el standard 60; esta fuerza crece tanto más cuando el sujeto se aproxima a ese fin, de acuerdo con las estimulaciones de toda naturaleza aplicadas por la dirección. Por otra parte, una fuerza antagonista de la anterior se desarrolla tanto más en cuanto que el fin está más próximo, por la dificultad propia de la tarea y de la forma en la que el sujeto percibe esta dificultad.

De ello resulta una situación conflictual para cada obrera desembocando en un estado de frustración, cuyos síntomas son el absentismo, la tasas crecientes de rotación del personal, la agresividad, el frenaje, etc.

β) El dispositivo experimental, adoptado por los autores, fue el siguiente:

A) Experiencia propiamente dicha. Se constituyen cuatro grupos tan parecidos como sea posible en relación con la media de los resultados individuales (antes del cambio), con la importancia del cambio que se ha previsto aplicar, con el espíritu de equipo preexistente:

- el grupo testigo está sometido a un cambio autocrático, precedido de una reunión general, con la aportación de explicaciones relativas al cambio y de respuestas a las preguntas planteadas. Este grupo no reencuentra jamás su tasa anterior de 60 (cfr. Fig. 15 a); entra en conflicto con el ingeniero encargado de los «métodos y organización» y atestigua la hostilidad frente a su encuadre propio; se observa un frenazo de la producción y una ausencia de cooperación entre los miembros; además, se produce un 17 por 100 de partidas en los 40 días que siguen a la instauración del cambio; finalmente, se registran numerosas reclamaciones referentes al cálculo de la remuneración;
- al grupo núm. 1 se le llama a participar en la preparación de ese cambio tecnológico por intermedio de representantes que se le ha pedido nombrar con este fin. Esos representantes están informados de la necesidad y de las razones del cambio y están formados en los nuevos métodos de trabajo proyectados; se les utiliza para la formación de sus camaradas de taller. Se observa para el conjunto de esos grupos, una buena curva de reaprendizaje y el standard 60 se alcanza en catorce días. (Fig. 15 a). No se produce ningún incidente; la cooperación entre los miembros es satisfactoria. No hay ninguna dimisión, ni ninguna reclamación.
- a los grupos números 2 y 3 se les «trata» aplicando a cada uno de sus miembros el procedimiento aplicado a los representantes del grupo 1, lo que lleva consigo una participación total del grupo en la preparación del cambio. El standard 60 se alcanza casi inmediatamente; el rendimiento crece bastante regularmente para mantenerse enseguida en el 14 por 100 por debajo del standard. No se produce ningún incidente; la cooperación es satisfactoria y no se marcha nadie.

B) Contra-experiencia. Con todo rigor, se podría objetar que el grupo testigo presentaba alguna particularidad capaz de falsear la experiencia. Es por lo que se continúa con la experimentación.

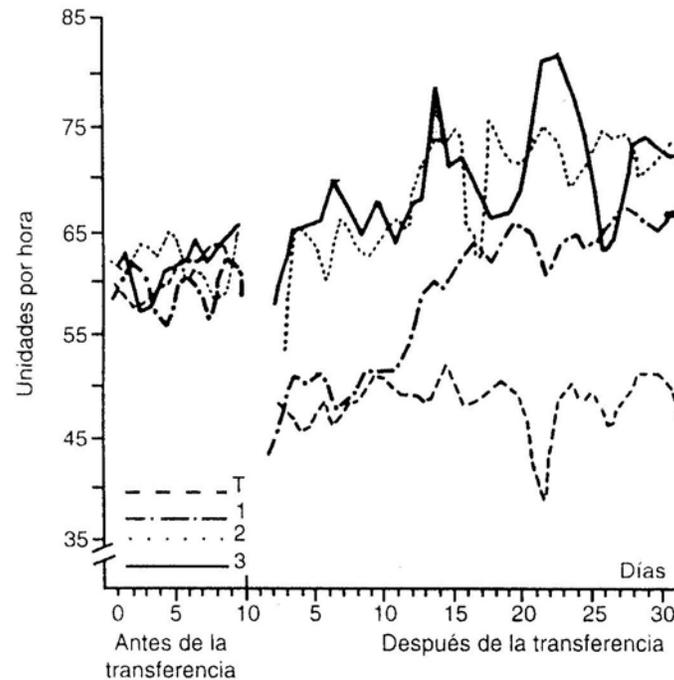


Figura 15 a

T, No participación; 1, Participación por explicación; 2, Participación total; 3, participación total.

Lo que queda de ella es que ya sea que el 8 por 100 es dispersado a través de la fábrica durante dos meses y medio en los equipos en los que el resultado medio es de 60 unidades/hora (cfr. Fig. 15 b): los sujetos aislados se conforman con sus nuevas normas de grupo.

Se reconstituyen enseguida en ese grupo testigo y se le «trata» como lo han sido los grupos 2 y 3 en vistas a preparar un nuevo cambio. Los resultados son entonces comparables desde todo punto de vista a los obtenidos por esos mismos grupos.

4. La interpretación. Antes del cambio se instauró un equilibrio estable entre las fuerzas que concurrieron al rendimiento y las fuerzas que tendieron a reducirlo: este equilibrio oscilaba en torno de 60 unidades/hora;
 - la perspectiva de las transferencias a otras tareas se percibe colectivamente por los interesados como un desastre, una calamidad, que nadie será capaz de superar; es el estereotipo que adopta el grupo;
 - después de la transferencia, se observan comportamientos diferentes en los grupos:
 - el testigo mantiene su actitud de casi-pánico y su norma espontánea de rendimiento se estabiliza alrededor de 50 unidades/hora;
 - para los números 1, 2 y 3, el equilibrio varía de forma creciente en función del tiempo, antes de estabilizarse en torno a 70 unidades/hora;
 - el testigo, retomado en una segunda fase, sigue la misma evolución que los anteriores.

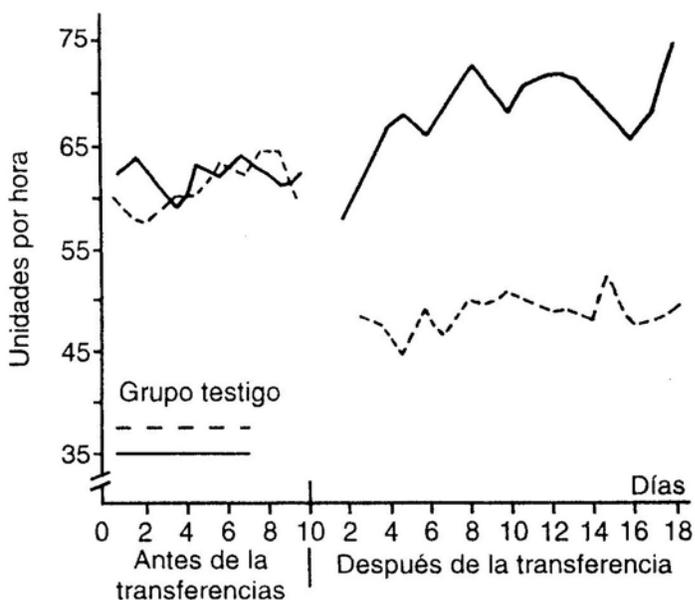


Figura 15 b

1 Sin participación; 2, El mismo grupo con participación total.

La importancia de las normas de grupo está, por otra parte, probada por la variación de la media de las distancias-tipo cotidianas en cada grupo:

	Antes del cambio	Después del cambio
A) Testigo (1).....	9,8	1,9
Núm. 1	9,7	3,8
Núm. 2	10,3	2,7
Núm. 3	9,9	2,4
B) Testigo (2) dispersado	12,7	

Reagrupado 2,9

Este es grupo testigo que, durante su primera fase experimental, tiene la norma más estricta de acuerdo con los cambios.

5. Las conclusiones. Por una parte, parece necesario preparar los cambios por medio de una discusión en grupo, no solamente para comunicar a los miembros la necesidad de cambio, sino incluso para crear las condiciones de la participación del grupo en la preparación y en la ejecución de ese cambio. Por otra parte, esta experiencia subraya a la vez la importancia de la información permanente en toda colectividad y la importancia de la participación en las decisiones, ya evocadas a propósito de la autoridad en los grupos.

c) Otras experiencias similares. Queda por saber si las aserciones anteriores generalizables. Los ejemplos, ya evocados en un subcapítulo precedente (pág. 13) a propósito de las investigaciones de Bavelas y de Levine y Butler, militan en favor de tales conclusiones.

Además, el «Institut pour la recherche sociale» en USA obtuvo resultados comparables en otras situaciones industriales. Es así como Mann (1957) demostró que la utilización progresiva de discusiones de grupo mejoraba las actitudes en relación con el trabajo de los empleados de un gran número de servicios de contabilidad.

Numerosas experiencias, publicadas por la American Management Association en 1956-57, pusieron también el acento en el crecimiento neto del rendimiento del personal que pudo discutir en grupo los problemas relativos a su propio trabajo (aumento de productividad superior al 10 por 100, o reducción de los costes de fabricación del orden del 10 por 100).

En la India, en una experiencia de larga duración organizada en Ahmedabad en una fábrica textil, Rice (1958) probó la excelencia de los resultados obtenidos cuando son los equipos de trabajo los que organizan sus propias tareas y cuando la organización de la empresa está fundada sobre la institución del trabajo en grupo.

La técnica de intervención en las empresas, puesta a punto por F. C. Mann con el nombre de feedback, está fundada en el conjunto de esas comprobaciones y se encuentra empíricamente validada en medios reales. Se resumirá en el capítulo VIII (pág. 228). Citemos todavía los trabajos de Lippitt, Watson y Westley (1958) que prolongan la obra de Lewin a partir del «cambio de relación» de un grupo, estudian de forma sistemática las fases de un cambio planificado y los diversos modos de intervención del «agente de cambio», interviniendo en calidad de consultante en los grupos estructurados de una organización.¹⁰⁷

Conclusiones

En el estado actual de la investigación, se puede concluir que las coacciones, libremente debatidas después aceptadas, por un grupo o un equipo de trabajo, con vistas a realizar un proyecto por el que tienen gran interés, son verdaderamente menos frustrantes para los participantes que las que estarían impuestas sin posibilidad de discusión previa. No obstante, un cambio estable de las normas de un grupo parece que exige la investigación y la determinación de un nuevo consenso; éste se obtiene gracias a amplias posibilidades de expresión que ellas mismas permiten una autorregulación del grupo. Esta autorregulación debe entonces realizarse no solamente en lo que concierne al cumplimiento de la tarea propiamente dicha, sino también sobre las actitudes, las percepciones, las motivaciones individuales y grupales; sin olvidar evidentemente las comunicaciones cuya eficacia debe ser mejorada sin cesar.

Estas consideraciones, a la vez teóricas y prácticas, nos parece que justifican el interés periódicamente llevado a los diferentes grados de «participación» de los trabajadores en la vida de su empresa, así como una reflexión sobre el ejercicio del poder en las organizaciones de cualquier naturaleza. Nadie duda que se evitarían muchos conflictos si se tuviera algo en cuenta de las aspiraciones individuales y grupales hacia una mayor libertad de expresión y hacia márgenes de iniciativa más extendidos (cfr. C. Lévy-Leboyer [cap. VII).

V. La creatividad del trabajo en grupo

Frente al fenómeno de resistencia al cambio, un grupo puede asignarse como objetivo el de desarrollar su potencial de innovación y de adaptabilidad. En esta óptica, se ha recurrido a métodos específicos que tienden a desarrollar la creatividad de sus miembros.

¹⁰⁷ Una recopilación de textos elegidos, presentada por h. C. de Bettignies (1975), facilita la reflexión sobre los problemas de cambio en la empresa. Se añadirá la reciente obra de H. Mendras y M. forcé (1983), así como la de r. Boudon (1984).

a) Definición. La creatividad es una aptitud específica de la mente que le permite realizar ya sean los descubrimientos («acciones que permiten llegar a conocer lo que estaba escondido o era ignorado»), ya sean las invenciones (acciones que consisten en «crear, demostrando la ingeniosidad o el genio, alguna cosa nueva, original, de la que la persona no tenía ni idea, en el ámbito de la industria, del arte o del pensamiento»). Se opone a la productividad en que ésta pone el acento en la cantidad de trabajo y sobre la repetición de gestos y de operaciones. La creatividad se mantiene en la cualidad y la novedad; tiene como función la de introducir en el mundo un mensaje nuevo que no sea, mensaje susceptible de dar lugar a gestiones, intelectuales o prácticas, en un ámbito cualquiera de la realidad física o mental.

Cl. Faucheux y S. Moscovici (1958 a 1960) distinguieron varias formas de creatividad:

- expresiva o artística: la elaboración de las representaciones y de las significaciones son las que tienden a traducir una visión «interna» de los sujetos y de los grupos;
- orientada: el campo de actividad de los sujetos está constituido por un problema y todo el trabajo del grupo está orientado por la necesidad de hacer que adquiera un elemento al sistema;
- constructivas: en este caso se trata de constituir una serie de estructuras, partiendo de algunos elementos y reglas que indican la vinculación deseable entre esos elementos.

Sus experiencias han desembocado en los resultados siguientes:

- En lo que se refiere a la creatividad expresiva, fundamentalmente demuestran que «la aceptación de los temas y de las figuras depende mucho más de las relaciones interpersonales en el grupo que del material mismo».
- En lo que se refiere a la creatividad orientada (que corresponde a la clásica «resolución de problemas»), los autores concluyen que, «en el caso de una tarea muy estructurada, el trabajo en grupo -a menos que no se trate de un grupo muy jerarquizado y homogéneo-, no es nada superior a la de los individuos».
- Finalmente, en lo que se refiere a la creatividad constructiva, por una parte «los grupos descubren mayor número de estructuras justas que los individuos», por otra parte, «la potencialidad de aparición de estructuras raras será mayor para los grupos que para los individuos»; además, «la redundancia en el descubrimiento será mayor para los individuos que para el grupo». Esta última comprobación incita a una reflexión sobre la eficacia manifiesta del «control» que ejerce el grupo sobre el individuo, y sobre la oportunidad de una división del trabajo (organización) entre los miembros.

b) Métodos. Dejando de lado los métodos que permiten identificar a los individuos creativos, limitaremos nuestro propósito a algunos aspectos del funcionamiento de los grupos de creatividad. Sus modos de actividades se reducen a un conjunto de métodos y de técnicas que permiten hacer sistemático y ya no aleatorio al proceso de la invención.

Se distinguen, en este momento, dos géneros de métodos:

- Los unos están centrados en el objeto; se trata para ellos de aplicar a un conjunto de elementos, el conjunto de relaciones programables entre todos esos elementos. A título de

ejemplo, se puede citar el método de los atributos propuesto por Crawford (1954) y tendiendo a crear las propiedades nuevas o a modificar las propiedades existentes.

Más complejo es el método morfológico elaborado por Zwicy (1969): a partir del análisis exhaustivo de los elementos constructivos del objeto, se esfuerza uno en enumerar todas las formas posibles de recrear esos elementos (forma y material utilizado). Se puede aproximarlos al análisis funcional que, en una perspectiva de reducción de los costes de fabricación, procede a la eliminación sistemática de todo lo que no es rigurosamente indispensable para la función realizada por el objeto incluido en el estudio.

– Otros métodos están centrados sobre el modo de aproximación, lo más a menudo pragmático e intuitivo. A. Kaufmann y cols.¹⁰⁸ recapitula como sigue los principios que subtienden los métodos intuitivos:

1. Se puede reproducir voluntariamente el proceso del descubrimiento.
2. El proceso del descubrimiento es el mismo en todas las disciplinas.
3. El descubrimiento se hace en el inconsciente.¹⁰⁹
4. Para acceder al inconsciente, hay que liberar el espíritu de sus inhibiciones.
5. El descubrimiento supone un clima de distensión, de placer, de pasión.
6. Los descubrimientos no los hacen los expertos.
7. La llamada a lo maravilloso facilita el descubrimiento.
8. El descubrimiento nace de la «bisociación».¹¹⁰
9. El grupo pluridisciplinario es la unidad operativa de investigación.

Nosotros nos detendremos especialmente en dos métodos bastante corrientemente practicados en las grandes empresas.

1. Lo primero el brainstorming, elaborado en 1939 y difundido a partir de 1953 por A. Osborn.¹¹¹ Reenviando a la presentación detallada que figura en el Anexo 7 que describe algunas variantes, no recordaremos aquí las consignas fundamentales que tienden a separar la función imaginativa de la formulación de juicios a priori:

- Proporcionar el máximo de ideas.
- Se prohíbe cualquier crítica.
- Toda idea, incluso descabellada, es bienvenida.
- Toda combinación o mejoría es bienvenida.

Evoquemos, no obstante, las reservas expresadas sobre el brainstorming por B. Taylor¹¹² en relación con los resultados negociados. Estos tienden a probar que el trabajo colectivo inhibe el

¹⁰⁸ A. Kaufmann, m. fustier, A. Drever, L'inventique, París, Entreprise Moderne d'Édition, 1970: esta obra contiene lo esencial de la bibliografía reactiva a la creatividad. Se lo completará por las investigaciones americanas presentadas por A. Beaudot, la créativité, París, Dunod, 1973. Confróntese igualmente M. Rouquette, La créativité, París, PUF, 1973.

¹⁰⁹ Sobre el papel del inconsciente, cfr. D. Anzieu y cols., Psychanalyse du génie créateur, París, Dunod, 1974.

¹¹⁰ La «bisociación» puede ser definida como la intersección inopinada de dos universos mentales, considerados a priori como disyuntas. Este término lo forjó A. Koestler en Le cri d'Archimède, París, Calmann-Lévy, 1965.

¹¹¹ A. Osborn, L'imagination constructive, París, Dunod, 1965 (ed. Americana, 1953).

¹¹² D. W. Taylor, P. C. Berry, C. H. Block, «Le travail collectif facilite-t-il ou inhibe-t-il la pensée créatrice dans le brainstorming?», travail humain, XXIV, 1-2, París, PUF, 1961.

pensamiento en el brainstorming. A pesar del aparato estadístico con el que se rodea la experiencia en la que se funda semejante conclusión, se puede subrayar su carácter limitado en lo que se refiere a la duración de las sesiones (doce minutos) y al número de problemas estudiados (tres). Además, se puede interrogar sobre los efectos característicos particulares de la muestra de sujetos utilizados (estudiantes). Admitiremos que nuevas investigaciones deben proseguirse antes de discutir en absoluto el carácter creativo de este método, que parece que se ha probado en ámbitos bien definidos. Pondremos de relieve no obstante que el brainstorming no es una pedagogía: no permite aprender a crear y no requiere un examen en profundidad del proceso de pensamiento creador.

2. No sucede lo mismo con la sinéctica¹¹³. Se presenta a la vez como una metodología fundada en las investigaciones que se refieren a los procesos específicos de pensamiento (estudio de casos individuales, análisis autobiográficos, experiencias prácticas sobre los grupos con anotación de los intercambios y análisis en común de éstos), y como una pedagogía, en la medida en la que investiga la toma de conciencia de los procesos de creación aumenta la eficacia de ésta.

En el espacio que se nos ha reservado, sólo podemos evocar sucintamente lo que es la sinéctica (palabra por palabra: «combinación de diversos elementos aparentemente heterogéneos»).

Nacida de investigaciones, primero aisladas, de 1944 a 1952, después coordinadas en un grupo operacional de 1952 a 1959, la sinéctica funcionó en el medio industrial a partir de 1955.

Las primeras conclusiones de este grupo operacional han puesto en evidencia:

- el papel mayor de la analogía y (más tarde) de la metáfora;
- la tendencia de los participantes a identificarse con el objeto del problema;
- la euforia anunciadora de la aproximación a la solución;
- la necesidad de una actitud lúdica;
- la aceptación total del lo incongruente.

Siendo imposible cumplir de entrada con esas condiciones, hizo falta recurrir mecanismos operacionales particulares, a saber:

- hacer de lo insólito lo familiar;
- hacer de lo familiar lo insólito, recurriendo a las diversas formas de analogía (personal, directa, simbólica o fantástica) y a las metáforas.

Prácticamente, la selección de los participantes (que constituyen una muestra representativa de la empresa) se hace durante las entrevistas individuales y según nueve criterios: Las cinco personas retenidas se benefician de una formación que se extiende durante un año a razón de una semana por mes (aspecto pedagógico). Bajo la conducción de dos formadores especializados, se aborda uno de los cinco a diez problemas impuestos por la misma empresa. Además de las sesiones de trabajo propiamente dichas, registradas con fines de discusión ulterior (método experiencial), los participantes comprueban sus ideas en un pequeño laboratorio aislado; al mismo tiempo, se les obliga a hacer diversas lecturas: las que determinan una muy fuerte implicación emocional y se destinan a reforzar la motivación para la creatividad. Desde el sexto mes de su formación, los cursillistas empiezan a emigrar a sus futuras funciones donde se integrarán progresivamente.

¹¹³ W. J. J. Gordon, *Stimulations des facultés créatrices dans les groupes de recherche par la méthode synectiques*, París, Editions Hommes et Techniques, 1965 (ed. Americana, 1961).

Este método, oneroso, tiene cierto éxito en los Estados Unidos y solamente se ha aplicado muy poco en Francia. Nos parece interesante su aspecto de desarrollo de un espíritu de equipo, verdadero comando de creatividad.

3. Habría que citar aun otros métodos. El más original a nuestros ojos es el «pensamiento colectivo», utilizado por algunos grupos de investigadores en los ámbitos más avanzados de orden científico o filosófico. El tema de la reunión preparada cuidadosamente por los participantes, se le invita a cada uno a su vez a expresar su punto de vista durante un minuto, encadenándose obligatoriamente con el anterior: el trabajo solamente cesa por la decisión del animador. Las ideas expresadas se registran en el magnetófono, para un informe de síntesis posterior.

El carácter común a esos métodos es el destierro sistemático de cualquier expresión crítica: lo que es excepcional en la vida corriente. Eso nos conduce a interrogarnos sobre las diversas funciones y actitudes previsibles en un grupo.

VI. Las funciones y las actitudes en los grupos pequeños

Hemos subrayado ya la importancia de la heterogeneidad de los participantes para la eficacia de un grupo. Incluso hemos admitido que esta heterogeneidad, generadora de tensiones, era a la vez el motor de la progresión del grupo y la fuente de su creatividad.

Entre los aspectos de esta heterogeneidad, se pueden distinguir:

- por una parte, las funciones, los comportamientos, o las tareas habituales, que caracterizan a cada uno de los participantes; esas conductas son o deseadas, o valoradas, o aceptadas, o solamente toleradas por el grupo; de toda manera están en relación con la posición ocupada por tal participante en el conjunto que constituye el grupo: tendremos que enfocarlos bajo el término genérico de «funciones»;
- por otra parte, todo participante manifiesta al sujeto, a las personas y a las cosas, así como a las situaciones o a él mismo, una disposición duradera para percibir las estimaciones que de ello proceden y a reaccionar por el juicio, el sentimiento o la acción.

Tales disposiciones (o «actitudes») pueden estar inducidas por la vida en grupo, pueden estar también, de cierta forma, puestas en relación con las funciones.

También consideraremos sucesivamente las funciones y las actitudes.

Los papeles

a) Definiciones. Un grupo no escapa en absoluto al fenómeno de la división del trabajo, sobre todo si las situaciones a las que se encuentra confrontado toman aspectos relativamente complejos. Los individuos tienden, pues, a especializarse, en función de sus capacidades o de sus motivaciones propias, en función también de la reacción del grupo a sus intenciones (reales o tal y como se perciben). El comportamiento esperado por parte de un individuo, definido en función de sus «especialidades», constituye el conjunto de los papeles de ese miembro del grupo.

La definición más general y la más reciente de papel fue elaborada por A.-M Rocheblave-Spenlé (1962): es un «modelo organizado de conductas, relativo a cierta posición del individuo en un conjunto interaccional». Dejando de lado el estudio de los papeles en relación con las personalidades, los examinaremos a nivel sociológico e intersubjetivo.

b) Nivel sociológico. Siguiendo a Linton (1945), la posición que ocupa un individuo dado en un sistema social definido constituye su «status» en relación a ese sistema (ejemplos: un mismo hombre puede tener un status de ciudadano, un status de magistrado y un status de padre de familia). Por ello el papel es «el conjunto de las conductas consideradas como “normales”» para el poseedor de semejante status.

Si recordamos aquí esas concepciones, es porque pesan fuertemente en la vida de los grupos naturales, tanto como en los grupos experimentales, en los que cada uno de los miembros aporta su propia «etiqueta», a partir de la cual los demás esperan (y a veces exigen) de él cierto número de comportamientos a priori. Se trata aquí del fenómeno «de expectativas del papel» de la que hemos evocado algunas consecuencias a propósito de los obstáculos a la comunicación.

c) Nivel intersubjetivo. Es evidente, por otra parte, que los papeles son interdependientes en el interior de un grupo determinado: todo papel nos pone en contacto con los «compañeros» (es el término empleado durante la iniciación de un psicodrama o de un «juego del papel») que se definen en relación con nosotros mismos, mientras que nosotros nos definimos en relación con ellos. No pueden existir hijos sin padre, esposa sin marido, asalariado sin empleador, función sin «contra-función». Esta última afirmación se verifica igualmente en el seno de los grupos de trabajo a propósito de la función de liderazgo: no pueden existir «dirigente» sin «dirigidos», «cabecillas» sin «seguidores».

Notemos de paso que, en un individuo dado, puede surgir un conflicto entre papeles que corresponden a status diferentes: por ejemplo, con ocasión de una huelga «política», un agente de control puede estar dividido entre el papel que sabe asumir por su status en la empresa (dar ejemplo y hacer que reine la disciplina) y su función de ciudadano (manifestar sus sentimientos uniéndose al movimiento que le solicita). Los conflictos de papeles de ese tipo no son raros en la vida corriente, y se pueden también encontrar en los grupos de trabajo o de discusión. Los problemas no menos espinosos pueden promoverse en los grupos por la confusión de papeles; corresponde en los miembros a expectativas diferentes en relación con un papel determinado. De todas maneras, la lealtad en relación con el grupo es frecuentemente comparada con la lealtad en relación con la organización, especialmente en los investigadores en los que «el espíritu de cuerpo» parece que le lleva con bastante frecuencia a la necesidad de una sana gestión de los créditos de estudio que se les asignan.

d) Análisis de Benney Sheats (1948). Las categorías de Bales ya examinadas (págs. 89 y 123) constituyen un ejemplo del sistema de papeles que permite el análisis de la interacción en un grupo de toma de decisión. Para facilitar la observación de los grupos de trabajo, Benne y Sheats elaboraron una hoja de análisis (cfr. Anexo núm. 3) que diferencia operacionalmente los papeles mantenidos en relación con las funciones asumidas por los individuos en un grupo.

Distinguen:

- los papeles centrados en la tarea, en relación con los mecanismos de progresión;
- los papeles de mantenimiento de la cohesión, en relación con los mecanismos de conservación;
- los papeles en relación con la investigación de la satisfacción de las necesidades individuales, que constituyen un obstáculo tanto a la progresión como a la conservación del grupo.

Ponemos de relieve que este análisis no postula la existencia de una función diferenciada de líder; el líder es «el que percibe las necesidades del grupo y se esfuerza en satisfacerlas», toda intervención centrada en la tarea o en el mantenimiento de la cohesión es una actuación de liderazgo. Ésta está pues distribuida, más o menos igualmente, en el tiempo y en el espacio entre los miembros; aunque es una variable de comportamiento repartida entre éstos y no el privilegio de tal o cual individuo predestinado. Si esta perspectiva puede aceptarse fácilmente en relación con los grupos naturales¹¹⁴, no será lo mismo cuando concierne a los grupos institucionales: es el problema que vamos ahora a evocar brevemente.

c) Lo que puede ser el papel del jefe institucional. En los grupos organizados en el seno de una institución, el jefe detenta los poderes (headship) de esta institución, por cuenta de la cual ejerce: le confiere el derecho de mandar y los medios para hacerse obedecer. De esta situación resulta la existencia de cierto número de expectativas de comportamiento, no solamente del jefe frente a los subordinados, sino recíprocamente por parte de los subordinados frente al jefe.

Pero sucede que el jefe institucional (el «responsable frente a escalones superiores) no cumple, de hecho, más que un número muy pequeño de acciones de liderazgo, que se manifiestan como «líderes ocultos», cuya importancia práctica está lejos de ser despreciable.

Sólo le queda entonces concebir su papel como desarrollándose en el plano psicosociológico siguiendo los tres ejes:

- velar por la emergencia y por el desarrollo de todos los papeles pertinentes en relación con la progresión del grupo y su conservación:
- ejemplos de papeles de progresión: clarificar los objetivos, hacer que se tome conciencia de la progresión, analizar las dificultades, servir de memoria, formular las normas aceptadas, proponer una elección entre varias eventualidades relativas a un mismo problema;
- ejemplos de papeles de conservación: hacer que se participe, conciliar, alentar, informar, formar, hacer que se tome conciencia de los retrasos (por ejemplo de la hora de la reunión), referirse al sistema de coacciones que determinan el cumplimiento de la tarea;
- hacer que coincida su papel institucional (headship) con la parte de liderazgo que, eventualmente va a ser la suya, en función de la composición del grupo y de las circunstancias;
- promover la instauración de un clima armonioso, en el seno del cual todos y cada uno tengan la posibilidad y el gusto de contribuir útilmente a la progresión del grupo en el cumplimiento de la tarea.

Las actitudes

a) Definición. Habitualmente se refiere a la definición elaborada por Allport (1935): «Estado mental y neurofisiológico, constituido por la experiencia, que ejerce una influencia dinámica sobre el individuo, preparándole a reaccionar de una manera específica a cierto número de objetos y situaciones.» Más brevemente, se la puede considerar como un «estado funcional de preparación», que como lo ha puesto de relieve Duijker (1961), no se limita a las conductas verbales, sino que se manifiesta con ocasión de todas las conductas expresivas: «actuada, más

¹¹⁴ Grupos naturales: Excepto lo que se ha dicho de ellos en el cap. V (pág. 113), se puede aún tratar de grupos que se constituyen ocasional y espontáneamente con un fin definido que permite la satisfacción de las necesidades individuales. Ejemplo: pandillas de niños, equipos deportivos de aficionados, círculos culturales.

que formulada, vivida, más que percibida», la actitud «es un principio unificante en nuestras relaciones con nuestro mundo, con nuestro medio, con los demás». Definidas por su objeto, las actitudes (desde el punto de vista de las relaciones interpersonales a las que nos limitamos aquí) serán las predisposiciones permanentes a actuar de cierta manera frente al prójimo, en el interior de un grupo pequeño. Recientemente, R. Thomas, y D. Alaphilippe (1983), presentaron un estudio mucho más general.

b) Tipos de actitudes en la relación diádica. Se les puede definir a partir de la situación de entrevista, tal como lo estudió Porter (1950), únicamente en el aspecto verbal. Se da un ejemplo en el cuadro 10.

1. Sugestión más o menos acentuada. Indica al prójimo lo que conviene que haga, se le propone un modelo de comportamiento al que se aplica cierta fuerza de coacción.
2. Evaluación. incluye un juicio de valor sobre la intención del interlocutor, de forma explícita o implícita.
3. Ayuda. Proporciona al prójimo las posibilidades suplementarias que le permitirán alcanzar sus objetivos, pero sin ningún matiz de sugestión.

CUADRO 10. Ejemplos de actitudes posibles ante el prójimo
(según E. H. Porter, modificado)

<p>Frase del locutor:</p> <p>«Estoy muy aburrido; siento que hay que hacer algo, salir de ahí... pero el trabajo que se me propone es odioso; ¡está por encima de mis fuerzas! No obstante, me gustaría hacer algo... Estoy muy aburrido...»</p>
<p>Respuestas posibles del alocutado</p> <p>– SUGESTION (más o menos acentuada): «Usted sabe salir de ello; su camino está trazado: aceptará usted ese trabajo.»</p> <p>– EVALUACION: «En resumidas cuentas, usted se abandona y pone su deber en comparación con una repugnancia puramente sentimental.»</p> <p>– AYUDA: «Yo podría, dejando de lado todo lo demás, buscar una entrevista con el directos de la oficina de empleo...»</p> <p>– SOPORTE: «No hay que desanimarse. Después de sus últimos exámenes, es normal que se encuentre usted un poco desamparado. No es usted el primero en encontrarse en ese caso, pero usted superará eso rápidamente.»</p>

– PROFUNDIZACION:

«¿Está usted obligado a trabajar inmediatamente? ¿Qué es lo que le incita a pensarlo?»

– INTERPRETACION:

«Porque el sentimiento del deber y una natural repugnancia a algunas tareas se oponen en usted es por lo que usted experimenta esta duda.»

– COMPRENSION:

«Está usted perplejo: por una parte, siente usted la urgencia del trabajo; por otra parte, la única ocasión de trabajar que se le ofrece ahora mismo va contra sus gustos. ¿No están ahí sus tendencias?»

4. Soporte. Se esfuerza en asegurar al prójimo, indicándole lo que es capaz de sentir.
5. Complemento de información. Busca ya sea una información pura (encuesta), ya sea una opinión sobre las informaciones disponibles (sondeo), o una precisión sobre los sentimientos vividos (exploración).
6. Interpretación. Traduce las ideas expresadas por el prójimo explicando claramente lo se ha dicho, desvelando lo que estaba escondido (causas profundas, razones desapercibidas, motivos inconfesables).
7. Comprensión. Reexpresa lo más fielmente posible la totalidad de lo que sucede en el prójimo respetando la forma en la que siente lo que vive. En oposición de los efectos de la interpretación, esta actitud no añade nada al contenido de consciencia del prójimo. Corresponde a la empatía: término utilizado por Rogers (1962) para indicar «la capacidad de sumergirse en el mundo subjetivo del prójimo y participar en su experiencia en toda medida en la que la comunicación verbal o no verbal lo permite» (cfr. pág. 59 las referencias bibliográficas que se refieren a Rogers).

c) Extensión de la noción de comprensión: naturaleza del diálogo. En el plano de las organizaciones, aparece que a los diversos escalones de mando les corresponde contribuir en la medida más amplia posible, al establecimiento y mantenimiento de un clima favorable a la comunicación. Esto nos incita a bosquejar una reflexión sobre la naturaleza del diálogo.

- Para precisar primero este término, ha que superar el sentido común y referirnos al etimológico: el prefijo día significa «a través»; evoca la porosidad, la permeabilidad (cfr. diapositiva). Dialogar equivale pues a «ser permeable al discurso y/o al pensamiento del interlocutor». Se ve así a qué punto se separa uno del sentido original, desde que se confunde corrientemente dialogar con discutir, debatir, disputar, conferir palabra o negociar: se trata ahí de una verdadera inversión del sentido.

De hecho, querer dialogar, es aceptar por el otro fundarse en una verdad común, esto postula una ética y disposiciones mentales muy particulares. Pero, comportarse así, es correr el peligro de tener que reconsiderar nuestras propias opciones, quebrantar nuestras propias certidumbres, poner en tela de juicio nuestro propio sistema de valores. En una palabra, es ser vulnerable. Por eso es por lo que es tan difícil o raro establecer un diálogo efectivo.

- Queda investigar las condiciones de un diálogo auténtico. Este requiere, al menos en el alocutado, un mínimo de disponibilidad temporal y psicológica, cierto grado de lucidez, una

comprensión a la vez intelectual y afectiva del discurso del locutor en situación, así como una aceptación de éste tal como es en su diferencia. Nos encontramos aquí muy próximos del «estilo de comportamiento» descrito por S. Moscovici con el vocablo de equidad en su estudio de la influencia de las minorías activas (cfr. pág. 171). A este grado de abertura, fundado en una actitud general de tolerancia y de respeto del prójimo, sostenido por una madurez emocional suficiente, corresponde precisamente la empatía anteriormente evocada.

La empatía reduce los efectos del factor afectivo en el locutor y permite calificar la situación, dilucidando la verdadera «demanda» de este último. Induce en este sentimientos positivos, que le harán poco a poco empático en la elaboración y formulación de sus respuestas. Durante las entrevistas repetidas puede instaurarse a término un estado de empatía recíproca, que constituye el fundamento mismo del diálogo. A pesar de las evidentes dificultades que surgen del cumplimiento de esta modalidad de comunicación, el diálogo se mantiene como la condición necesaria para cualquier intercambio de cualidad, al mismo tiempo que la base de toda relación verdaderamente humana. Es pues, un ideal difícil, que cada uno debería esforzarse con constancia en alcanzar: «la autenticidad del diálogo no solamente se bosqueja a través de una ascesis».¹¹⁵ Para retomar un propósito de E. Amado-Lévy-Valensi, el diálogo acertado desemboca en un triple progreso:

- hacia el conocimiento recíproco, a través del cual se define y se hace posible el conocimiento de sí mismo;
- hacia el conocimiento de sí mismo, asumiendo la óptica que el prójimo tiene de nosotros mismos, que nos hace falta aceptar o discutir;
- hacia la verdad, que a cada instante domina e inspira el diálogo.

Y podemos concluir con este autor: «El sentido del diálogo es el de cierto enfrentamiento intersubjetivo de dos discursos, pero a nivel de dos sujetos que cada uno tiene su historia y que se esfuerzan en su encuentro en desembocar en la etapa, viniendo de dos itinerarios diferentes, a una misma perspectiva de verdad.»¹¹⁶

d) Aplicación a la conducta de las reuniones de trabajo. Consideraremos aquí el trabajo en grupo, con un «presidente» designado que elige no participar en el fondo del debate. Lo anotamos con las iniciales CR (conductor de reunión). Los tipos de actitudes serán los siguientes:

1. Sugestión. A veces se utilizan con ocasión del ejercicio de las actividades de «facilitación», tiene el inconveniente de perpetuar la dependencia en relación del CR (sobre todo si es, por otra parte, el jefe institucional del grupo).
2. Evaluación. Absolutamente desaconsejada por los mismos inconvenientes que los de la actitud precedente.
3. Ayuda. Se puede detener en proporcionar (si se poseen) informaciones de las que el grupo desearía disponer, o a dar las posibilidades de elección (tan numerosas como la situación lo

¹¹⁵ E. Amado-Lévy-Valensi, *La Communication*, París, PUF, 1967.

¹¹⁶ Convendría subrayar aquí la convergencia de este propósito con la forma en la que M. Sauvage (1966) caracteriza el diálogo socrático: «En el diálogo, los dos interlocutores no saben más uno que otro. Querido Critias, me tratas como si yo pretendiera saber las cosas sobre las que te interrogo, y que depende de mí el ponerme de acuerdo contigo. No hay nada de eso, Yo busco... Y si busco es que yo mismo no lo sé (Platón, Charmide, 165 b, c). No se trata que uno imparta su ciencia a otro; tratan solamente, por el juego de las preguntas y respuestas, el dilucidar las nociones que irreflexivamente poblaban sus espíritus anteriormente a que se desencadenara el dialogo.»

permite) entre varios procedimientos o procesos operatorios pertinentes en relación con la situación.

4. Soporte. Solamente se puede asumir a título excepcional; en principio debe evitarse para no reforzar las actitudes de dependencia del grupo frente al CR.

5. Complementos de información. Encuesta y sondeo son las actitudes fundamentales del CR en relación con el problema tratado. La formulación y la elección de las preguntas por las que se expresarán constituyen varios de los momentos esenciales de la reunión. La exploración se refiere a la vivencia afectiva del grupo y corresponde a la función de «regulación»; interviene con poca frecuencia, en las reuniones de trabajo.

6. Interpretación. Respecto al problema, puede clarificar lo que solamente se percibe confusamente.

En cuanto al grupo, tiende a explicitar lo que se está viviendo y las razones por las que lo vive: debe entonces manejarse muy prudentemente; si se consigue, puede acelerar la progresión del grupo.

7. comprensión. Respecto al problema, permite formular las conclusiones intermediarias, que jalonan las etapas de la progresión. En cuanto al grupo, se para a expresar lo que está viviendo.

En la primera edición de esta obra (1968) evocábamos la relación de orden habitualmente establecido por diversos grupos de ejecutivos industriales, en presencia de una elección de actitudes; ésta se les proponía por escrito, al mismo tiempo que escuchaban la misma serie de intercambios registrados en una banda magnética. Obtuvimos la clasificación siguiente:

1/ (ex aequo) «Encuesta» y «Evaluación».

3/ «Ayuda y/o Soporte».

4/ «Interpretación y Consejo».

5/ «Comprensión» (en torno al 5 por 100 de respuestas).

A una discusión de estos resultados, centrada en la identificación de los tipos de actitudes correspondientes, se siguió una exposición didáctica, que tendía a facilitar la distinción entre éstas. Después, se pedía a los participantes que identificaran las actitudes comprensivas entre las series de cinco actitudes, presentadas como anteriormente. Alrededor de la mitad de los casos, la percepción de la actitud comprensiva era entonces exacta.

Una investigación sistemática, utilizando un material estandarizado compuesto de diez situaciones diferentes, pudo realizarse de 1976 a 1978 por J.-Y. Martin en una gran empresa francesa de mecánica que incluía varios puestos de actividad, con ocasión de seminarios de formación de los ejecutivos. Estos seminarios residenciales reagrupaban cada uno ya sea a doce técnicos y agentes de control (TAM), ya sea a diez ejecutivos dirigentes (CD), que habían venido, unos y otros, de las cuatro regiones económicas distintas y no contiguas; hubo un total de dieciséis grupos en cada una de esas categorías.

El dispositivo utilizado era idéntico al presentado anteriormente, proponiendo solamente cinco actitudes por situación. Se realizó un estudio estadístico sobre los resultados, del que nos detenemos a condensar aquí las conclusiones.

El orden de la relación que se desprende de la elección de los grupos de ejecutivos, así como las de los grupos de TAM, difiere de la que se había observado corrientemente en los años 1958-1968. Efectivamente, se puede considerar las frecuencias de las elecciones que aparecen en el cuadro siguiente.

CUADRO 11

Actitudes Propuestas	16 grupos de ejecutivos dirigentes	16 grupos de técnicos y agentes de control	32 grupos confundidos
Encuestas	28,3 %	27,08 %	27,65 %
Ayuda/Soporte	27,6 –	26,20 –	26,83 –
Evaluación	21,3 –	22,70 –	22,06 –
Interpretación	12,9 –	13,33 –	13,15 –
Comprensión	9,9 -	10,68 -	10,31 –

En relación con el decenio de referencia, la actitud de Evaluación (=juicio sobre el prójimo) pasa de la primera a la tercera fila. Por otra parte, no existen diferencias significativas entre las elecciones espontáneas de las dos categorías para el que concierne la actitud de Encuesta (=prudencia) y la actitud de Ayuda/Soporte (= «caridad»).

En estas modificaciones es imposible discernir lo que resulta de la percepción en los ejecutivos de la política social de la Dirección General, y lo que puede imputarse a los cambios del entorno económico y social que han sobrevenido de un decenio al otro.

2. En lo que concierne a la actitud comprensiva, las elecciones espontáneas de las dos categorías de población han crecido en relación con lo que se tenía el hábito de esperar. Lo que es cierto, es que las elecciones espontáneas de los TAM y la de los ejecutivos dirigentes son significativamente diferentes (medias respectivas de 12,81 y 10); quizá es posible inferir que los TAM son más sensibles a las expectativas del personal de los cuales ellos asumen cotidianamente la responsabilidad.

Por el contrario, la salida de la segunda parte de la experiencia (identificación de la actitud comprensiva), los resultados obtenidos por las dos categorías de población no difieren significativamente (media 66,37 para los ejecutivos y 63,19 para los TAM). Esto puede explicarse por el hecho de que los TAM estaban ya atentos a la calidad de la relación, mientras que los ejecutivos han podido proporcionar el esfuerzo afectivo-intelectual necesario para mejorar su rendimiento.

Estas comprobaciones justificarían un entrenamiento sistemático en las actitudes más apropiadas a la conducta de un grupo de trabajo y podrían introducir a una reflexión sobre la práctica del mandato en las diversas organizaciones. (cfr. también el Anexo núm. 1).

Conclusión, actitudes y papeles

No se puede dejar de imaginar la existencia, en un mismo individuo, de una relación entre sus actitudes y sus papeles. Como lo hizo observar Guillaumin (1961), la noción de papel: corresponde a una autorregulación activa del sujeto en función del objeto-compañero considerado como fuente de ciertas resistencias o respuestas. Ahora bien, es esto lo que encontramos en la actitud. [...] Así, tanto en la actitud como en el papel, nos encontramos con una secuencia comportamental, organizada según cierto Pattern en función de un objeto que presenta características determinadas por el sujeto [...]. Hablando de papel, se pone el acento de forma un poco más marcada, en la interacción y la reciprocidad de los procesos actitudinales.

Esta cita tiene como resultado práctico el hacer comprender cómo el psicodrama [cfr. Anzieu, 1956] puede, en una perspectiva casi terapéutica, desembocar en una evolución favorable de las actitudes interpersonales que son habitualmente generadoras de inadaptación social.

Señalemos finalmente que, en un grupo, las actitudes comunes a todos los miembros pueden constituirse a más o menos largo término: facilitan la elaboración del consenso en la mayor parte de los casos. Cuando se sistematizan, constituyen el elemento esencial de la mentalidad de grupo.

B) Afectividad y mentalidad de grupo

En los subcapítulos anteriores y fundamentalmente a propósito de la comunicación y de las relaciones interpersonales, sistemáticamente hemos separado los desarrollos centrados sobre el aspecto afectivo de la vida de los grupos pequeños. Acabamos de evocar este aspecto durante nuestra reflexión sobre las actitudes. De hecho, su importancia es tal que conviene ahora consagrarle una atención específica.

1- La emergencia de nuevas variables intermediarias

Recordemos primero las páginas relativas a los procesos inconscientes en los grupos, en el capítulo III de la presente obra. Sin llegar a alcanzar esta profundidad, muchos autores, para dar cuenta de sus investigaciones utilizaron la afectividad en cuanto variable intermediaria. Subyacente a un gran número de estudios, fue ya subrayada por G. LeBon (1895) en su *Psychologie des foules*.¹¹⁷

Posteriormente, E Redl (1842) estudió los fenómenos de dependencia en relación con el líder, en función de la estructura afectiva de los grupos. Por su parte W. R. Bion (cfr. supra. pág. 113 y sigs.) publicó en 1961 sus *Recherches sur les petits groupes*, a partir de situaciones que pretendían reducir en los antiguos prisioneros las secuelas psiquiátricas de la Segunda Guerra Mundial. Desde 1959, Max Pagés llamó la atención sobre la posibilidad de una socioterapia en el medio industrial; de 1955 a 1959, prosiguió con un equipo de psicólogos una intervención en profundidad en el Grupo Prisunic (1961) y en 1968 es cuando publica una tesis notable sobre *La vie affective des groupes*¹¹⁸. En los Estados Unidos, J. Luft [1963] fue uno de primeros en insistir sobre la importancia del factor emocional en la vida de los grupos, mientras que nuestro tipo de cultura nos incita a reprimirlo; por otra parte es corriente oponer la flema británica a la exuberancia mediterránea, mientras que los japoneses expresan abiertamente su tristeza en caso de duelo.

Finalmente, se ve aparecer por aquí y por allá, en diversas formas, la mentalidad de grupo, definida como «conjunto de los hábitos, individuales o colectivos, de pensar y de juzgar, el hábito excluye en gran medida la reflexión crítica en provecho de los prejuicios» (P. Foulquié, 1978). «Las nociones de “mentalidad” o de “espíritu” permiten establecer, entre los fenómenos simultáneos o sucesivos de una época dada, una comunidad de sentido, de vínculos simbólicos (...) que hacen surgir como principio de unidad y de explicación la soberanía de una consciencia colectiva» (M. Foucault, cit. en P. Foulquié).

¹¹⁷ Cfr. Bibliografía general.

¹¹⁸ M. Páges, *La vie affective des groupes*, París, Dunod, 1968. (Esta obra contiene lo esencial de la bibliografía propia de los trabajos de su autor sobre el tema).

II. F. Redly las «emociones de grupo»

Prolongando a su manera la perspectiva freudiana, F. Redl¹¹⁹ evocó en varios estudios diversos fenómenos afectivos en los grupos.

a) Hablando de emociones de grupo, designa simultáneamente «las manifestaciones instintuales y emocionales que han tenido lugar entre las personas sometidas a los procesos inherentes a la formación de un grupo» Distingue:

- las emociones de grupo constitutivas: manifestaciones instintuales (en relación con las pulsiones) y emocionales de los miembros potenciales de un grupo, que juegan un papel fundamental en los procesos de formación del grupo;
- las emociones de grupo secundarias: reacciones instintuales y emocionales que experimentan los miembros del grupo en ellos mismos o entre ellos, que se desarrollan a partir de algunos de los procesos de formación del grupo.

b) Define los fenómenos de contagio emocional como la propagación del comportamiento de una persona a otra o a un grupo entero; además, distingue entre contagio positivo y contagio negativo, según que mejore o contraríe la actividad del grupo. Contrariamente a una opinión extendida, el contagio emocional puede, muchas veces, ser benéfico para el funcionamiento del grupo.

Entre los factores de grupo que pueden explicar el fenómeno de contagio, Redl enumera:

- el status del «iniciador»;
- la pertinencia del área de comportamiento con el código del grupo;
- el grado de concordancia entre las tendencias fundamentales de cada uno;
- el tamaño, la estructura, el esquema de organización y la naturaleza del programa del grupo;
- la atmósfera del grupo (su humor del momento).

Evoca igualmente lo que llama contagio indirecto, es decir, el hecho de que la estructura psíquica de un individuo desencadene una reacción emocional del grupo, sin que exista, por tanto, iniciación del comportamiento iniciador.

c) Redl estudia también el efecto de choque, designando con ello la incapacidad psicológica de un individuo para soportar la influencia que el grupo ejerce sobre él. Este tipo de sujeto puede reaccionar por explosiones de ansiedad, de irritación o la huida, por el hecho de que su equilibrio personal está amenazado por el grupo.

d) A propósito de la relación pedagógica, describe en detalle el clima de grupo, considerado como «la totalidad del sentimiento de base que subtiende la vida de un grupo, la suma de las emociones de cada uno de los unos frente a los otros, hacia el trabajo y la institución, hacia el grupo en cuanto unidad y hacia el mundo exterior». Así distingue, por ejemplo, en el medio escolar:

¹¹⁹ F. Redl, «Group emotion and leadership», Psychiatry, VI, 1942 (traducido por A. Lévy, 1965). Para el conjunto de la bibliografía relativa a la vida afectiva de los grupos, consultar S. Scheidlinger, Pshychanalysis and Group Behavior, Nueva York, Norton & Co., 1952.

- el clima punitivo;
- el clima de chantaje emocional;
- el clima de orgullo del grupo.

d) Esas diversas consideraciones desembocan en el papel de la «persona central» (la PC) en relación con el grupo; permiten al autor elaborar una clasificación de lo que llama impropia-mente líderes según los aspectos siguientes:

1. La PC como objeto de identificación	Tipos de líderes
1.1. Sobre la base del amor:	
1.1.1. Incorporación a la conciencia.	1. El soberano patriarcal
1.1.2. Incorporación al ideal del yo.	2. El líder propiamente dicho.
1.2. Sobre la base del temor:	
Identificación con el agresor	3. El tirano
2. La PC como objeto de pulsiones	
2.1. Pulsiones libidinales	4. El objeto de amor
2.2. Pulsiones agresivas	5. El objeto de agresión
3. La PC como un soporte del yo	
3.1. Proporcionando los medios de satisfacer las pulsiones	6. El organizador
3.2. Disolviendo las situaciones conflictivas apaciguando la angustia de culpabilidad.	
3.2.1. Técnica de acto de iniciación al servicio de la satisfacción de las pulsiones.	7. El seductor
3.2.2. La misma a servicio de la defensa contra la pulsión.	8. El héroe
3.2.3. Contagio de las personalidades conflictivas por la persona sin conflicto, al servicio de la satisfacción de las pulsiones.	9. La «mala influencia».
3.2.4. La misma, al servicio de la defensa contra las pulsiones.	10. El «buen ejemplo»

III. El funcionamiento del grupo según W. R. Bion: los propuestos de base

Las concepciones desarrolladas por W. R. Bion se presentaron en el capítulo IV de la presente obra. Recordemos aquí lo esencial en lo que refiere a la vida afectiva de los grupos. Poniendo de relieve «que un péndulo es más que la suma de las piezas que lo componen», el autor subraya la insuficiencia de los elementos racionales para dar cuenta de los fenómenos de grupo y pone el acento en varios puntos:

- un grupo se reúne siempre para hacer algo y los individuos cooperan siempre en la medida de su aptitud para este aspecto del «trabajo»;
- esta actividad de trabajo se dificulta o sostiene por otras actividades (de naturaleza psíquica) que tienen un valor afectivo potente;

- se pueden reagrupar esas actividades psíquicas, que no tienen ningún carácter de cooperación consciente, bajo los términos de presupuestos de base; estos son, repitámoslos:
- la dependencia, en relación con un liderazgo institucional o espontáneo, tanto como con una ideología;
- el combate-huida, frente a un enemigo común, real o fantasmático;
- el acoplamiento, en el que el grupo se convierte en espectador.

Uno de los «presupuestos de base» puede ser el único en manifestarse, mientras que los demás permanecen en estado latente; cada uno de esos estados puede presentarse durante la vida del grupo. Constituyen todos una forma de respuesta a una ansiedad de carácter muy primitivo (la situación de grupo representa siempre una amenaza para el individuo) y corresponde a ciertas formas de regresión. Un monitor de grupo de diagnóstico debe poder reconocerlas e interpretarlas en el momento oportuno.

IV. Las concepciones de Max Pagés: la angustia y el vínculo

Max Pagés (1963) retornó esta noción de ansiedad primitiva. Pero se opone a Bion en cuanto al origen de los progresos del grupo; según él, éstos solamente se obtienen gracias al deseo consciente de progreso en su aspecto racional, con la investigación de medios apropiados. Existen, efectivamente, los casos en los que las actividades racionales del grupo son incapaces de asegurar su progresión: funcionan entonces como resistencias. El autor propone pues otra explicación, que se refiere a la existencia de un vínculo positivo, no ambivalente, establecido desde los primeros instantes entre los miembros de un grupo en curso de constitución.

Ese vínculo se caracteriza porque es inseparable de una expresión (consciente y/o inconsciente) de la angustia: está constituido por una defensa contra la angustia (de abandono, de separación, de soledad) equivalente al temor a la muerte. Por vía de consecuencia, la angustia se confunde «con el temor de la misma vida, en la medida en la que vivir es afirmar nuestra individualidad, conquistar nuestra persona, distinguimos de nosotros mismos, de nuestro propio pasado».

Esta angustia no se manifiesta siempre en un grupo de forma explícita. En general está disimulada bajo angustias más superficiales: ser dirigido, ser influenciado, modificado (perder su personalidad), ser agredido, ser nutrido. Esos sentimientos en su conjunto son ambivalentes: se experimenta todo a la vez, el temor, el deseo de cambiar; al mismo tiempo se pide la formación y se la rechaza... Y estos son los factores inconscientes que subtienden al mismo tiempo las motivaciones de los miembros y la estructura del grupo.

Ejercerán una influencia la de los participantes que sabrán expresar de la forma más exacta los sentimientos y la ansiedad predominante en el grupo en un momento dado. De esta aserción puede deducirse una teoría del liderazgo en todo conforme a la tradición lewiniana, excepto que Lewin no da un lugar a las fuerzas inconscientes.

Durante la evolución tipo de un grupo de diagnóstico, M. Pagés describe como sigue la evolución de las defensas:

- rechazo casi total a expresar los sentimientos;
- expresión simbólica de sentimientos (cada vez más abundante);
- análisis de la vida del grupo;
- experiencia de los sentimientos vividos en el instante;
- experiencia de «soledad compartida», después del duelo;

En tales casos, la experiencia del vínculo se presenta en forma paradójica:

Es un momento en el que habrá tomado plenamente consciencia de la irreductibilidad de sus diferencias, de su imposibilidad para comunicar de una forma totalmente satisfactoria, del carácter contingente de sus vínculos (que pueden ser limitados e interrumpidos por una infinidad de causas y de toda forma por la muerte), es en este momento en el que los miembros del grupo realizan la experiencia de un vínculo que sobrevive a todas esas experiencias negativas y las engloba sin negarlas.

V. J. Luft y el «habeas emotum»

Transponiendo a la vida de los grupos el principio del habeas corpus, que rige la libertad física del hombre, J. Luft desearía la promulgación de una ley del habeas emotum, afirmando el principio de la libertad psicológica. De hecho, «nuestra capacidad de moderar y de controlar nuestros sentimientos depende del reconocimiento y de la justicia que los demás conceden a la expresión de éstos». Se puede decir que «la decadencia de una sociedad coincide con la ausencia de las consideraciones por los derechos emocionales del prójimo».

El autor añade: «Los sentimientos auténticos son invariablemente rudos. Pero por todas partes en donde la gente se encuentra en interacción emocional, hay que reservar el tiempo necesario para la audiencia informal y para la búsqueda de la equidad. La vida, después de todo está hecha para ser vivida por los seres humanos, seres dotados de sentimientos.»

En un grupo de diagnóstico, el habeas emotum implica «el derecho del individuo a sus propios sentimientos y también a la expresión de sus sentimientos, salvo allí donde se puede estimar que expresándolos limita así la libertad emocional del prójimo. Tales conflictos son inevitables y merecen una atención cuya importancia es proporcionada a la significación que estos sentimientos tienen para los individuos a quienes atañen».

El carácter idealista de esos propósitos -cuando se transponen a situaciones de la vida corriente-, es patente. No son menos dignos de interés en una sociedad en la que pululan los malentendidos, lo no-dicho, las interpretaciones fantásticas y las rivalidades sospechosas. Desearíamos que cada uno pueda acceder a un grado de madurez suficiente para afrontar una prueba de verdad que, a término, solamente puede ser saludable. Añadamos que este estado de espíritu es vecino de la actitud de empatía recíproca, de la que anteriormente hemos apreciado la capacidad.

VI. Las mentalidades de grupo

Hemos reproducido (pág. 199) la definición general del concepto de mentalidad dado por P. Foulquié. Aplicada a los grupos, Bion la determina como «el conjunto de los impulsos que los individuos desean satisfacer en el anonimato». Más tarde, mucho después de McDougall (1920), J. Luft evocó el espíritu de grupo, expresión que fue rechazada durante cuarenta años «como demasiado vaga y demasiado mística». No obstante terminó por adquirir un status de variable intermediaria en diversos autores que se esforzaron en dar una definición operatoria. Es así como Lewin hablaba de atmósfera de grupo, Carrwright (1950), de la tonalidad emocional del grupo, así como del estado de salud o del estado patológico de los grupos, y Cattell (1954) de sintalidad.

Respecto a las organizaciones, tomando el concepto de «personalidad de base» desarrollado por M. Dufrenne (1953), se pudo describir «la identidad de la Empresa»¹²⁰.

a) Casos de grupos experimentales

- A un nivel superficial, es constante que cada grupo experimental elabore sus propios procedimientos y modos de funcionamiento, fije sus propias normas, reparta las tareas entre sus miembros, establezca su propia jerga, y haga cuanto pueda para desmarcarse de los demás.
- A propósito de formación por los métodos de grupo, Shepard y Bennis¹²¹ formularon la hipótesis teórica de «la interpersonal»: evitando la dicotomía individuo/grupo, ésta llama la atención sobre «los procesos internos de una pareja, de un trío o de un grupo mayor». La inter-persona «se refiere a la naturaleza de la integración entre dos individuos o más»; sus caracteres estructurales serían por una parte, la existencia del «código oficial que define la naturaleza de esta integración y controla las significaciones utilizables para la interpersonal», y por otra, «de los códigos y de los conjuntos de significaciones que (...) no son directamente utilizables por la interpersonal».

Esta entidad es aplicable a la experiencia de Sherif (pág. 151), donde se ve a cada uno de los dos subgrupos, artificialmente situados en situación de competición y de rivalidad, proyectar el uno sobre el otro los sentimientos negativos, valorando las relaciones interpersonales de cada uno de sus miembros.

La misma concepción puede aplicarse a la mayor parte de las experiencias clásicas relativas a los fenómenos de influencia presentados en el subcapítulo anterior, fundamentalmente la experiencia de Asch en su versión inicial.

Puede verificarse muy generalmente en los grupos amplios, reuniendo ocasionalmente durante un mismo seminario residencial a varios grupos de diagnóstico que funcionan habitualmente en paralelo: los miembros de cada uno de los grupos pequeños valoran entonces su propio grupo de pertenencia y desvalorizan ya sea a los otros grupos, ya sea al grupo de los formadores (o a uno de ellos), o al mismo grupo amplio. Recordemos que A. Bejarano (1971) fue el primero en interpretar esos fenómenos acercándolos a la escisión precoz de la transferencia entre el objeto bueno y el objeto malo, según las perspectivas de M. Klein (expuestas en el capítulo III de la presente obra, pág. 74).

b) Casos de grupos naturales

Fenómenos idénticos a los anteriores se pueden encontrar en los grupos naturales.

- Esto es particularmente verdad en los grupos de acción, en los que se manifiesta a la vez el sentimiento de pertenencia y el orgullo de ser mejor que los grupos que persiguen objetivos parecidos a los suyos. Estos sentimientos culminan en la constitución de un espíritu de equipo: «Es el hecho, en un grupo de individuos, de poner voluntariamente en común los recursos (físicos, psicológicos, técnicos, intelectuales, morales, etc.) de cada uno, en la

¹²⁰ J. P. Larçon y R. Reitter, *structures de pouvoir et identité de l'entreprise*, París, Nathan; 1979. Cf. también A. Mucchelli (1985).

¹²¹ A. shepard y W. Bennis, «A theory of training by group methods», *Human Relations*, 1956, IX, 4, págs. 403-414.

prosecución de un mismo fin y en las mejores condiciones de eficacia y de armonía, por la conducta eventual de uno de los suyos¹²².

Las condiciones de abertura del espíritu de equipo (así como la elaboración de la definición anterior) han sido objeto de numerosas reuniones-discusión entre agentes de control, bajo la conducción de uno de los presentes autores. En lo que se refiere a los factores de armonía dependiente del mismo grupo, hemos realzado:

- el respeto de las opiniones de los demás (tolerancia);
 - la voluntad de cooperación, el apoyo recíproco;
 - la aceptación de las críticas;
 - la disciplina consentida libremente;
 - la confianza recíproca y el tacto;
 - el conocimiento y la percepción explícitas del fin;
 - la solidaridad, la estima, la simpatía;
 - la amistad, el afecto...
-
- En los grupos de conmemoración, además de la valoración de un simbolismo a veces esotérico, se observa frecuentemente, los efectos de la ilusión grupal, con predominio de manifestaciones afectivas que no son siempre superficiales. De todas maneras, los mecanismos de entrevista son predominantes. No podemos evitar poner de relieve que esos comportamientos corresponden, si no a un cierto estado de inmadurez, por lo menos a un estado de regresión voluntaria hacia «los buenos viejos tiempos» del colegio, del cuartel, etc.; se puede identificar ahí un mecanismo de defensa contra la angustia de muerte.
 - En las instituciones el reglamento y la organización constituyen los mecanismos de defensa colectivos contra las angustias perseguidoras y depresivas de los miembros: por lo menos es lo que ilustró Elliot Jaques en su estudio de los «Sistemas sociaux en tant que défense contre l'anxiété» [trad. fr. en A. Lévy, 1965, capítulo 7, pág. 546 y sigs.].
 - Refiriéndonos a Redl (cfr. supra), anotaremos además que el destino de semejantes grupos depende, para una gran parte, del papel que asume la «persona central». Estas consideraciones desembocan en el estudio de una psicopatología de los grupos que se extiende desde los grupos asociales hasta los grupos enfermos. Se tratará en los próximos capítulos.

BIBLIOGRAFÍA DE LA SEGUNDA PARTE

ALLPORT, G. W., «Attitudes», en Murchison, Handbook of Social Psychology, Worcester, Mass., Clark University Press, 1935.

ANZIEU, D., «Les communications intra-groupe», en Geldard y cols., Communications processes, Pergamon Press, 1965.

ARROW, K. J., Choix collectif et préférences individuelles, 1951, trad. fr., París, Calmann-Lévy, 1974.

ASCH, S. E., Effects of group pressure upon the modification and distortion of judgements, en Macoby y cols. [1952].

¹²² Avisem (obra colectiva), Manuel de l'agent de maîtrise, París, Ed. Hommes et Techniques, 1977 b (cap. 9, «L'animation du groupe de travail»).

- AVISEM (colectivo), *Techniques d'amélioration des conditions du travail dans l'industrie*, París, Hommes et Techniques, 1977 a.
- Manuel de l'agent de maîtrise, Hommes et techniques, 1977 b.
- BACK, K. W., *Influence through social communication*, 1951, retomado en Maccoby y cols. [1952].
- BALES, R. F., *Task roles and social roles in problem solving groups*, 1952, en Maccoby y cols. [1952].
- «How people interact in conferences», *Scientific American*, vol. 192, marzo, 1955, páginas 31-35.
- BASTIN, G., *Les techniques sociométriques*, París, PUF, 2ª. ed., 1966.
- BAVELAS, A., «Réseaux de communication au sein de groupes...», en Laswell y Lerner [1951].
- BENNE, K. y SHEATS, P., «Funcional papeles of group members», *J. Soc. Issues*, 1948, 4, páginas 41-49.
- BENNETT, E., «Discussion, decision, commitment and consensus in group decision», retomado en Maccoby y cols. [1952].
- BENNIS, W. G. y SHEPARD, H. A., «A theory of group development», *Human Relations*, 1956, 9, págs. 415-457.
- BLAKE, R. y MOUTON, J., *Group dynamics. Key to decision making*, Houston, Texas, Gulf Publishing, 1961.
- Les deux dimensions du management, trad. fr., París, Ed. d'Organisation, 1969.
- BLANCHARD, K. y JOHNSON, S., *The one minute manager*, Londres, Willow Books, William Collins Sons & Co, 1983.
- BLUM, M. L., *Industrial psychology and its social foundations*, Nueva York, Harpers & Brothers, 1949.
- BOUDON, R., *La place du désordre*, París, PUF, 1984.
- BOURRICAUD, F., *Esquisse d'une théorie de l'autorité*, París, Plon, 1961.
- BROWN, J. A. C., *Psychologie sociale de l'industrie*, ed. angl., 1954, trad. fr., París, L'Epi, 1961.
- DEUTSCH, M., *La personalidad de base*, París, PUF, 1ª. ed., 1953.
- DOISE, W., DESCHAMPS, J. C., MUGNY, G., *Psychologie sociale expérimentale*, París, A. Colin, 1978.
- DUFRENNE, M., *La personalidad de base*, París, PUF, 1ª. ed., 1953.
- EICHENBURG, T., *Über Autorität*, frankfurt-am-Main, Suhrkamp Verlag, 1965.
- ENEGRÉN, A., *La pensée politique de Hannah Arendt*, París, PUF, 1984.
- FLAMENT, C., *Réseaux de communications et structures de groupe*, París, Dunod, 1965.
- Théorie des groupes et structures sociales, París, Gauthier-Villards et Mouton, 1965 (edición americana, 1963).
- FOULQUIE, P., *Vocabulaire des sciences sociales*, París, PUF, 1978.
- FRAISSE, P., *Manuel de psychologie expérimentale*, París, PUF, 1963.
- GILCHRIST, J. C.; SHAW, M. E. y WLAKER, L. C., «Some effects of unequal distribution of information in a wheel group structure», *J. abnormal so. Psych.*, 1954, 49, págs. 554-556.
- GRANGER, G., *La mathématique sociale su marquis de Condorcet*, París, PUF, 1956; nueva ed. Completada, París, Odile Jacob, 19989.
- GUILLAUMIN, J., *Intervention dans la discussion sur Les attitudes et les relations interpersonnelles*, en Duijker y cols., *Les attitudes*, París, PUF, 1961.
- JENKINS, J. G., «The nominative techniques as a method of evaluating our group morale», *J. Abnormal soc. Psych.*, 1954, 9, págs. 211-218.

- LAMBERT, R., «Recherches sur les structures d'influence dans les petits groupes de travail», Rev., fr. Sociol., 1960, I, págs. 61-72.
- «Autorité et influence sociales», en Fraise y Piaget [1965].
- LINTON, R., Le fondement culturel de la personnalité, Paris, Dunod, 1959 ; trad. fr. De Cultural background of personality, 1945.
- LIPPITT, R. y WHITE, R., «Une étude expérimentale du commandement et de la vie des groupes» (1953), trad. en A Levy [1965].
- LIPPITT, R. ; WATSON, J. y WESLEY, B., The dynamics of planned change, Nueva York, Harcourt, brace C°, 1958.
- LUCE, R. D., «Connectivity and generalized cliques in sociometric group structure», Psychometrika, 1950, 15, págs. 169-190.
- «networks satisfying minimality conditions», Amer. J. Math. 1953, 75, págs. 825-838.
- MAIER, N. R. F., Psychologic dans l'industrie, Verviers (Belg.), Marabout, trad. fr. 1970 (1ª. ed. Americaine, 1946).
- Principes des relations humaines. Applications pratique dans l'entreprise, Paris, Ed. d'Organisation, 1957 (1ª. ed. Americaine, 1952).
- .Prise collective de décision et direction des groupes, 1963, trad. fr., Paris, Hommes et Techniques, 1964.
- MAISONNEUVE, J., «La sociométrie et l'étude des relations préférentielles», en Fraise y Piaget [1965].
- Psychosociologie des affinités, Paris, PUF, 1966.
- MARSAL, M., L'autorité, Paris, PUF, 1958.
- MENDRAS, H. y FORSÉ, M., Le changement social, Paris, A. Collin, 1983.
- MONTMOLLIN, G. de, «L'interaction sociale dans les petits groupes», en Fraise y Piaget [1965].
- L'influence sociale :phenomènes, facteurs et théories, Paris, PUF, 1977.
- MUCCHIELLI, A., Les mentalités, Paris, PUF, 1985.
- MUCCHIELLI, R., Psychologic de la relation d'autorité, Paris, Librairies Techniques, ESF, 1976.
- MULLER, J., Dependance et formation, tesis multicopiada, Fac. Lettres et Sc. Hum. Strasbourg, 1965.
- NOIZET, G. ; BELENGER, D. y BRESSON, F., La communication, Paris, PUF, 1985.
- NORTHWAY, M. L., Iniciation a la sociometric, Paris, Dunod, 1964.
- NORTHWAY, H. y WELD, L., Sociometric scolaire, Paris, Ed. Universitaires, 1970.
- PAGÉS, M., «Note sur la vie affective des groupes», Bull, psychol., 1963, 16, núm. 6-7, páginas 327-33).
- PAGÉS, M., Y cols., L'emprise de l'organisation Paris, PUF, 1979.
- PALMADE, G., en número especial de Hommes et techniques : psychologie industrielle, 1959, número 169.
- PORTER, E. H., Rintriduction to therapeutic counseling, Boston, Houghton Mifflin C°, 1950.
- RICE, A. K., Productivity and social organisation. The Ahmedabad experiment, Londres, Tavistock Publications, 1958.
- ROCHEBLAVE-SPENLÉ, A. M., La notion de rôle en psychologie sociale, Paris, PUF, 1962.
- ROGERS, C. y KINGER, G. M., Psychothérapie et Relations humaines, Paris, Nauwelaerts, 1962.
- SAUVAGE, M., L'aventure philosophique, Paris, Buchet-Chastel, 1966.
- SCHERER, R., Structure et fondement de la communication humaine, Paris, SEDES, 1966.

- SENNET, R., Autorité, París, Fayard, 1982.
- SHAW, M. E., «A comparison of individuals and small groups in the racional solution of complex problems», 1952, retomado en Maccoby t cols. [1952].
- SHERIF, M. y SHERIF, C., Group in harmony and tension. An integration of studies intergroup relations, Nueva york, Harper, 1953.
- SMITH, S., citado por Bavelas A., en Laswell y Lerner [1951], pág. 191.
- SUDREAU, P., La reforme de l'entreprise, París, UGE (10/18), 1975.
- TAGIURI, R. ; BRUNER J. y BLACKKEY, R., «Relations entre sentiments et percepcion dessentiments parmi les membres de petits groupes», trad. en a. Lévy [1965].
- TANNEBAUM, R. ; WECHSLER, I. R. y MASSARIK, F., Leaderschip and organization, Nueva York, McGraw-Hill, 1961.
- THOMAS, R. y ALAPHILIPPE, D., Les attitudes, París, PUF, 1983.
- VAN ZELST, R. H., «Sociometrically selected work team increase production», Personal Psychology, 1952, 5, pág. 175-186.
- ZELENY, L. D., «Sociometry of morale», American Sociol, rev. 1939, 4, págs. 799-808.

MERCÉ Romans, Antoni Petrus, Jaime Trilla, “Cómo optimizar la práctica educativa”, en: De profesión: educador(a) social, Paidós, España, 2000.

CÓMO OPTIMIZAR LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La variedad de situaciones, respuestas, ámbitos y colectivos en los que ejerce el educador social no dejan de ser un preámbulo de la complejidad que encierra, y que en capítulos anteriores ya hemos tratado, una posible definición de «educador social», Y es que el concepto de educador social suele ser genérico, al ser tantas y tan diversas las funciones que se le atribuyen y los campos de trabajo susceptibles de ser intervenidos bajo una acción intencionadamente educativa.

Dos serían los componentes básicos de una definición consensuada sobre el educador social: educación y social. ¿Pero qué entendemos por «educar» y qué por «social»? Muchas de las definiciones dadas responden a las prácticas educativas de aquel colectivo que se describe, léase por ejemplo educación especializada, o de adultos, o animación sociocultural, a partir de las cuales se pretenden conseguir unos objetivos educativos.

Y si el educador social debe realizar una práctica educativa intencionada, ¿cuál es el concepto de educar que tiene el propio educador?

Ya sabemos que el término «educar» está repleto de antinomias más o menos aceptadas, cuyas interpretaciones no están exentas de justificaciones polémicas. La variedad en la definición del «acto de educar» se traduce en una diversidad de prácticas educativas, de ahí pues la diferencia en la consecución de objetivos, métodos a utilizar y fines a conseguir.

Si a la polémica práctica de la educación, la situación fuera de los ámbitos escolares o tradicionalmente conocidos como educacionales, su complejidad aumenta. ¿Por qué? Porque

pueden darse muchas más situaciones con las que la concepción que de educar tenga el educador social se manifieste de una manera mucho más cruda, es decir, sin el cobijo que cualquier otra actuación tendría en un marco educacional diferente.

Aunque los límites podrían ser discutidos, de ahí las diferentes interpretaciones educativas, estaríamos de acuerdo en afirmar que, a un educador-maestro, difícilmente se le ocurriría efectuar la actividad que debe hacer el educando. Y en cambio ¿cuántos profesionales del ámbito social, no acaban realizando la gestión o el protocolo que debería aprender a lograr el usuario de la misma?

Cuando se reflexiona sobre estos aspectos aparecen las consabidas justificaciones que consagran, una vez más, aquella actuación realizada por algunos de estos profesionales y que posiblemente no tendrían que hacer. ¿Quién no ha oído expresiones como éstas?

- «es que no saben donde es»
- «es que no se atreven a ir»
- «es que no se aclaran con el tema»
- «es que no pueden ir»
- «es que...»

Actuaciones todas ellas con las que los educadores se pretenden justificar, generando con estos comportamientos de, «yo lo hago porque tú no lo sabes hacer» cuya consecuencia es «como yo lo hago tú no lo sabrás hacer nunca», es decir, «siempre me necesitarás», más dependencias que aprendizajes. Cuando se dan estas circunstancias en las que el profesional resuelve las cuestiones que el otro, la persona a la que se pretende enseñar, tendría que aprender a cuestionar, a hacer, a generar, ¿podríamos decir que se está educando?

El deseo de hacer las cosas bien o de hacer algo por los demás, que fundamente muchas veces la «vocación» de esta profesión, puede traicionar la raíz de su misma esencia. A veces el no saber cómo «enseñar a que el otro aprenda», el tan recurrente factor tiempo, el trabajar bajo las premisas del todo o nada, es decir, o lo pueden solucionar del todo ellos solos o no pueden arreglar nada, el seguimiento de protocolos estrictos en la prestación de servicios en algunos centros, etcétera, pueden dificultar la búsqueda de soluciones alternativas a estos cometidos. ¿No haría falta, pues, una metodología de acompañamiento para que la persona pudiera realzar el aprendizaje paso a paso y creciera en su autonomía?

Dentro de la misma línea de actuaciones que generan dependencias podríamos incluir muchas otras que, aunque no pareen tan evidentes, no dejan de acarrear parecidas consecuencias a las anteriores. Éstas se hacen explícitas cuando:

- imponemos nuestra manera de pensar, en vez de persuadir
- ordenamos nuestra manera de hacer las cosas, en vez de intentar entender las diferencias
- compadecemos en vez de buscar soluciones
- hablamos sin escuchar
- protegemos en vez de «potenciar», «provocar» o enseñar

- trabajamos con el «todo» o «nada» en vez de estimular independencias, aunque puedan parecer insignificantes
- etcétera.

Casi podríamos afirmar, sin temor a equivocarnos, que actúan bajo las premisas de los verbos «ayudar» y «hacer» es más fácil justificar, para el propio educador e incluso, mucho más, para la institución en la que ejerce, el cumplimiento de su trabajo, obteniendo además para los primeros las sensaciones de «sentirse más útiles e imprescindibles», mientras que para la segunda, el orden y la regularidad se imponen en el servicio que se presta. Pero, ¿es éste el fin de la educación? ¿No nos equivocamos cuando medimos la consecución de los objetivos por el termómetro de nuestro «sentirnos útiles», en vez de hacerlo por lo que realmente la otra persona ha conseguido?

Analizado de esta manera parece que perdamos de vista la importancia que pueda tener para el educador social alimentar su propio ego o crecer en su autoestima. Ellos, como cualquier otro profesional, deben obtener satisfacción de su trabajo y, de la misma forma que los demás trabajadores, ésta debe venir de la mano de lo que los demás, a través de ellos, como mediadores del acto educativo, han conseguido. De esta manera recordaremos de nuevo que la finalidad no se centra en el educador, aunque a través de la interacción salga beneficiado, sino la persona, usuario, cliente hacia la que se orienta la acción.

Un profundo repaso a nuestras actuaciones, decisiones, a la metodología utilizada al trabajar y a nuestros sentimientos nos puede dar pistas para analizar, en la práctica, qué entendemos realmente por «educar».

4.1. De la utopía a la realidad y de la realidad hacia la utopía

Las expectativas con las que un educador social inicia bien sus estudios, bien su profesión no están lejos de las manifestaciones que se relacionan con aquellos que se quiere hacer, con lo que se quiere aportar y por lo tanto con lo que uno manifiesta sentirse bien al realizarlo. Es entonces cuando aparecen los quiero y los porqués de una dedicación:¹²³

QUIERO

- conocer el campo de las relaciones sociales
- aportar un grano de arena dentro de esta sociedad y a la gente que más lo pueda necesitar
- aportar alguna cosa positiva a la sociedad y a prender a comprenderla
- ayudar a los que lo necesitan
- aprender a educar a la gente
- ayudar a que no haya tanta discriminación
- ayudar a la gente con problemas
- trabajar en algo que pueda ayudar a la gente
- desarrollarme para poder enseñar a otras personas
- etcétera

¹²³ M. Romans (1999). Expresiones recogidas al inicio de la Diplomatura de Educación Social y en sesiones de tutorías. Archivo particular.

PORQUE

- desde que he empezado a trabajar lo he hecho en este campo y es el que me gusta
- conozco a un educador social y me ha convencido
- la persona es lo más importante y dedicarme a ella no tiene precio
- está bajo el prisma de las humanidades y bajo el marco en el que vivimos está haciendo mucha falta
- soy sensible en situaciones de injusticia social
- me interesan las necesidades pedagógicas y sociales de nuestra sociedad
- es imprescindible en la sociedad de hoy y me gusta la implicación con las personas
- te realiza como persona y es una manera de ayudar a la sociedad
- es mi vocación y siempre me ha gustado
- de acuerdo con mis inquietudes personales y profesionales... intentar arreglar el caos social de la gente de mi edad
- me siento impotente ante tantas situaciones injustas y creo que con los estudios y la dedicación podré disminuir considerablemente esta impotencia y hacerme útil en esta sociedad
- que el altruismo define los estudios de educación social y yo me sentiría muy bien en ayudar a la gente y enriquecerme como persona
- siento vocación para trabajar con las personas para mejorar sus vidas
- creo que con estos estudios te has de sentir muy satisfecho de ti mismo y muy realizado profesionalmente
- me gusta el trato humano
- tengo experiencia en algunas actividades, colonias de verano, etcétera, y quisiera profundizar en este campo
- porque su potencial social es inmenso
- etcétera.

¿Estos deseos están lejos de lo que realmente acaba siendo el ejercicio diario de la profesión? ¿Son expresiones que nos recuerdan más a las del personal voluntario que a la de los profesionales? ¿Contienen más elementos de ficción que de realidad? ¿Son ingenuas? Es fácil afirmar que están llenas de buenas intenciones y de propósitos de acción. ¿Es esto reprochable? Sin duda alguna, el entusiasmo, la motivación y la percepción que uno tiene de un trabajo o de los estudios que han de permitir ejercer una profesión, no sólo no son lícitos, sino que casi anunciaríamos como imprescindibles. Lo que nos preguntamos es si, con el paso de los años y en este contacto directo con la realidad, estos deseos se erosionan, devalúan, acaban perdiendo su sentido o bien son capaces de madurarse e integrarse, lo que acabaría haciéndolos reales y, por lo tanto, a nuestro entender, posibles.

Si a estos deseos o motivaciones personales añadimos las características y cualidades que varios autores han descrito como adecuadas para el ejercicio de la profesión del educador y educadora social, nos situaremos entre dos polos que pueden medirse entre lo que llamamos deseable, (lo utópico) y lo que en la realidad diaria puede traducirse. De este modo nos encontramos que existe una distancia entre las cualidades que se dibujan como óptimas y las que, analizándolas desde un

punto de vista negativo o de la práctica mediocre de la profesión, y por lo tanto mejorables, realmente pueden darse, de la misma manera que existe una distancia difícilmente medible entre los términos utopía y realidad.

Para ello hemos indicado en la primera columna aquellas cualidades exigidas o preferibles en el educador social, mientras que en la segunda, indicamos las actitudes que se contraponen a las deseadas en dichos profesionales.

Caricaturizando los dos extremos podemos interpretar sin lugar a dudas el claroscuro que va de la primera a la segunda posición, teniendo en cuenta que difícilmente se dan actitudes calcadas o tan netamente definidas como éstas, lo que nos permitirá deducir situaciones similares o derivadas.

A modo de ejemplo, proponemos unos ejercicios que pueden ser realizados bien individualmente, bien en grupo:

De la UTOPIA (lo óptimo)	A la posible REALTDAD (lo mejorable)
Educador implicado	Huye de cualquier situación que implique algún valor añadido al trabajo a realizar.
Comprometido	Se rige estrictamente por el horario laboral.
Entusiasta	Está quemado.
Flexible	Impone la manera de hacer las cosas.
Responsable	Dice o decide «hacerlo todo» y se queja por ello (victimación).
Reflexivo	La actividad no le permite reflexionar, evaluar y modificar.
Abierto	Difícilmente acepta proposiciones de los demás.
Dialogante	Siempre que los demás coincidan con su forma de pensar.
Etcétera	

Un largo etcétera podría ser la solución a un sinnúmero de situaciones señaladoras de otras actitudes que bien podrían ser añadidas o bien quedarían insinuadas dentro de algunas que ya hemos descrito. Es un ejercicio que aconsejamos puede hacerse en equipo o individualmente y que entendernos puede servir de material de revisión de la práctica diaria y de las indefiniciones que la misma conlleva.

Es posible que algunos educadores puedan sentirse identificados con alguna de estas características y lo más probable es que estén descontentos o sientan cierto resquemor ante tal situación. Si es sincero el diagnóstico, es posible que vaya acompañado de una actitud de mejora. En este caso, ¿qué se puede hacer?

Intentemos analizar la situación desde otro punto de vista. ¿Cuál es nuestra realidad? Y hacia dónde, o qué hacer para caminar hacia lo mejorable, hacia la utopía. Estas cuestiones nos acercarán a otro análisis que exponemos a continuación.

Coloquemos en la primera columna aquellas actitudes o actividades que pueden ser mejoradas, las realidades que cada persona o cada equipo atribuye al educador social «cansado», desmotivado, «quemado», y en la segunda columna las actitudes que señalamos como optimizadoras, factibles y realizables como camino hacia la mejora de la práctica diaria de la profesión.

A modo de ejemplo:

De la REALIDAD (situaciones observadas)	Camino hacia la UTOPIA (situaciones deseables)
Ausencia de implicación	Reflexionar sobre la profesión es cogida: educador social.
Falta de compromiso	Profesionalización excelente y entusiasta.
Está quemado	Vigilar las propias expectativas, analizar sueños y realidades.
Responsabilidad única	Compartir, delegar, trabajar en equipo.
Ausencia de reflexión	Actitud de aprender de los aciertos y de los errores. Querer mejorar.
Falta de diálogo	Reconocimiento de las propias limitaciones. De los demás se aprende.
Excesivo dirigismo	Escuchar y compartir.
Falta de empatía	Entender las situaciones de los demás para prestar la colaboración más adecuada a las necesidades educativas.
Etcétera	

¿Cómo podemos iniciar un proceso de mejora?

La realización de un proceso de mejora, de optimización de la profesión necesitará de unos pasos que nos permitan no sólo empezar, sino también seguir con dicho proceso en una evolución constante entre los resultados obtenidos y la meta a alcanzar. Para ello será necesario:

Pasos a seguir:

- partir de un diagnóstico sobre el punto de conflicto o de insatisfacción en el que uno se encuentra
- querer, es decir voluntad de querer cambiar
- saber en qué se quiere mejorar
- buscar la estrategia y la metodología para realizar «pequeños cambios»
- averiguar los medios que se necesitan
- iniciar el proceso
- continuarlo siguiendo la secuenciación precisa
- evaluar el proceso de mejora
- integrar las mejoras conseguidas
- felicitarse por lo mejorado

Preguntas a plantearse:

- ¿qué acciones concretas queremos mejorar?
- ¿qué tipo de cambio nos proponemos?
- ¿qué medios implica la realización de este cambio?
- ¿qué mecanismos de motivación permanente necesitamos para llevarlo a cabo?
- ¿cómo articulamos el cambio en nuestro trabajo diario y en relación con el de los demás?
- ¿se precisa una implicación de la institución en este cambio y en qué medida?
- ¿cuál es el sistema de evaluación establecido para seguir y evaluar resultados?
- ¿cómo sabremos que lo hemos conseguido?

Hablar de cambio significa hablar de «proceso». Y serán precisamente estos profesionales quienes puedan percatarse de él en el ejercicio de su trabajo como educadores, tanto si ellos lo viven en «su camino» hacia la mejora, como si lo orientan o perciben a raíz del proceso educativo de los demás, ya que su actividad, eminentemente educativa, va dirigida al desarrollo personal y a la madurez social a través de que las personas alcancen hábitos de conducta social y un grado óptimo de autonomía y esto sólo puede hacerse a través de unas etapas procesuales.

4.2. El proceso de cambio

Precisamente cuando una persona, bien como estrategia individual, bien como acuerdo colectivo, inicia el proceso de cambio, empiezan a constatarse las dificultades que encierra pues las características que lo acompañan así lo determinan, y es que éste:

- No puede imponerse.
- No se consiguen, de un día para otro, las mejoras que se dibujan como objetivos.
- Los procesos son largos y lentos.
- Los inconvenientes provocan ansiedad y a veces descorazonamiento.
- Etcétera.

Esta dificultad en cambiar que podemos percibir en los demás no está ausente del proceso que seguirán el educador social y el equipo si pretenden mejorar su profesión. Uno de los mayores

inconvenientes radica precisamente en la orientación que éste toma al afectar la manera de pensar y de hacer las cosas, pues exige de actitudes diferentes para conseguirse. Por este motivo la evolución requiere seguimiento y supervisión, de los que se obtendrán las pautas de los avances, retrocesos y de las vicisitudes en este camino hacia las nuevas maneras de proceder.

Realizar el cambio tanto en desarrollos personales de mejora como en procesos institucionales, supone vencer una serie de resistencias que tienen diferente contestación. Para los que se oponen al cambio son las barreras indiscutibles o los puntos de apoyo para evitarlo, mientras que los que trabajan a favor de él deben anticiparse a las mismas para gestionarlas y convertirlas en asequibles para conseguir los resultados esperados. Veamos cómo se manifiestan:

1. Resistencia al cambio

Un cambio suele convertirse en una amenaza para la persona o el grupo que por «costumbre» tenía una manera determinada de hacer las cosas y, por lo tanto, de satisfacer así sus necesidades. De ahí que la resistencia al mismo sea una reacción ante el desequilibrio inicial que puede suponer hacer las cosas de una manera diferente.

Son diversas las causas que pueden indicar una oposición a la innovación. Un aspecto diferenciador en todas ellas puede venir dado por la opción de que sea la persona la que decide el cambio o bien sea ella una víctima del mismo. Aun contando con esta significativa diferencia ¿quién no ha dicho o escuchado estas expresiones relacionadas con él?:

- es imposible
- ya se había intentado antes
- no todos estamos por el asunto
- yo ya lo hago bien
- son los demás los que tienen que cambiar
- no lo conseguiremos
- siempre se ha hecho así
- es culpa de esta entidad
- en la privada se solucionaría de otra manera
- en la pública ya se sabe
- etcétera

Y es que al cambio van unidas una serie de razones que se decantan bien hacia la aceptación, bien hacia el rechazo del mismo. ¿Y qué motivos pueden alegarse en contra de él?:

- El deseo de conservar la manera de hacer las cosas aunque ésta sea motivo de queja constante y pueda mejorarse.
- El miedo al fracaso y a la incertidumbre de que los resultados confirmen el éxito del cambio.
- El temor a invertir esfuerzos e ilusiones en algo que se entiende como mejor, pero que no ofrece garantías de éxito.
- Una falta de información sobre lo que se va a realizar.
- Ausencia de convicciones por carencia de argumentos que faciliten un mejor entendimiento del porqué de la innovación.

- El temor a disgustar a las otras personas que no se suman a la reforma.
- Una desconfianza en el cambio por falta de criterios que justifiquen claramente la inversión en el mismo.
- El miedo a que las modificaciones lleven incorporados unos compromisos de trabajo, no definidos claramente.
- El desconocimiento de cómo va afectar el cambio a cada persona en particular y al grupo en general respecto al trabajo, etcétera.
- Etcétera.

Y es que todos estos motivos no dejan de estar contaminados por miedos a lo desconocido, al posible fracaso, o son fruto de un estancamiento profesional, de la rutina con la que se trabaja o de una posible falta de información. Para evitarlos o reducirlos es necesario que las personas y los grupos se impliquen en la concepción del mismo, pues éstos tienen experiencia para hacer contribuciones significativas y es menor la resistencia en una decisión de cambio cuando se ha participado que, evidentemente, cuando éste quiere imponerse.

2. Fases del cambio

Aunque el cambio se plantee en grupo es necesario que cada educador analice el proceso de cambio en si mismo con el fin de descubrir las fases a través de las cuales pasará y en las que el grupo también se verá implicado. Aun teniendo en cuenta que cada persona y cada equipo tienen reacciones diferentes respecto al mismo, describimos a continuación unas posibles fases por las que se suele pasar al iniciar un proceso de innovación:

a) La desestabilización

Es la fase inicial en la que la persona percibe por ella misma el miedo y el peligro del cambio. La ansiedad se hace presente, las reacciones son confusas y se encuentran dificultades para analizar la situación en la que se halla y la que se percibe como futura.

b) La inhibición reactiva

En este periodo la persona se ve dominada por reacciones que pueden interpretar como defensivas o de huida.

De ahí que exprese deseos de aferrarse a su manera tradicional de trabajar y evite entender la realidad, lo que le llevará a tener reacciones o bien de apatía, separándose del proceso de cambio, o bien de enfado haciendo una oposición activa al mismo. Una manifestación de esta fase es la rigidez ante la innovación negándose incluso a estudiar posibilidades diferentes en su vida laboral, valores o aspiraciones.

c) La aceptación

Cuando los mecanismos utilizados se muestran ineficaces para frenar el cambio, la persona, al constatar su impotencia, puede darse por vencida. Si ésta es la actitud con la que se persiste, se puede entrar en una espiral de ansiedad, mal humor y desmotivación constante en el trabajo que llevará a trabajar con mediocridad e indiferencia, siendo la baja laboral una de las alternativas

socorridas a esta situación y estado de ánimo. Puede existir otra reacción más constructiva y es la de conseguir superar este periodo empezando a reorganizar la vida y la manera de hacer las cosas, cambiando la percepción de la realidad, lo que ha de permitir una aceptación dinámica del mismo.

d) La adaptación

Esta es la etapa en la que el verdadero cambio se hace evidente porque la persona es capaz de modificar la imagen que tiene de ella en relación con la nueva situación. En este momento estudia los recursos que posee y planifica pequeñas variaciones que le producirán nuevas experiencias y satisfacciones haciendo disminuir la ansiedad, una euforia desbordante o la depresión que suelen acompañar a las mismas.

3. Manifestaciones de la resistencia al cambio

Cada persona tiene diferentes maneras de «escapar» o de «retardar» el desarrollo del cambio tanto si tiene carácter individual como colectivo y tanto si ella decide la realización del mismo como si es una sufridora de algún proceso innovador que se da en el lugar de trabajo o en alguna relación que le involucre.

¿Qué manifestaciones aluden a esta resistencia? Sin pretender ser exhaustivos en las mismas, presentamos algunas de ellas a modo de ejemplo. Para describirlas las hemos agrupado bajo los siguientes puntos:

a) Manifestaciones que ponen la *duda* como estandarte:

- Fruncir el ceño acompañándolo de alguna expresión en la que se ponga en entredicho la posibilidad de llevar a cabo la idea.
- Dejar en ridículo a la persona que hace la aportación poniendo en duda su capacidad o conocimiento sobre el tema tratado.
- Felicitar exageradamente a la persona que aporta la idea de cambio para conseguir, por parte del grupo, la sospecha de tal contribución.
- Responder con un silencio absoluto la propuesta presentada, lo que da lugar a interpretaciones varias, pero difícilmente receptivas de la idea o de la persona que la ha sugerido.
- Etcétera.

b) Manifestaciones que sugieren *retraso* en la implementación:

- El cambio de tema de conversación, pidiendo un aplazamiento para estudiar el que se proponía. Modificar la idea a través de tantas enmiendas que la resultante no tenga nada que ver con la primera.
- Pedir un comité que vele por la propuesta.
- Dejar sistemáticamente para otra reunión la aprobación de una decisión.
- Etcétera.

c) Manifestaciones que apoyan su resistencia en la *organización*:

- Observar que la idea presentada no es coherente con la política de la organización.
- Demostrar que la implementación del cambio acarreará un dispendio gravoso en recursos económicos, técnicos o personales.
- Escudarse en otras experiencias que al final no se llevaron a cabo, o se quedaron a medio camino, es decir, que, a fin de cuentas, no sirvieron para nada o así fue percibido o experimentado por quienes se refugian en este pretexto.
- Etcétera.

d) Ejercicio:

- ¿En cuáles de estas manifestaciones nos sentimos más identificados?
- ¿Qué estrategias solemos utilizar para evitar que se lleven adelante ideas novedosas, mejoras en protocolos o implementación de nuevas tecnologías en nuestro trabajo y en nuestras intervenciones? y ¿por qué?
- Etcétera.

4. Trabajar las actitudes respecto al cambio

Si no se trabajan actitudes en pro de las mejoras para garantizar la continuidad y obtener beneficios sólidos y duraderos, se corre el peligro de que el cambio sea ineficaz, se diluya en el transcurso del tiempo, pierda el impacto producido y, después de tanto esfuerzo realizado, quede todo tal como estaba perdiéndose el valor del mismo como elemento transformador. Para evitar que esto suceda es preciso:

- Buscar información sobre los motivos y razones del cambio.
- Estudiar los pros y contras.
- Tener en cuenta el bien individual y el común.
- Reducir diferencias.
- Definir objetivos y compromisos viables.
- Negociar los procesos y el tiempo de los mismos.
- Buscar la implicación de todo el grupo.
- Marcar etapas poniendo fechas de inicio y finalización.
- Revisar la evolución del proceso.
- Evaluar lo que se consigue y consolidarlo.
- Estudiar lo no conseguido, para volver a formularlo.
- Felicitar por los resultados alcanzados.

4.3. Cómo mejorar nuestras intervenciones

El ejercicio de una profesión requiere de continuas intervenciones que difieren unas de otras debido a la magnitud de la operación, a la especificidad del colectivo con el que se trabaja, al carácter urgente de la misma, o a la trascendencia de la actuación. De aquí que todas ellas requieran de un protocolo adecuado y difícilmente pueden existir «recetas» que nos indiquen cómo actuar, aspecto que nos anuncia la dificultad en su ejecución.

Las situaciones, aunque objetivamente pudiéramos afirmar que son las mismas, dejan de serlo porque las viven personas diferentes; factores como el tiempo y el ambiente, entre muchos otros, son cambiantes mientras se dan una multitud de circunstancias variables con procesos de significativas singularidades. Aun teniendo en cuenta todas estas dificultades, y quizá con algo de atrevimiento, hemos intentado concentrar las intervenciones, para su estudio, bajo unas tipologías lo que nos permitirá sugerir algunas orientaciones que puedan ayudar a reflexionar sobre las actividades (gestiones, informaciones, intervenciones, etcétera) que comúnmente realizan los educadores y educadoras sociales.

Para trabajarlas las hemos agrupado en actividades:

- rutinarias
- imprevistas
- problemáticas

Entendemos por *actividades rutinarias* aquellas que no requieren de un esfuerzo añadido al ya consabido protocolo o proceso que habitualmente se realiza para llevar a cabo aquella actividad. Esta «rutiniedad» no está calificando las acciones de menos importantes porque éstas pueden tener cierto grado de relevancia en algún momento determinado. Por ejemplo: un impreso deficientemente rellenado puede convertirse en una negativa en la concesión de una beca; unos informes ligeramente redactados pueden tener connotaciones subjetivas, poco probadas, que pueden ser trascendentes en el momento de tomar decisiones sobre un proceso de adopción, de internamiento o simplemente de «suspensión» sobre una persona; asegurar una información cuando no se tiene certeza de ella es otra ligereza que puede repercutir negativamente en el usuario, organización, compañeros, etcétera. Por lo tanto, entenderíamos por rutinario simplemente el aspecto burocrático, ya validado de un proceso.

Entendemos por *actuaciones imprevistas* aquellas que no pueden prepararse por falta de información, porque se producen a destiempo, era impensable una situación como la que se genera o porque su atención no era contemplada dentro de los planes programados, convirtiéndose en una sorpresa para el profesional, que necesitará poner en juego su creatividad y sus habilidades porque, evidentemente, tiene que darles una salida. No puede considerarse imprevisto un descuido, ni alguna actuación que ya estaba anunciada aunque fuera con mucha antelación. El olvido, el descuido, la falta de previsión de algunos percances, suelen ser sencillamente fallos de planificación, por lo que no podría dárseles la categoría de imprevisibles aunque, en el momento que se dan, realmente lo sean.

Entendemos por *actuaciones problemáticas* aquellas que requieren del profesional un alto grado de saber hacer y un máximo despliegue de sus habilidades de comunicación e interacción, ya que pueden alcanzar cierto grado de conflictividad. Solucionar problemas o buscar alternativas de salida a los mismos es el objetivo. Para ello necesitará velar para que una incidencia no derive nunca en un enfrentamiento. Un buen clima laboral, si pensamos en las relaciones laborales, saber escuchar y preguntar, si nos referimos a los usuarios, proveedores e instituciones con las que se trabaje, pueden ser factores que nos ayuden a prevenir o incluso, algunas veces, a impedir que se den situaciones, que de otra forma se convertirían en comprometidas, teniendo en cuenta que no es lo mismo resolver un problema que un conflicto.

Aunque a simple vista parece sencillo, sabemos que en la práctica este juego de situaciones es muy complejo. La peculiaridad de cada actividad e interacción puede llegar a convertir en conflictivas acciones rutinarias, así como traducir en rutinarias situaciones con cierto grado de imprevisibilidad, siempre que éstas se analicen y estudien.

¿Qué grado de acierto seríamos capaces de desarrollar ante tales situaciones?

Para dar respuesta a esta pregunta apuntamos tres características que, trabajadas sobre un gráfico, nos ayudarán a averiguar nuestra posición respecto a las intervenciones que realizamos. Para ello, las hemos calificado de:

- erróneas
- acertadas
- excelentes

Entendemos por *actuaciones erróneas* aquellas en las que el profesional interviene desacertadamente. Puede equivocarse en el planteamiento de los objetivos, en la metodología utilizada, en el estilo de su interacción, en un proceso, en el planteamiento de alguna actividad, en ofrecer un diagnóstico equivocado, en las estrategias elegidas, etcétera.

La rapidez en reconocer el fallo y la contraprestación del servicio correcto podrían ser una buena solución en estos casos.

Entendemos por *actuaciones acertadas* aquellas en las que el profesional «acierta» pero no por casualidad, sino porque entiende perfectamente una situación y sabe aplicar u ofrecer lo que ésta requiere. Una buena lectura de lo que ocurre en aquel momento, en aquella situación, persona o grupo, permitirá al profesional actuar de la manera más adecuada, es decir, interviniendo tal y como el momento y los usuarios lo precisan.

Entendemos por *actuaciones excelentes* aquellas en las que el profesional no sólo no se equivoca y acierta sino que su actividad se optimiza porque la intervención está adjetivada con la excelencia en el planteamiento, en el proceso y en la evaluación del mismo. La calidad en todas sus facetas está siempre en activo. Se podría hablar de un educador social competente.

¿Cómo son, pues, nuestras actuaciones? Representémoslas en este gráfico.

Supongamos que un educador social suele resolver acertadamente las actividades rutinarias; en las situaciones imprevistas, debido a su creatividad y al esmero que pone en solucionarlas, se acerca más a la excelencia, mientras que le cuesta desenvolverse en las conflictivas.

La representación gráfica del ejemplo sería la siguiente:

	Erróneas	Acertadas	Excelentes
Rutinarias	—————→		
Imprevistas	—————→		
Conflictivas	————→		

Para poder obtener una mayor apreciación del desenvolvimiento profesional en cada una de estas situaciones habría que definir una pormenorizada escala de actuaciones. En este caso, cada educador social, si lo realiza a modo de autoevaluación o consensuándolo si se hace en grupo, deberá buscar los elementos de análisis que señalen cuán do una actuación podría calificarse de errónea, acertada o excelente, de igual modo que el grupo necesitará ponerse de acuerdo al definir qué se entiende por actividad rutinaria, imprevista o problemática.

Un estudio objetivo de las actuaciones, sin olvidar los contextos, puede ayudar al educador social a eliminar culpas improductivas y así conseguir mediante la aplicación de técnicas apropiadas y el deseo de optimizar su práctica diaria, mejorar su estilo profesional aumentando también su grado de satisfacción y de autoestima.

4.4. Trabajo en equipo

Desde que nacemos, el ser humano está inmerso en una multivariada de grupos, que a lo largo de su vida aprenderá a identificar y elegir convirtiéndose en elector de algunos de ellos unas veces, mientras que en otras gozará o sufrirá al ser escogido o rechazado por los demás, aunque ni sean iguales, ni su nivel de trascendencia sea el mismo. En este punto nos centraremos en el grupo de trabajo, elemento presente y optimizable o ausente y deseable en los centros o áreas de trabajo, dada su importancia en el desarrollo de las tareas y en el crecimiento humano de sus componentes.

El compromiso de un contrato laboral introduce al educador en un grupo, gracias al cual se pueden compartir, soñar, decidir, convencer y legitimar muchos de los comportamientos que se llevan a cabo. Integrarse y desenvolverse en un equipo no es fácil, pues, aunque no se precise capacidad extraordinaria alguna para ser uno de sus miembros, no se improvisa el conseguir que un grupo de trabajo funcione.

El trabajo en equipo presupone, pues, una serie de requisitos que hacen de él un elemento imprescindible en la optimización de la práctica diaria (M. Romans, G. Viladot, 1998). Saber el porqué de esta metodología, no dibujada como una vaga idea, sino planificada desde su concepción y seguida y valorada en su coordinación, dirección y supervisión convirtiéndose en una herramienta imprescindible para el educador social es lo que trabajaremos a continuación, pues suelen estar integrados en equipos de los que no sólo precisan un apoyo técnico, sino también humano y psicológico.

¿Qué supone esta integración? ¿Se trata simplemente que forma parte de una «cadena de compañeros» a los que pasar información, recoger opiniones, obtener servicios, etcétera? ¿Identificaríamos este modo de actuar como equipo de trabajo? ¿Se es miembro de un equipo porque la actividad se desarrolla bajo el mismo techo, en el mismo edificio, haciendo lo mismo? Recordemos, además, que estos profesionales atienden normalmente casos complejos que requieren la colaboración de grupos multidisciplinares para prestar servicios desde un punto de vista integral, ¿no tendríamos entonces que pensar en equipos de trabajo efectivos?

Para que éstos funcionen tienen que barajarse dos aspectos básicos, uno de ellos dirigido hacia la tarea a la que correspondería la consecución de objetivos y la otra orientada a la relación o

interactuación entre sus miembros, factor que juega un papel determinante no sólo en el buen funcionamiento del quipo sino también porque garantiza la consecución de lo previsto.

Estudiando el primero de ellos, J. D. Steiner (1972) apunta que el éxito o la productividad de un grupo dependerá de la forma en que los participantes contribuyan a la consecución de los objetivos señalados. Según este principio distingue cuatro tareas:

- Disyuntiva: el grupo se beneficia de la aportación del miembro que considera más competente para la resolución de aquel problema. La persona va en representación del grupo. En este caso el equipo decide qué persona, debido a sus características o capacidades, debe actuar en nombre del grupo.
- Conjuntiva: las tareas se reparten de modo similar ya que son parecidos los trabajos a desarrollar. Los miembros mantienen una dependencia generada por la propia actividad y su producción se reduce a la de sus miembros menos competentes. Por ejemplo, en una carrera de relevos no se puede alcanzar mayor velocidad que la de su miembro más lento. En este caso el equipo debe esperar o colaborar con el miembro del equipo que tiene problemas para ayudarlo a superar, a nivelar o compensar su diferencia.
- Aditiva: es aquella cuyo resultado final dependerá de la suma de la producción de los demás. Pensemos, por ejemplo, en un grupo de recolectores de algodón. En este caso se trata de sumar los esfuerzos realizados individualmente pero con un objetivo común.
- Elaborativa: en ésta se precisa la vertebración de las contribuciones de sus miembros, que no dependerán necesariamente de un experto, sino de cómo el grupo organice sus aportaciones, elija los métodos y se fije pautas de progreso en vistas a la consecución de los fines previstos. Los comités, jurados, las comisiones, por ejemplo, suelen funcionar en base de tareas esencialmente elaborativas. En este caso dependerá de la agudeza y flexibilidad que tenga el grupo en asignar trabajos, elegir procedimientos así como escoger las personas más adecuadas para desarrollar cada uno de ellos.

Un aspecto que añade una significativa diversidad al desarrollo de la tarea es el grado de incertidumbre de la misma, ya que dependerá del mayor o menor número de resultados que pueden darse, para determinar su diferencia. Así pues, según estudios realizados por éste y otros autores tienden a centralizarse aquellas tareas que albergan un número finito de soluciones en la resolución de problemas. Cuando en un caso X la ley o bien alguna prescripción señala el protocolo exacto de actuación, difícilmente el educador social gozará de un margen de maniobra. En cambio, cuando el número de alternativas es infinito, entra en juego la creatividad, aspecto que favorece un reparto más equilibrado, en la participación, de los miembros del grupo.

La segunda orientación respecto al equipo de trabajo es la de las relaciones interpersonales. En este tema, podemos encontrar una extensa bibliografía que va desde autores más clásicos hasta los más contemporáneos y en la que se recogen aportaciones no menos decisivas en el estudio de la dinámica de los grupos.

Para trabajar uno de los aspectos que creemos relevante en el ejercicio optimizador del trabajo diario de un educador social, como miembros de un equipo, hemos escogido las orientaciones

que aportó W. C. Schutz hacia los años sesenta, ya que tienen en cuenta dos aspectos fundamentales en cuanto a la relación de cada persona con el mismo. Desde este punto de vista, el autor trabaja lo que entiende como necesidades de cada uno de sus componentes y cómo éstas se activan ante la presencia de los demás.

Las necesidades individuales con las que cada miembro se acerca al grupo serían:

- la de *inclusión*: en ésta se manifestaría el deseo de pertenecer al grupo y por lo tanto de que el grupo aceptara incluirlo en él
- la de *control*: que se hace explícita al querer ejercer algún tipo de autoridad
- la de *afecto*: que se manifiesta con la expresión de sentimientos de una manera activa o pasiva.

Estas tres necesidades nos sugieren una serie de preguntas cuyas respuestas nos darán el grado o nivel de inclusión que cada uno de los miembros desea respecto al grupo. Por ejemplo:

Inclusión: ¿quiero pertenecer a este equipo?, ¿en qué grado?

Control: ¿qué nivel de responsabilidad o compromiso estoy dispuesto a asumir?

Afecto: ¿cuál será mi relación con el grupo? ¿Qué clase de relación mantengo con cada uno de sus miembros?

L. López, y E. Yarto, (1997), tomando como referencia al FIRO (Orientaciones Fundamentales en la Relación Interpersonal) de Schutz (1958) representan, en un esquema, las interacciones entre estas tres necesidades y dos tipos de conductas: las expresadas y las deseadas. Esta interrelación viene justificada según el autor, porque toda persona que se integra en un grupo lleva consigo unas necesidades con dos perspectivas diferentes, la una dirigida a la relación con los demás y la otra referida a la situación grupal.

El esquema sería el siguiente:

	INCLUSIÓN	CONTROL	AFECTO
Conducta expresada	Intento incluir a otros en mis actividades e integrarme en las de los otros.	Intento influenciar a las personas. Digo a los demás lo que tienen que hacer.	Expreso mis sentimientos e intento un acercamiento personal.
Conducta deseada	Quiero que los otros me incluyan en las tareas. Aunque yo me esfuerce poco por incluirme en	Prefiero que los otros me controlen e influncien. Espero que me digan lo que hay que hacer. Me	Deseo que los demás expresen sentimientos afectuosos y amistosos respecto a

	ellas, deseo que los demás me inviten a participar.	siento más cómodo y seguro siendo un seguidor.	mí, aunque yo haga poco por facilitarlo.
Conducta realizada	Los esfuerzos de inclusión realizados.	El grado de control o pasividad desarrollado.	Los sentimientos afectivos que he conseguido o no desarrollar.

A esta descripción, añadimos la «conducta realizada» en la que se tendrían que medir los esfuerzos que se han llevado a cabo para conseguir la integración en el grupo, el grado de responsabilidad que se ha asumido o el grado de pasividad ejercida y la inversión realizada en la consecución de los sentimientos afectivos que se han querido desarrollar.

Constituirse en grupo de trabajo no supone de inmediato la consecución de una dinámica de grupo excelente ni de un grado de madurez aceptable. Son varios los autores como Bennis y Shepard que nos dejaron escrito hacia los años cincuenta una ya considerada clásica escala de etapas sucesivas en la que describían el proceso de desarrollo de un equipo de trabajo, desde su nacimiento, y en la que no se ocultaban las dificultades propias de un proceso de crecimiento. Los grupos, al estar formados por personas no dejan de estar envueltos e influenciados por los procesos de crisis de cada uno de sus miembros, siendo por lo tanto susceptibles de «contaminarse» de los mismos. Esto conlleva un cierto grado de sufrimiento y tensión que provocan fases de ilusión, desilusión, dependencias, huidas, enfrentamientos así como resoluciones y catarsis. La metodología que el grupo desarrolle para trabajarlas así como el grado de madurez colectiva puede orientar su evolución hacia etapas de mayor consecución de objetivos y de crecimientos personales o bien a la segregación o disolución de los equipos.

Nosotros entendemos que, si el grado de satisfacción y lo que recibimos del equipo es mayor que lo que aportamos y por lo que nos «tensionamos», vale la pena intentarlo, mantenerlo y optimizarlo.

Bibliografía

Comas, A., «La voluntat de reciclar-se és indispensable per tenir estabilitat. La formació continuada al llarg de tota la vida, una necessitat imperiosa», en *Avui*, Barcelona, secc, 2 de enero de 1997.

Costa, M., «El modelo de competencia: Un nuevo estilo y una nueva técnica de cómo ayudar», en *Congreso Estatal del Educador Social. Presente y futuro en la educación social*, en Murcia 1995, Madrid, 1998.

Costa, M. y López, E., *Manual para el educador social. 1 Habilidades de comunicación en relación a la ayuda*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1994a.

Costa, M. y López, E., *Manual para el educador social. 2 Afrontando situaciones*, Madrid, Ministerio de Asuntos Sociales, 1994b.

Hernández, J., «La Supervisión como instrumento de intervención social», separata de la revista *Documentación Social*, nº 81. Madrid, Cáritas Española, 1990.

Hernández, J., «La supervisión como ayuda en las implicaciones en el ejercicio de la profesión de educador/a social», en *Congreso Estatal del Educador Social. Presente y futuro en la educación social*, en Murcia 1995. Madrid, 1998.

López, L., Yarto, E., *Dinámica de grupos. Cincuenta años después*, Bilbao, Desclée De Brouver, 1997.

Peiró, J. M. y Salvador, A., *Control del estrés laboral*, Madrid, Eudema, 1993.

Pérez, R., «Habilidades sociales y técnicas de afrontamiento del educador social dentro de un marco del trabajo social», en Yubero, S. y Larrañaga E., *El desafío de la educación social*, Col. Humidades, Universidad de Castilla La Mancha, 1996.

Romans, M. y Viladot, G., *La educación de las personas adultas, Cómo optimizar la práctica diaria*, Barcelona, Paidós, 1998.

Sanchou, P., «Savoir faire et faire savoir», en Martinet, J. L., *Les éducateurs aujourd'hui*, Privat, Toulouse, 1993.

Schön, D., *La formación de profesionales reflexivos*, Barcelona, Paidós, 1992.

Schutz, W., *A Three-Dimensional Theory of Interpersonal Behavior*, Nueva York, Rinehart. 1858.

Steiner, J. D., *Group process and productivity*, Nueva York, Academic Press, 1972.

VV. AA., *La supervisión: actividad necesaria dentro de la práctica profesional del trabajo social*, en 5ª Escola d'Estiu de Serveis Socials de la Diputació de Barcelona, 1994.

UNIDAD 9

UNIDAD 9 PSICOLOGÍA SOCIAL DE LOS INDIVIDUOS, LOS GRUPOS, LAS INSTITUCIONES Y LAS COMUNIDADES

**PICHON Riviere Enrique. Aportaciones a la didáctica de la psicología social, en:
El proceso grupal. Del Psicoanálisis al a Psicología Social. Ed. Nueva Visión,
Buenos Aires, 2001, pag. 505-213**

APORTACIONES A LA DIDACTICA DE LA PSICOLOGIA SOCIAL (En colaboración con Ana P. de Quiroga, agosto de 1972)

El encuadre institucional

Caracterización del la escuela. La escuela de la psicología social se define como una institución centrada en el aprendizaje y fundamentada en un esquema conceptual, referencial y operativo en el campo de la psicología social.

El esquema conceptual referencia y operativo. Caracterizamos al ECRO como conjunto organizado de nociones y conceptos generales, teóricos, referidos a un sector de lo real, a un universo del discurso, que permite una aproximación instrumental al objeto particular concreto. Este ECRO y la didáctica que lo vehiculiza están Fundados en el método dialéctico.

El método dialéctico, por el que se desarrolla la espiral del conocimiento, implica un tipo de análisis que —a partir de los hechos fundamentales, las relaciones cotidianas— devela los principios opuestos, las tendencias contradictorias, fuentes configuradoras de la dinámica de los procesos.

Este método es el que permite la producción del conocimiento de las leyes que rigen la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, tres aspectos de lo real comprometido en lo que denominamos “hombre en situación”. Con el término “hombre en situación” intentamos caracterizar un objeto de conocimiento, en una tarea que reintegre lo fragmentado por un pensamiento disociante que oscurece las relaciones entre sujeto, naturaleza y sociedad.

Psicología social. La psicología social a la que apuntamos se inscribe en una crítica de la vida cotidiana. Abordamos al sujeto inmerso en sus relaciones cotidianas. Nuestra conciencia de estas relaciones pierde su trivialidad en la medida en que el instrumento teórico y su metodología nos permiten indagar la génesis de los hechos sociales. Coincidimos con la línea abierta por H. Lefevre, para quien las ciencias sociales encuentran su realidad en “la profundidad sin misterios de la vida cotidiana”. La psicología social que postulamos tiene como objeto de estudio el desarrollo y transformación de una relación dialéctica, la que se da entre estructura social y fantasía inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad. Dicho de otra manera, la relación entre estructura social y configuración del mundo interno del sujeto, relación que es abordada a través de la noción de vínculo.

Para nosotros el ser humano es un ser de necesidades, que sólo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. El sujeto no es sólo un sujeto relacionado, es un sujeto producido en una praxis. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuo, grupos y clases.

Si esa relación es el objeto de la psicología social, su campo operacional privilegiado es el grupo, que permite la indagación del interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo), a través de la observación de las formas de interacción, los mecanismos de adjudicación y asunción de roles. El análisis de las formas de interacción nos permite establecer hipótesis acerca de sus procesos determinantes.

La psicología social como disciplina que indaga la interacción en sus dos aspectos, intersubjetivo (grupo externo) e intrasubjetivo (grupo interno), es significativa, direccional y operativa. Se orienta hacia una praxis, de donde surge su carácter instrumental. Su punto de partida es una práctica. La experiencia de esa práctica, conceptualizada por una crítica y una autocrítica, realimenta y corrige la teoría mediante mecanismos de rectificación y ratificación, logrando una objetividad creciente. Se configura una marcha en espiral sintetizadora para elaborar una logística y construir una estrategia, que a través de la táctica y la técnica dé carácter operativo a planificaciones de distinto tipo para que pueda realizarse el cambio aspirado, que consiste en el desarrollo pleno de la existencia humana a través de la modificación mutua del hombre y la naturaleza.

¿Por qué nuestra valoración de la praxis? Porque sólo ella introduce la inteligibilidad dialéctica en las relaciones sociales y restablece la coincidencia entre representaciones y realidad.

Nuestro ECRO es un instrumento interdisciplinario, es decir, articula aportes de distintas disciplinas, en la medida en que resulten pertinentes al esclarecimiento del objeto de estudio. Estos aportes provienen del materialismo dialéctico, el materialismo histórico, el psicoanálisis, la semiología y las contribuciones de quienes han trabajado en una interpretación totalizadora en las relaciones entre estructura socioeconómica y vida psíquica. A partir de esos aportes se puede construir una psicología que ubique el problema en sus premisas adecuadas.

La didáctica. La didáctica que postulamos emerge del campo mismo de la psicología social. Señalamos con esto que reformularemos una metodología para operar en el campo del aprendizaje a partir de las contribuciones que la psicología social hace a la comprensión del proceso de aprendizaje.

Denominamos didáctica a una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa). La articulación de lo informativo y formativo se cumple en la construcción de un instrumento: ECRO, que ubique al sujeto en el campo (lo referencial), le permita abordarlo a partir de elementos conceptuales, comprenderlo y operar sobre él mediante las técnicas adecuadas. Esta “situación” en el campo y el pensar y operar sobre él implica la necesidad no sólo de manejo teórico sino de la elaboración de las ansiedades emergentes en toda situación de cambio.

En esto consiste el oficio del psicólogo social, objeto de nuestra formación. Nuestra didáctica puede ser caracterizada como de núcleo básico, interdisciplinaria y grupal, instrumental y operacional. Aclaremos el significado de estos términos.

Núcleo básico. Según la hipótesis de los investigadores en el campo de la educación de adultos, la transmisión de conceptos universales, fundamentos de cada disciplina específica, permite acelerar el proceso de aprendizaje, a la vez que hace posible mayor profundidad y

operatividad en el conocimiento. El núcleo básico está constituido por esos conceptos universales y el aprendizaje va de lo general a lo particular.

Interdisciplinaria y grupal. Lo interdisciplinario está aquí considerado en dos niveles; uno ya ha sido mencionado y estaría dado por los aportes que de distintas disciplinas se integran en el ECRO, en la medida en que resultan pertinentes al esclarecimiento del objeto de estudio.

El otro sentido de lo interdisciplinario estaría relacionado con el sentido de la búsqueda de la mayor heterogeneidad posible en términos de edad, actividad, formación, sexo, en la composición de los grupos que deberán reelaborar la información.

La heterogeneidad permite que cada miembro del grupo aborde la información recibida en común, aportando un enfoque y un conocimiento vinculados con sus experiencias, estudios y tareas. En un primer momento del itinerario del grupo se da una fragmentación del objeto de conocimiento, por las distintas modalidades de impacto y de receptividad frente al mismo. Esta heterogeneidad de enfoques y aportes debe conjugarse, alterándose funcionalmente, complementándose, hasta llegar a una integración u construcción enriquecida del objeto de estudio.

La heterogeneidad apunta básicamente a la ruptura de los estereotipos en la modalidad de aproximación al objeto de conocimiento, estereotipos que, por carencia de confrontación, suelen potencializarse en los grupos homogéneos. Sobre esta fundamentación formulamos la regla “a mayor heterogeneidad de los miembros, heterogeneidad adquirida a través de la diferenciación de roles desde los cuales cada miembro aporta al grupo su bagaje de experiencias y conocimientos y una mayor homogeneidad en la tarea lograda por la sumación de la información (pertinencia), el grupo adquiere una productividad mayor (aprendizaje)”.

En síntesis, la posibilidad de una didáctica interdisciplinaria se apoya en la preexistencia en cada uno de nosotros de un esquema referencial.

Estos esquemas y modelos internos se confrontan y modifican en la situación grupal, configurándose a través de la tarea un nuevo esquema referencial que emerge de la producción del grupo.

Instrumental y operacional. Como estrategia de formación en psicología social tomamos como punto de partida la ubicación del sujeto si inserción en un campo específico (la situación grupal). Esto le permite vivir una experiencia de campo a la vez que lo dota progresivamente de herramientas teóricas para comprender su propia inserción, las características del campo y los recursos técnicos para operar sobre él.

Esta inserción en el campo grupal y la instrumentación técnica deben ser paulatinamente extendidas a otros campos de la operación de la psicología social (institucional o comunitario). La noción de aprendizaje. Está sustentada en una didáctica que lo caracteriza como la apropiación instrumental de la realidad, para modificarla. La noción de aprendizaje se vincula íntimamente con el criterio de adaptación activa a la realidad, a través de lo cual se explicita la ideología que sustenta esta institución.

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

Aprender es realizar una lectura de la realidad, lectura coherente, no aceptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos a una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real).

Esta concepción del aprendizaje como praxis, como relación dialéctica, nos lleva necesariamente a postular que el enseñar y el aprender constituyen una unidad, que deben darse

como proceso unitario como continua dialéctica experiencia de aprendizaje en la cual el rol docente y el rol alumno son funcionales y complementarios.

Nuestro instrumento de trabajo. El grupo operativo.
Supuestos teóricos

Hemos adoptado como instrumento primordial de trabajo y de tarea e indagación la técnica operativa del grupo, partiendo de la hipótesis de que el grupo es una estructura básica de interacción, lo que la convierte de hecho en unidad básica de trabajo e investigación

Definimos al grupo como el conjunto restringido de personas, ligadas entre si por constantes de tiempo y espacio y articuladas para mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad.

Los conjuntos sociales se organizan para alcanzar mayor seguridad y productividad. La unidad grupal tiene en muchos casos la característica de una situación espontánea. Pero los elementos de ese campo grupal pueden ser a la vez organizados. Queremos decir con esto que la interacción puede ser regulada para potencializarla, para hacerla eficaz en vista a su objetivo. Esto es lo que se denomina planificación. Nace así la técnica operativa que apunta a instrumentar la acción grupal.

La técnica operativa. Esta técnica se caracteriza por estar centrada en la tarea: es decir que privilegia la tarea grupal, la marcha hacia el logro de sus objetivos.

Toda situación de aprendizaje, haciendo extensiva la noción de situación de aprendizaje a todo proceso de interacción, a todo tipo de manipuleo o apropiación de lo real, a todo intento de respuesta coherente y significativa a las demandas de la realidad (adaptación), genera en los sujetos dos miedos básicos, dos ansiedades básicas que hemos caracterizado como el miedo a la pérdida y el miedo al ataque: a) Miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado en la situación anterior, y b) Miedo al ataque en la nueva situación en la que el sujeto no se siente adecuadamente instrumentado. Ambos miedos que coexisten y cooperan configuran, cuando su monto aumenta, la ansiedad ante el cambio, generadora de la resistencia al cambio.

Dicha resistencia al cambio se expresa en términos de dificultades en la comunicación y el aprendizaje. El desarrollo del grupo se ve obstaculizado por la presencia del estereotipo en el pensamiento y la acción grupal. La rigidez y el estereotipo constituyen el punto de ataque principal.

Allí se centra la tarea que se realiza mediante el abordaje y la resolución de los miedos básicos en un trabajo compartido de esclarecimiento grupal.

Este esclarecimiento implica el análisis, en el "aquí y ahora" de la situación grupal, de los fenómenos de interacción, los procesos de adjudicación y asunción de roles, las formas de la comunicación, en relación con las fantasías que generan esas formas de interacción; los vínculos entre los integrantes, los modelos internos que orientan la acción (grupo interno) y los objetivos y tarea prescripta del grupo.

Un paso importante en este proceso de esclarecimiento, de aprender a pensar, es un trabajo orientado hacia la reducción del índice de ambigüedad grupal por la resolución dialéctica de las contradicciones internas al grupo, que toman la forma de dilema, paralizando la tarea a través del enfrentamiento entre individuos o subgrupos. La situación dilemática esteriliza el trabajo grupal y opera como defensa ante la situación de cambio.

El análisis sistemático de las contradicciones (análisis dialéctico) constituye la tarea central del grupo. Este análisis apunta básicamente a indagar la infraestructura inconciente de las ideologías que se ponen en juego en la interacción grupal. Estas ideologías, sistemas de representaciones con gran carga emocional, suelen no formar ni en cada sujeto, ni en cada unidad grupal, un núcleo coherente. La coexistencia interna al grupo y al sujeto de ideología del signo contrario determinan distintos montos de ambigüedad que se manifiestan como contradicción y estancamiento de la producción grupal (estereotipia). La técnica operativa apunta a que el grupo constituya un ECRO de carácter dialéctico, donde las contradicciones relativas al campo de trabajo deben referirse al campo mismo de la tarea grupal (praxis).

Itinerario del grupo y relaciones cotidianas. Cuando la técnica operativa se aplica a un grupo centrado en el aprendizaje —en este caso particular, en el aprendizaje de la psicología social—, éste parte del análisis de las situaciones cotidianas para alcanzar, en sucesivos momentos de comprensión, un conocimiento objetivo.

El grupo operativo es la primer instancia de aporte de lo cotidiano. En él tienden a reproducirse relaciones cotidianas, los vínculos que ponen en juego modelos internos. El encuadre o la técnica operativa del grupo (conjunto de constantes metodológicas que la comprensión de un proceso) facilitan, a través de la confrontación de esos modelos internos en una nueva situación de interacción, y en el análisis de sus condiciones de producción, la comprensión de las pautas sociales internalizadas que generan organizan las formas observables de interacción.

El acontecer del grupo centra así la investigación del aprendiz de la psicología social en el fenómeno universal de la interacción, de donde surge el reconocimiento de sí y del otro en un diálogo y un intercambio permanentes que sigue una trayectoria en espiral.

La información —la herramienta teórica— debe ser abordada desde lo cotidiano para hacerlo comprensible, para dar valor de uso en una praxis.

De allí de que insistamos en la importancia de partir del análisis de las llamadas fuentes cotidianas “vulgares” del esquema referencial.

La técnica operativa del grupo, sean cuales fueren los objetivos que en el grupo se propongan (diagnóstico institucional aprendizaje, creación artística, planificación, etc.), tiene por finalidad que sus integrantes aprendan a pensar en una coparticipación del objeto de conocimiento, entendiendo que pensamiento y conocimiento no son hechos individuales sino producciones sociales. El conjunto de integrantes como totalidad aborda las dificultades que se presentan en cada momento de la tarea logrando situaciones de esclarecimiento, movilizándolo estructuras estereotipadas que operan como obstáculo para la comunicación y el aprendizaje y que se generan como técnica de control de la ansiedad ante el cambio.

La tarea de coordinador. El coordinador mantiene con el grupo una relación asimétrica, requerida por su rol específico: de co-pensar. Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea prescrita. Cuenta con dos herramientas: el señalamiento que opera sobre lo explícito y la interpretación que es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicitar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo, y que funcionan como obstáculo para el logro del objetivo grupal.

El equipo de coordinación integrado por coordinador y observador, cada uno desde su rol específico y a partir de un ECRO que le permite la comprensión de las leyes estructurantes del

proceso grupal, detecta las situaciones significativas (emergentes) que desde lo explícito remiten como signo a formas implícitas de interacción. La interpretación se incluye como herramienta en la técnica del grupo operativo en la medida en que permite la explicitación de lo implícito.

¿Qué sentido tiene esta explicitación? La dialéctica grupal consiste en una relación entre procesos implícitos y acontecer explícito, entre lo manifiesto y lo latente. La interpretación se incluye en esta dialéctica aportando al campo información que permite el autoconocimiento grupal, lo que genera nuevas formas interactivas. La interpretación operativa modifica el campo grupal, permite a partir del autoconocimiento la re-estructuración de las relaciones entre los miembros y con la tarea. Opera en el campo del obstáculo a fin de mostrarlo para lograr una re-organización grupal que permita elaborarlo. El obstáculo puede estar dado en el proceso de aprehensión del objeto, en la red de comunicación, etc. La interpretación incluye explícita o implícitamente un criterio de realidad o esquema referencial, a partir del cual se analiza la situación del grupo.

El valor de la interpretación está dado por la operatividad, es decir, su función reestructurante con vistas al objetivo del grupo. La interpretación consiste en la decodificación del sentido de lo emergente.

Es un aporte de significados al grupo.

El esquema de evaluación. La constatación sistemática de criterios procesos grupales nos ha permitido construir un modelo que recoge las distintas formas de interacción grupal. Este modelo denominado esquema del cono invertido constituye nuestro instrumento de evaluación de la tarea grupal

Los vectores de esa categorización incluyen: los procesos de afiliación, pertenencia, cooperación, pertinencia, comunicación, aprendizaje, telé, actitud ante el cambio y capacidad de planificación.

La situación central a evaluar y en la que convergen los distintos vectores de análisis es la actitud ante el cambio, que se modifica en términos de incremento o resolución de los miedos básicos, generadores de estereotipo

A quienes está dirigida la escuela de psicología social. La escuela está abierta a todos aquellos que, sean cuales fueren sus estudios y formación previa, se interesen en realizar un aprendizaje concentrado en la comprensión de los fenómenos de interacción y el análisis del proceso social, particularmente lo que hace a la relación entre la estructura social y la vida psíquica.

Campo de acción de la psicología social. La psicología social, como disciplina y herramienta técnica, instrumenta para el abordaje, indagación, diagnóstico, planificación y operación en los distintos ámbitos en los que se cumplen procesos de interacción. Estos ámbitos, caracterizados como ámbito grupal, institucional y comunitario, pueden ser abordados desde un esquema conceptual común pero presentan variables específicas que requieren manejo técnico diferenciado.

UNIDAD 9. PSICOLOGÍA SOCIAL DE LOS INDIVIDUOS, LOS GRUPOS, LAS INSTITUCIONES Y LAS COMUNIDADES.

PICHON Riviere Enrique Aplicaciones de la psicoterapia de grupo en: El proceso grupal. Del Psicoanálisis a la de la Psicología Social. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 2001, p. 75-81

APLICACIONES DE LA PSICOTERAPIA DE GRUPO*

Voy a retomar algunos de los aspectos desarrollados por mi colega para poner el énfasis sobre las perturbaciones o las dificultades en el aprendizaje de la psiquiatría. También haré menciones sobre aplicaciones de las técnicas grupales a la industria y la empresa, al hospital y a otros grupos. Hace mucho tiempo que es una preocupación para mí el poder encontrar el medio más fácil para enseñar psiquiatría. En realidad podemos pensar que el conocimiento psiquiátrico, es decir, lo que llamamos el esquema referencial de la psiquiatría, está en la mente del estudiante. Esto es, él tiene dentro de sí funcionando todos los mecanismos de la enfermedad con variaciones cuantitativas entre él y el enfermo más grave del hospital psiquiátrico. El problema se plantea así: para poder conocer al paciente, entrar dentro de él, el aprendiz tiene que asumir el rol del paciente. El rol del paciente es un rol que resulta angustiante, porque es el rol de un enfermo mental. Es decir, que un acercamiento auténtico frente al enfermo significa para el estudiante un peligro, una ansiedad particular, cuyo contenido analizaremos. La preocupación por este problema didáctico me llevó a otras consideraciones dentro de la teoría general de las neurosis. En cierta medida podemos considerar a las neurosis o a las psicosis como una perturbación del aprendizaje y una perturbación del aprendizaje de la realidad. Una perturbación del aprendizaje de la realidad a través de roles. Es decir, de funciones sociales. Si la sociedad está internalizada, están depositadas una serie de actitudes, una serie de conocimientos psicológicos y solamente es necesario encontrar el medio, una mayéutica particular, para que cada uno de los aprendices pueda explicitar la asunción de esos roles. La teoría del aprendizaje, sobre todo en sus últimos desarrollos con Kart Lewin. Con Mead, con Bachelard y Melanie Klein, nos ha dado sucesivos acercamientos. De Kart Lewin, por ejemplo, hemos tomado la noción de campo, la de situación y muchos aspectos de algunos principios topológicos del aprendizaje. De Mead tomamos la noción del rol. De Bachelard la de que existe en el conocimiento y más aún en este tipo de conocimiento, lo que él llama el “obstáculo epistemofílico”. Es decir que en el campo del conocimiento, el objeto del conocimiento se sitúa casi como un enemigo del sujeto. Ese obstáculo tiene que ser penetrado, tiene que ser conocido. En este caso, otra vez repetimos, el campo es el aprendizaje, el aprendizaje de la psiquiatría, de la psiquiatría no individual si no en grupo ofrece, y el obstáculo epistemofílico es el otro, el paciente, y además que hay que conocerlo. La posibilidad de conocer esta situación en realidad a través de análisis individuales dio lugar a la tentativa de aplicar todos esos conocimientos a la enseñanza en grupo. Seguramente por que el grupo ofrece la posibilidad de la coparticipación del objeto del conocimiento, es decir, del objeto mental. Es como si en el grupo se fragmentara la ansiedad que provoca el acercamiento a ese objeto, Estos primeros acercamientos hicieron que revisara la didáctica anticuada de la enseñanza de la psiquiatría y el

* Relato oficial del Primer Congreso Latinoamericano de Psicoterapia de Grupo, 1951.

psicoanálisis. El psicoanálisis no ha incorporado todavía a su didáctica el propio psicoanalista, es decir que el campo del aprendizaje del psicoanálisis en realidad es bastante viejo. Lo que se ha hecho, si es destacar una serie de perturbaciones del aprendizaje, pero más en términos de mecanismos, señalándole sobre todo los trastornos en los niños, en lo que toca al adulto, ha habido muy pocas contribuciones, sin embargo, en lo últimos tiempos algunos investigadores se han preocupado por la enseñanza de la psiquiatría, del psicoanálisis y últimamente de la psicoterapia de grupo, es decir la materia que nos ha reunido acá. Una vez configurado ese esquema de conocimiento, decidimos abordar el problema. El primer grupo que tratamos de esta manera era uno de seis estudiantes de medicina de los primeros años-hace casi tres de esto-, estructurado con el propósito de enseñar psiquiatría, Era un grupo de alumnos que frecuentaban el hospital, que tenían contacto con pacientes, cosa importantísima, por que podríamos decir que una enseñanza de la psiquiatría sin contacto con los pacientes, siguiendo este esquema de trabajo, sería una enseñanza abstracta. De esa manera se configuró un grupo que era prácticamente del hospital y se planteó entonces la posibilidad de enseñar. Ahora bien, una de las consignas era que no debían estudiar y que debían tener acercamiento a los pacientes. De esa manera comenzamos a trabajar. Las primeras ansiedades que sufrieron en esta situación pudimos referirlas muy pronto al tipo de ansiedad que habíamos visto en los análisis individuales de candidatos a analistas. Es decir, inmediatamente aparecieron situaciones fóbicas de temor a penetrar en la situación, de temor a penetrar un el propio campo en que estábamos, en el propio campo del grupo y eso fue interpretado muy precozmente. Se presentaba también una situación de gran rechazo. La resistencia se expresaba como una resistencia a aprender, ya que la consigna era analizar el aprender. Por ejemplo, muy precozmente, en la tercera de las clases, o sesiones, que se realizaban una vez por semana en el propio hospital y duraban una hora, apareció una situación especial en la que en esa hora pudimos ver casi toda la patología mental. Se trataba de una situación de examen. Los seis estaban en la misma situación y los seis habían reaccionado al impacto del examen con cuadros diferentes. Es decir, pudimos ver todos los cuadros psicósomáticos y todos los cuadros mentales atenuados en esta situación. Algunos experimentaban ansiedad claustrofóbica, otros una situación agorafóbica, otros ansiedades depresivas, ansiedades paranoides, otros tenían diarrea, otros tenían diversos síntomas: náuseas, vómitos, dolores de cabeza, etcétera.

El impacto de esa primera clase creó una situación de resistencia en ellos, hasta que poco a poco fue fragmentado ese objeto de conocimiento y compartido de nuevo. Periódicamente, entonces, cada vez que se penetraba en una serie de conocimientos, se producía la misma situación. Es decir, que la elaboración, que es en realidad un proceso de asimilación y reestructuración en el grupo, se hace de una manera grupal y eso constituye entonces para este tipo de enseñanza, como es la psiquiatría, la psicología, la filosofía, etc., un medio realmente eficaz. Además, podríamos decir que toda la pedagogía y la didáctica están configuradas generalmente sobre la base de una situación falsa, ya que casi siempre se refieren a una situación de dos. Sin embargo, la situación natural es grupal; por ejemplo, enseñar a un grupo de niños. Es curioso encontrar en la historia de la pedagogía algunas tentativas muy importantes; por ejemplo, en la escuela de Cousinet en Francia, que aprovecha la situación del grupo para la enseñanza. El tema de la clase no tiene una ordenación sistemática El tema es traído por uno de los alumnos que entonces señala una dificultad. Por ejemplo, una técnica que poco a poco fue surgiendo —porque en realidad hemos aprendido una técnica con ese primer grupo- era la siguiente: cada vez que aparecía un cuadro clínico determinado yo solicitaba a los alumnos que cada uno dijera la vivencia que tenía de un trastorno determinado En una clase sobre esquizofrenia por ejemplo,

cada uno había recibido un impacto particular. Es decir, a algunos les había llamado la atención el aislamiento, la indiferencia, la disociación, el delirio, y así podíamos armar el cuadro fragmentado a través del grupo y facilitado en su asimilación. Este grupo tuvo características particulares en el sentido de que sufrió varios impactos de situaciones en el hospital; también situaciones con el observador que por una situación política creó una tensión muy grande dentro del grupo, siendo finalmente expulsado. Esa situación de expulsión del observador del grupo coincidió con un aumento de la ansiedad en la penetración del objeto del conocimiento. En realidad fue utilizado como un “chivo emisario”. Esto creó un sentimiento de gran culpabilidad muy difícil de elaborar. Poco a poco, en el transcurso del tiempo, cada uno tuvo la fantasía de hacer un análisis individual, y así progresivamente fueron tomando análisis individuales. La consigna era aquel que hacia un análisis individual dejaba el grupo. Eso creó una gran ansiedad para desprenderse del grupo. Sin embargo, varios lo han hecho y en la actualidad es un grupo que de seis quedó reducido a tres, de los cuales dos la semana que viene o en estos días empiezan un análisis individual. Queda uno solo que no lo puede hacer.

El balance de este primer grupo de trabajo de enseñanza fue muy positivo, porque los he visto después trabajar en labores no psiquiátricas clínicas; por ejemplo, han trabajado conmigo en trabajo social, en trabajo de encuestas y tienen una comprensión notable de todo el acontecer sobre todo no tienen conocimientos psiquiátricos clínicos clásicos sino que especialmente poseen una gran comprensión del fenómeno mental referido a su contexto social.

Considero que esta experiencia es notable positiva.

La otra experiencia, siguiendo otra técnica, consiste en la posibilidad de enseñar psiquiatría de una manera acumulativa, es decir, proponerse un plan de enseñar psiquiatría a un grupo siguiendo más o menos esta técnica, trabajando tres o cuatro horas diarias durante diez días. Es una experiencia que he realizado cuatro veces en distintas partes, distintos países, también con excelente resultado. Pero con personas que tenían experiencia psiquiátrica y en muchos casos habían comenzado un análisis. La fantasía básica que dificulta el aprendizaje es una fantasía que fue señalada por Melanie Klein; es el temor, la ansiedad de destruir el objeto de conocimiento, que en este caso, por ejemplo, puede estar representado por el pecho o el cuerpo de la madre; pero otra ansiedad se suma a ésta, y es el temor a quedar dentro del objeto una vez que se ha penetrado dentro de él y se lo ha vaciado. El aprisionamiento en el objeto y la situación claustrofóbica dentro de él —y en este caso el objeto es un alienado— produce entonces una ansiedad particular que se expresa en los sueños que he podido recoger en este grupo, caracterizados fundamentalmente por contenidos manifiestos, claustrofóbicos, en el sentido de que no podían salir del hospital, que el portero no los conocía, que habían cambiado de aspecto, que estaban vestidos como los enfermos. Toda una gama de sueños que indicaban exactamente esta situación. Una vez conocida esta situación básica, con un grupo nuevo he podido trabajar ya directamente sobre ella. Es decir, desde las primeras sesiones es posible abordar el problema, ya que la actitud de rechazo de la psiquiatría, la dificultad ante la psiquiatría, es una actitud natural, sobre todo en aquel que tiene una vocación por este tipo de conocimiento. Si no se analiza la situación precozmente, se produce un fenómeno muy especial, que podemos llamar fenómeno del distanciamiento del objeto. Poco a poco, entonces, el estudiante o el aprendiz se aleja del objeto del conocimiento, lo toma superficialmente e inclusive no asume el rol, pero juega al rol del paciente, imitando cosas de los enfermos. Es muy frecuente ver en los hospitales psiquiátricos que hay un grupo de

estudiantes o de médicos que tienen rasgos particulares que hacen recordar aspectos de los enfermos. Es muy común decir que el psiquiatra se “contagia”. Evidentemente, sí, pero desde ese punto de vista. Si él se identifica con el paciente o imita al paciente, cae en el juego finalmente. Es decir, tenemos dos tipos de aprendices de psiquiatría: aquellos que se quedan ya dentro del hospital, generalmente se identifican con los pacientes, haciendo una vida parasitaria y los otros, los que generalmente van tomando distancia entre el paciente hasta que finalmente hacen una psiquiatría por delegación, es decir por intermedio de los pacientes, de los médicos, enfermeros, o hacen realizar por ejemplo, las terapias biológicas. Creo que esta experiencia es muy útil, tanto para el que recibe la enseñanza como para el que la realiza.

El otro aspecto fundamental que debe ser analizado es un tema que hemos mencionado mucho en este congreso: el esquema referencial. El esquema referencial es el conjunto de conocimientos, de actitudes que a cada uno de nosotros tiene en su mente y con el cual trabaja en relación en relación con el mundo y consigo mismo. Es decir, que puede ser en cierta medida nucleado y conocido. Lo fundamental entonces es aquel que se acerca a cualquier campo de conocimiento conozca más o menos conscientemente hasta donde le sea posible, los elementos de los cuales opera. Por que la situación del psiquiatra, es particular, ya que ni solamente tiene que penetrar dentro del paciente para conocer y luego por analogía reconocer lo del otro como de uno, si no que debe modificar su campo de trabajo, devolviendo ese conocimiento y modificando la estructura del campo y del objeto. Esta manera de trabajar, es decir, buscando fantasías básicas de una tarea, puede ser realizada en otros ámbitos. Ésta es la fantasía básica del aprendizaje de la psiquiatría. Lo mismo podría realizarse con cualquier oficio y así entonces podríamos entender este tipo de aprendizaje a otras disciplinas que forman el contexto general de las relaciones humanas, Por ejemplo, tanto una empresa como un hospital o una institución pueden ser estudiadas y consideradas como una totalidad y como grupo. Hay dos magníficos estudios integrales, de un hospital psiquiátrico de Stuart, donde se estudiaron todos los tipos de relaciones que se establecían dentro de él: todas las jerarquías, los status y todos los fenómenos de comunicación y formación. Y así se pudieron describir una serie de fenómenos importantes desde el punto de vista del conocimiento en sí que ese conocimiento era inmediatamente operacional. Quiere decir que, modificando ciertos aspectos de la estructura de un hospital y los contactos entre personas y pacientes, resolvieron un quantum muy considerable del aislamiento de los pacientes. Estudiaron justamente el problema de aislamiento de la ruptura de la comunicación dentro del hospital psiquiátrico, y de que manera un paciente psiquiátrico incluido dentro de ese contexto, poco a poco, por una falta de contacto humano, rompe la posibilidad comunicarse hacia fuera y permanece fijado, detenido definitivamente en una comunicación interna con un vínculo interno. Cuando los problemas de aislamiento eran muy agudos, se descubrió siempre que ese problema no solamente existía en el paciente sino en el personal encargado de tratarlo. Y así entonces, haciendo grupos con enfermeros y también con médicos, se pudo reducir ese problema tan serio que afecta al hospital psiquiátrico; el aislamiento. Otros problemas fueron encarados, como el de la excitación, la falta de control esfinteriano, problemas del sueño, de fuga, de suicidio. En fin, todos los problemas de esa pequeña comunidad que es el hospital fueron considerados así, en su conjunto, y se pudieron reducir muchos de ellos.

Así como hay una fantasía total acerca del hospital, existe también una fantasía total de lo que es una empresa o una fábrica. En cuanto a la empresa o fábrica, esa situación fue estudiada por primera vez con un grado de profundidad sorprendente por Elliot Jacques, psicoanalista y

sociólogo inglés. Surgieron en las fábricas problemas de grupo. Los problemas pueden darse entre los grupos dirigentes o entre trabajadores y obreros. El conflicto se había creado por una modificación en régimen de salarios. Jacques pudo investigar la situación psicológica y el significado del conflicto en cada uno de los grupos. Era una gran empresa en Londres. Las características fueron que él y su equipo habían sido contratados por la fábrica, por el sindicato y por el gobierno. Esa situación ideal pudo condicionar una investigación a fondo. Todo tipo de ansiedades paranoides, depresivas, que caracterizan al trasfondo de la situación fueron vistas allí y Jacques pudo a través de ese trabajo como las instituciones sociales obran como defensa contra ansiedades psicóticas. Es decir, que el debilitamiento de esa estructura acarrea un fenómeno de aumento de ansiedad, aumento de inseguridad, aumento de conflicto y hostilidad, creándose así un círculo que a veces es imposible reducir en el campo de las relaciones en la empresa.

UNIDAD 10 DESARROLLO INSTITUCIONAL

4. ALGUNAS CONDICIONES ESTRUCTURANTES DEL FUNCIONAMIENTO INSTITUCIONAL

Nos concentraremos en los aspectos que pueden funcionar como condiciones de los resultados institucionales. (Veáse el diagrama 1, pág 40.)

En análisis de estos aspectos desde la perspectiva de su incidencia en el funcionamiento institucional y sus principales resultados (los conocimientos, las concepciones y la ideología) muestra como de mayor importancia:¹²⁴

- La ubicación del establecimiento en el *espacio geográfico*, el *tiempo socio histórico* y la *trama de instituciones sociales* conforma el contexto que define el “afuera” institucional y el “otro”, en términos de intercambio y circulación.
- El *edificio y sus instalaciones* en su calidad de hábitat y su significación simbólica de cuerpo institucional y canal para el intercambio de significados en la relación de los grupos entre sí y con el afuera.
- Los *tiempos en sus dimensiones históricas*; el pasado como mandato y origen; el presente como acción y el futuro como proyecto, y en las secuencias de sus dimensiones internas: ciclos, ritmos, fragmentaciones por actividad, etcétera.
- Los *recursos materiales* en sus dimensiones cuantitativa en relación con las necesidades (abundancia o escasez), cualitativa en relación con la pertinencia (nivel tecnológico, eficiencia) y simbólica (vinculada a convicción y representación de potencia o impotencia),
- Las *personas* en sus características de identificación, su capacitación para la tarea y la pertinencia, y las vinculadas a su personalidad; motivaciones, proyectos, niveles de aspiración y autoestima, autonomía, tolerancia a la ambigüedad, etcétera.
- Los *sistemas de organización* que pautan la conducta e interacción de los miembros. Tanto en su dimensión formal como en la informal.

¹²⁴ La consulta al modelo 6, pág. 193 amplía este enunciado.

Dentro de estos sistemas pueden discriminarse como de especial importancia para los establecimientos educativos:

- El sistema de fines y objetivos de formación
 - El currículo
 - El sistema de distribución de responsabilidades
 - El sistema de comunicación
 - El sistema de supervisión, control y evaluación
 - El sistema de control de conocimientos y circulación de información
 - Los sistemas normativos
 - El sistema político (gobierno y participación en las decisiones)
 - Los sistemas de identificación de necesidades, planificación y evaluación institucional.
- La *red de relaciones entre los diferentes grupos de trabajo*, de conexión y de amistad, en que se organizan los individuos para cumplir sus trabajos, darse contiene emocional, participar en la política institucional. Interesan estas relaciones tanto en sus niveles manifiestos como en su dinámica latente.
 - Los *modelos y las ideologías* (concepciones y representaciones) institucionales tal como han sido ya caracterizadas.
 - Los *resultados institucionales* tanto en lo referido a su calidad y al modo como se satisfacen las necesidades a las que debe responder el establecimiento, cuanto a lo que representan de prueba respecto a la vitalidad institucional y fuente de gratificación o frustración para sus miembros.

El modelo 6 (Pág. 193) organiza en un diagrama los diferentes elementos estructurantes que se conceptualizan como determinantes de la calidad.

Cada uno de los aspectos mencionados hasta aquí son de gran interés por su incidencia sobre el funcionamiento institucional. Existe sobre algunas abundantes bibliografías; sobre otros, resultados de investigación que arrojan nueva luz sobre la dinámica de las escuelas.

Los límites de este trabajo y mi interés por reservar espacio al replanteo del problema de la calidad hacen indispensable seleccionar sólo algunos para profundizar. Para decidir esta selección he tenido en cuenta aquellos en lo que se concentran los resultados más importantes de la práctica e investigación que llevamos a cabo¹²⁵ y muestran mayor potencial de organización.

EL CONCEPTO DE ORGANIZADOR

Muy utilizado en las ciencias sociales, el concepto de organizador alude a un aspecto, hecho o conjunto de hechos que operan como un polo de atracción y provocan la ordenación de relaciones y acciones dentro de una pauta en la que adquieren sentido. En general, cumplen funciones como integradores institucionales ayudando a consolidar el funcionamiento dentro del estilo institucional y compensando la operación de los analizadores en su revelación de hechos que lo cuestionaba.

En el material de diagnósticos e investigaciones del que disponemos aparecen recurrentemente con este carácter.

¹²⁵ Me refiero a los trabajos realizados en el Instituto de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires y en la Secretaría de Asuntos Académicos, UBA, desde el año 1984.

- la idiosincrasia de la tarea
- la representación acerca del origen y la historia institucional registradas en diferentes aspectos de la cultura: mitos, leyendas, relatos, representaciones, etcétera.
- la inserción en el medio
- El fin-proyecto
- el espacio y los recursos
- el conjunto aceptado de representaciones y significados sobre la institución
- los componentes simbólicos de los modelos institucionales.

Vamos a detenernos en cada uno de estos aspectos para plantear, de modo sintético, parte del conocimiento que ponen a nuestra disposición los enfoques institucionales. Desde ya no se trata de una exposición completa; sería imposible para los límites de una obra y para los de mi conocimiento. Se trata sí de conocimientos que constituyen los núcleos de mayor potencial explicativo en el marco referencial que utilizo y que derivan ese potencial en parte de su riqueza en las formulaciones teóricas de origen, y en parte, de la confirmación empírica que han tenido una y otra vez en nuestros trabajos de investigación y de intervención institucional.

Antes de comenzar esta exposición *es de interés recordar* que el análisis exhaustivo de un hecho institucional o el del estilo y cultura de un establecimiento exigen un encuadre metodológico que combina: a) la utilización sistemática de un enfoque *situacional* (cómo aparecen las cosas aquí y ahora) con un enfoque *teórico* (cómo fueron y devinieron los que son); b) en el análisis de lo simbólico por lo menos en dos niveles: *manifiesto* (lo que aparece y puede ser descrito a partir de la observación directa) y *latente* (lo que permanece oculto o negado y se infiere a partir de la interpretación); d) la inclusión del análisis de nuestro vínculo con los hechos tanto en los aspectos conceptualizados como fenomenología de la transferencia cuanto en aquellos discriminados como dimensiones de la implicación.

Lo que sigue intenta ser un aporte al esquema referencial que sirve al modo de analizados conceptual de sucesos determinados. Frente a cada caso, todo lo que estamos exponiendo debe cuestionarse y confrontarse con la realidad y con hechos que seguramente pueden ofrecernos imprevisibles significados si no encorsetamos el análisis en nuestros propio límites.

LA TAREA INSTITUCIONAL

Al hablar de tarea institucional debemos, por lo menos, referimos al conjunto de trabajos que diferencian a la institución educativa en dos sentidos: en un sentido restringido para intentar adentrarnos en el trabajo escolar como conjunto de acciones a través de las cuales procuramos facilitar el aprendizaje. En un sentido amplio, para plantear el conjunto de trabajos que establecen el marco y garantizan las condiciones para que esas acciones puedan operacionalizarse.

Planteemos con algún detalle ambos modos de ver la tarea.

La tarea institucional en sentido amplio

Sabemos que la tarea de una unidad escolar es compleja

En muchos casos los modelos que informa el establecimiento limita el ámbito de la operación al aula. Todas las corrientes actuales tanto en las ciencias de la educación como en las ciencias

sociales y psicológicas que se ocupan de ella en alguna rama especial, coinciden en que el ámbito educativo “en la escuela” es el conformado por el espacio institucional completa y en sus vinculaciones con el medio. El aula es generalmente un sub espacio recortado y privilegiado para la acción intencional en torno al aprendizaje de los disciplinar. La trama de relaciones y acciones que trenza la vida cotidiana es el espacio de esa socialización profunda con un estilo de vida que caracteriza la función especializada de la escuela.

La dimensión de complejidad de este conjunto de acciones se capta solamente adentrándose en la dinámica profunda de la tarea educativa.

Intentemos hacerlo de un modo introductorio previo desarrollo de algunos conceptos que permitirán encuadrar el análisis.

Toda esa área se desarrolla en un proceso que puede verse en cuatro dimensiones: la instrumental, la social, la vincular y la ideológica.

Su característica o idiosincrasia marca condiciones para el que la realiza: requisitos, exigencias, dificultades, y, de un modo particular, reclama determinados tipos de acción y relación en determinados ritmos y modalidades.

Podemos discriminar cuatro fuentes de la idiosincrasia de una tarea:

a) *la índole de la materia* que se trabaja, especialmente su maleabilidad y resistencia, su fragilidad o fortaleza, su posibilidad de manipuleo próximo o distante, concreto o abstracto.

Se ve la operación de esta fuente con claridad si comparamos entre sí tareas que se diferencian groseramente; el estudio del movimiento de los astros y el tallado en piedra, por ejemplo, o estas dos y la administración de un negocio, la vigilancia de una reserva, el control de un gran hospital o la conducción de un curso escolar.

b) *las herramientas y técnicas disponibles*, en especial su grado de sofisticación y precisión, su automatización, su grado de fundamento científico y los grados de capacitación que requiere su uso, así como su idiosincrasia en cuando al *cuantum* de incidencia humana que reclama, acepta, tolera.

No necesitamos, para apreciar la enorme gama de diferencias, comparar las técnicas de un lustrador de maderas con las de un ingeniero de sistemas. Si nos ubicamos dentro del mismo tipo de tareas realizadas con diferentes técnicas, apreciaremos algunos aspectos de interés.

Comparemos el trabajo de un médico clínico rural y un maestro presencial con el trabajo de un médico en un centro de alta tecnología y el programador de incurso a distancia. En estos casos, un análisis fino mostrará que la precisión que se alcanza con la sofisticación del instrumental provoca un aumento de distancia afectiva que, paradójicamente, puede incrementar los riesgos de enfermedad y dificultad de aprendizaje (enano y otro caso). La comparación también nos llamará la atención –al hablar de herramientas y técnicas para el trabajo con seres vivos- sobre la necesidad de tener especialmente en cuanto a aquellas herramientas y técnicas que provienen del uso de los propios afectos y del establecimiento de relaciones u vínculos con las personas “objeto” de trabajo.

c) *el ámbito de trabajo*, no sólo en cuanto a sus características de seguridad y salubridad a lo físico y psicológico sino también en cuanto a su grado de complejidad y los montos de ansiedad y problematización adicional que puede añadir a la propiamente derivada de la tarea misma.

Esto se aprecia claramente si comparamos el ámbito de trabajo del artesano en su casa primero, en el pequeño taller colectivo luego y en la planta fabril y sobre la cinta de montaje por

último. O si analizamos las diferentes tensiones y presiones a las que están sometidos u maestro domiciliario que atiende a uno o a un pequeñísimo número de alumnos, el maestro de una pequeña escuelita suburbana y el maestro de una grande, importante y tradicional escuela del pleno centro de una gran ciudad.

En los últimos casos la tarea no es solamente un objeto en sí y para el que la hace; es también un objeto de regulación organizacional, un vehículo de mensajes, un instrumento de transacción y negociación.

Su sentido no sólo tiene que ver con las acciones con que se opera. Está afectada de más por la medida en que su resultado se ve con prueba de respeto y aceptación de las normas, expectativas y valores de la institución. De ahí su acrecentada complejidad

d) *la significación social* se traduce en expectativas y provisión de recursos y, a través de ello, pasa a formar parte constitutiva de la tarea. Ciertas tareas altamente valoradas “sólo pueden ser realizadas por algunos y en determinadas circunstancias.

La significación de posesión y poder que se adscriben a otras determina un estilo peculiar en quienes la realizan, un “yo soy muy importante por que hago esto que es tanto o más importante que yo”, y de hecho cierra el acceso a ella de muchos otros que fracasan --por sus características—en mimetizarse con esta ilusión.

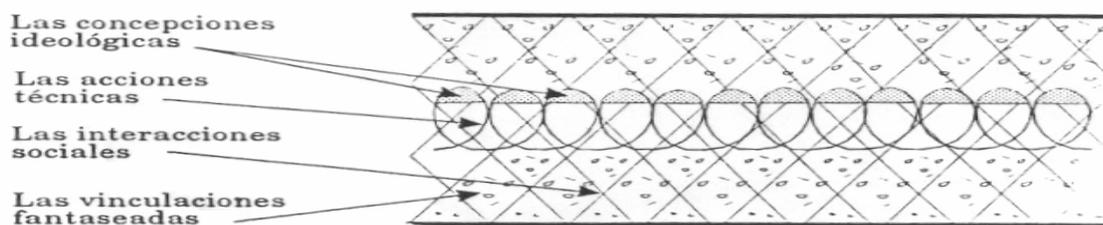
La tarea educativa

Para el caso de la tarea educativa, como en el de todas las que se realizan con personas, la discriminación de las cuatro dimensiones se hace difícil. Sobre todo, como veremos enseguida, en los niveles interactivos y técnicos que están fuertemente entrelazados.

Centraremos el análisis en el nivel instrumental para ir mostrando de qué modo éste compromete los restantes.

La tarea educativa consiste nuclear mente en dirigir el comportamiento de los sujetos “en educación” hacia ciertas formas deseables. Dentro de ellas pueden hallarse todos los contenidos definidos a lo largo de la historia de diferentes comunidades y otros que aún constituyen un futuro no imaginable.

Dimensiones de la tarea educativa



La responsabilidad de la escuela es administrar (diseñar y poner en acción) las situaciones en las que esos aprendizajes se planteen como necesarios, incentivar su interés y ofrecer los recursos y ayudas para que realmente se efectivicen.

En un hecho reconocido por todas las perspectivas que en la base de cualquier establecimiento institucional existe una tensión irreductible entre las necesidades de su organización y las necesidades y deseos de sus miembros. Como anticipamos ya, en los establecimientos educativos la tensión aparece desde una triple fuente.

- La oposición entre la tendencia de las personas a actuar y trabajar siguiendo sus propios criterios y las exigencias de la estructura formal que obligan a limitar la iniciativa y responder a pautas y normas homogeneizando el funcionamiento.

Visto de otra forma, es la oposición entre la acción directriz de la tarea educativa (que impulsa el comportamiento hacia determinados modelos) y el deseo de la libertad de su “materia prima”.

- La oposición entre la tendencia a develar el carácter de violencia que implica la dirección de la conducta y la tendencia a mantener la idealización con que habitualmente se oscurece este significado.
- La oposición entre la tendencia a innovar y modificar el contexto y la tendencia a reproducirlo.

Las tres fuentes de tensión ponen en juego la oposición entre el deseo de libertad del individuo y la necesidad social de asegurar niveles psicosociales de integración que garanticen su funcionamiento.

El monto de esta tensión variará de acuerdo con los márgenes de libertad que propongan los modelos que orienten el tratamiento técnico de la tarea.

La comprensión de las vicisitudes de la tarea educativa requiere tener en cuenta que los procesos implicados en su desarrollo comprometen niveles complejos de la dinámica personal.

La dinámica del que aprende y del que enseña

Sobre el que aprende

El sujeto humano aprende cuando enfrenta en sí y reconoce una situación de falta o carencia. Si esta problematización no ocurre, el aprendizaje no se inicia o, iniciado, no se consolida.

Aun cuando el aprendizaje sea vivido con expectativa e interés está teñido de temores y ansiedades. El que aprende enfrenta riesgos: el abandono de conductas conocidas por otras no probadas; la renuncia a la seguridad de sentirse cómodo en un realidad “habitual”, la dependencia temporaria de otro (el maestro) que puede resultar auxiliador pero también amenazante; la desprotección que significa verse expuesto y exponer frente a otros las falencias y los puntos vulnerables; el riesgo de perder la estima de los otros y ver dañada la propia; el temor a constatar incapacidades temidas; la incertidumbre respecto a la ayuda prometida: todo se mezcla con el interés, la curiosidad y el deseo de aprender.

Cuando el aprendizaje se realiza en un contexto institucional, otros significados se añaden a su desarrollo y lo complican. Del mismo modo que el trabajo o desgano es un recurso de lucha para el obrero, la reticencia en el aprendizaje puede ser tomada como demanda y expresión de oposición por el grupo de alumnos, y cada uno de ellos puede recibir fuerte presión para no exceder los límites de rendimiento que le permiten mantener la estima del grupo. Recordemos la hostilidad que despierta la “traga” y tendremos claro ejemplo de las variables sociales que se

introducen en el campo del aprendizaje. Como veremos más adelante, su logro no es sólo un resultado individual; es también un instrumento deponer institucional.

Es definitiva, la compleja trama de implicaciones personales y sociales a las que sólo hemos aludido hace del aprendizaje un proceso difícil en el que la capacidad de demora, el grado de tolerancia a la frustración, la posibilidad de control de la ansiedad, la tolerancia a la ambigüedad, se convierten en puntos críticos desde el sujeto que aprende.

Sobre el que enseña

La educación en su dimensión de transformación de otro a una forma de vida y comportamiento se produce a través de vínculos profundos de identificación y de estructuraciones cognitivas de progresiva complejidad. La exigencia de implicación emocional y compromiso afectivo y la dificultad del manejo técnico convierten a las tareas educativas —en todos sus roles— en trabajos altamente complejos.

Contener las ansiedades del aprendiz y ofrecer al mismo tiempo el marco de seguridad y ayuda técnica necesaria para el adecuado desarrollo de un grupo — generalmente amplio— requieren de los docentes un grado de idoneidad técnica, capacidad de identificación y distancia instrumental que exige al que ejerce el rol en mantener un permanente y delicado equilibrio.

Un docente en habitualmente le punto de convergencia de un sistema cruzado de presiones. Por un lado, es el representante del sistema social y de los valores aprobados. Es responsable de responder por la transmisión y persistencia de esos valores. Pesa sobre él el derecho y el saber de acotar la autonomía del alumno y lograr la dirección de su comportamiento en función de esos valores. Por otro lado, y como consecuencia de esto último, es el responsable concreto del aumento de inseguridad de incertidumbre. Debe enfrentarse a su existencia y a la de todas las conductas que surjan como defensas.

En situaciones en las que su poder de coerción y su autoridad para “imponer las reglas” se ve reforzada, el manejo de estos fenómenos le es más fácil.

En circunstancias donde el monto de violencia intrínseca al acto educativo trata de disminuirse, se ve reclamado por un conjunto de demandas que pueden serle insostenibles. Debe poder dar seguridad, mantener un clima de confianza, proporcionar ayuda técnica idónea, controlar los conflictos que emergen, proteger y guiar las relaciones sociales, cuidar y proveer actividades y materiales de trabajo, armonizar las demandas de los distintos sectores de la institución, ser ilustrado, ser justo, ser equilibrado... Y si no hace o no es todo esto, suele enfrentar fuertes sanciones expresadas directa o indirectamente a través del rechazo, la oposición y el conflicto hacia el aprendizaje que él propone y hacia su propia persona.

Los modelos con los que la institución escolar le propone trabajar —los medios y recursos que le ofrece— y las condiciones en las que lo colocan, configuran por sí un campo de dificultad adicional. Su tarea debe desarrollarse en general con grupos demasiado grandes, contando con pocos recursos que ofrece—y las condiciones en las que lo colocan, configuran por sí un campo de dificultad adicional. Su tarea debe desarrollarse en general con grupos demasiado grandes, contando con pocos recursos en tiempos de contacto fracturados y breves, en una situación a menudo burocratizada, en la que queda seriamente amenazada su posibilidad de manejo autónomo y carga sobre sí la responsabilidad del éxito y el prestigio institucional.

Diferentes estudios parecen mostrar con claridad que en la motivación para las tareas educativas tiene un peso importante la necesidad de confirmar la potencia y vitalidad de los propios afectos para “dar vida” y “hacer crecer”. Por consiguiente, el trabajo que en sus

resultados disconforma esta potencia, activa en las personas sentimientos de humillación, invalidez, desconcierto, soledad, y da lugar a conductas defensivas más o menos típicas (distancia, estereotipia y rutinización, exacerbación del control, diferentes formas de seducción).

Esta presentación permite hacer evidente que el manejo instrumental de la tarea incluye, además del manejo de los contenidos que se enseñan, el de una serie de técnicas de trabajo psicosocial entre las que ocupan lugar preferencial las vinculadas a la posibilidad de desempeño auto controlado y sometido a análisis continuo.

El logro de condiciones para la formación

Hemos ya señalado en la primera parte que en la base de cualquier establecimiento institucional existe una tensión irreducible entre las necesidades del individuo y las de la organización. Dijimos también que en los establecimientos educativos la tensión aparece desde una triple fuente:

- Oposición entre la demanda de comportamiento homogéneo —todos deben alcanzar, por los mismos caminos, resultados acordes con un modelo—y la demanda de comportamiento singular que tienen los individuos y que expresan en sus intereses y rasgos particulares de aprendizaje.
- Oposición entre la exigencia de respetar la tradición en la definición de criterios de decisión y acción, y el deseo de explorar, inventar innovar en los fines y en los métodos.
- Oposición entre la propuesta de dar a la comunidad lo que los mandatos sociales establecen y la propuesta de desviarse de ellos en el sentido que marca la individualización de los sujetos.

Por último y como derivada de las anteriores,

- La oposición entre la tendencia a descubrir la violencia que supone la mera dirección externa del comportamiento así como la presión a la homogenización y la tendencia a revelar las condiciones de tal violentación y suplantarla por condiciones que permitan respetar las diferencias individuales.

Estas fuentes de tensión ponen en juego la oposición en el deseo de libertad de los individuos y los grupos, y la necesidad de asegurar niveles psicosociales de integración que garanticen un funcionamiento acorde con la distribución vigente del poder. El monto de la tensión y el sufrimiento que origina variarán, por una parte, de acuerdo con el margen de articulación con las diferencias individuales que permiten los modelos pedagógicos operantes y, por otra, de acuerdo o en relación con el grado de legitimación y el valor que dan a los resultados de la formación los mismos sujetos que sufren la violencia de algunas de sus necesidades, rasgos y deseos.

Obviamente, y como también lo hemos ya señalado, estas tensiones juegan un papel dramático en el campo relacional de los sujetos escolares.

Formadores y sujetos en formación mantienen un delicado equilibrio y de relación del que depende el grado en que pueden generar una confianza mutua que posibilite la tarea. Por su puesto, como lo veremos a lo largo del desarrollo, este logro está directamente influido por las instituciones que orientan la formación, sobre todo por aquellas —modelos y guiones para el desempeño— orientan específicamente la atribución de significados a las conductas de uno y otro, y marcan lo permitido y lo prohibido en esas relaciones.

Tal vez el punto crítico en la relación esté definido por la representación de autoridad que ellos proponen y desde la cual el maestro queda investido con características benéficas (es una autoridad auxiliadora que ayuda a crecer), maléficas (es una autoridad persecutoria que vigila y castiga) o, como en la generalidad de los casos, con alguna combinación de ellas que unos u otros rasgos oscilan en intensidad según la dinámica institucional y del aula.

La significación de la tarea educativa y sus requerimientos técnicos y psicosociales sufre modificaciones según el modelo pedagógico institucional que sostiene e informa la vida del establecimiento. Este es el supuesto de partida. Despleguemos algunas de sus significaciones.

Habitualmente, en nuestras instituciones los modelos pedagógicos vigentes consideran al aula como el espacio en el que se produce la educación, o por lo menos la valoran como su ámbito privilegiado. El resto de las zonas y los tiempos son de “entrada” y “salida” respecto de ella. En un muy pequeño número de casos se considera a la escuela como el ámbito y ala comunidad institucional como el agente educativo. Y aun así el objeto de planificación, administración y control habitual sigue siendo la tarea que se realiza en los salones de clase.

De hecho, la idiosincrasia misma de la tarea, la intensa involucración que provoca en los que en ella intervienen, los fuertes niveles de conflicto que le son habituales, originan necesidades de relación, contacto, proximidad y acción que impulsan la organización de las personas y sus trabajos, e inciden de forma indirecta en la dinámica de funcionamiento (por ausencia o por exceso).

En términos amplios es posible considerar como herramientas institucionales que quedan comprometidas en la tarea de formación:

- La comunidad escolar en su vida cotidiana
- El grupo de aula
- Los procesos psicosociales que permiten la interacción y la ayuda (comunicación, identificación, análisis)
- El espacio, las instalaciones y equipamientos didácticos
- El repertorio de técnicas para proporcionar estimulación bajo la forma de información, materiales, oportunidades de indagar, explorar, actividades varias.

Sin embargo, la posibilidad de hacer uso intencional de estas herramientas depende en buena medida de las concepciones operantes en el modelo institucional. Por consiguiente, también dependen de este modelo la posibilidad y la capacidad institucional para intervenir sobre las variables que proviene de cada uno de esos campos.

En general, las diferentes líneas teóricas coinciden en definir dos prerequisites básicos de una situación de formación adecuada: *la seguridad emocional y la adecuada técnica*, ambas influidas por los modos de entender cómo alcanzan los sujetos a sentirse seguros para aprender y los rasgos que tiene una ayuda pedagógica para resulta adecuada.

¿Qué resulta más importante para la seguridad emocional del que aprende? ¿La autoridad del saber del maestro, el valor del aprendizaje, la certeza de no ser sancionado por el error, la incuestionabilidad del afecto de los compañeros, la certidumbre respecto a sus logros, el respeto por su tiempo, la exigencia que lo lleva a dar el máximo...?

¿Qué resulta definitorio de una adecuada ayuda pedagógica: la calidad del saber y la información que se imparte, la libertad que se da para explorar, la certeza de manejar fuentes

incuestionadas, la aceptación de los propios intereses, la posibilidad de consultar todo lo que sea necesario, el respeto por las diferencias, la presión hacia el modelo exigido socialmente?

Imposible contestar sin obtener antes otras respuestas... ¿Cuándo, en que tiempo, para quienes, en dónde? Seguramente esto resulte chocante. Sin embargo, sólo muestra, y apenas un poco, la medida en que la escuela, y por consiguiente las situaciones de formación que en ella se configuran, sin productos históricos y por eso institucionales.

Quizá más adelante se alcanzará a comprenderlo en su real alcance. No más tranquilizador, necesariamente.

INSERCIÓN SOCIO INSTITUCIONAL DEL ESTABLECIMIENTO

El conocimiento de la ubicación contextual del establecimiento es importante por lo menos en dos sentidos:

- Del tipo de contexto y del tipo de inserción dependerá en gran parte el grado de poder institucional y su grado de estabilidad y dinámica ;
- Del contexto provienen las demandas y los “materiales” para la actividad institucional y a él se vuelcan sus productos. El medio es el “cliente” del establecimiento, aun en el caso de instituciones cerradas especiales como las de clausura completa y de por vida (religiosas, penales, etc.)

Conocer con precisión los puntos señalados en este título posibilita contextualizar el análisis posterior y aumenta nuestra probabilidad de comprender los significados de cada aspecto institucional.

Precisemos algo más “que ver” y “que preguntarnos” acerca de esta relación.

- a) La ubicación en el espacio geográfico mostrará, por un lado, e grado de conexión o aislamiento del establecimiento y su medio inmediato respecto de los centros en los que se concentra el poder social e institucional.

Por otro, permitirá comprender su posible significación para el tipo de

Población que atiende y las condiciones particulares de trabajo que esa población crea a la escuela

También mostrara el grado en que la cultura de la escuela es armónica o disruptiva respecto de la de los actores a los que atiende y permitirá por consiguiente prever los posibles efectos y dificultades de su acción.

Por último, dará a conocer los recursos que del medio pueden pasar a la escuela y la manera como “los productos” de la escuela pueden insertarse en el medio.

- b) Centralmente, la ubicación socio – histórica del establecimientos permitirá conocer los fines y objetivos sociales que se espera cumpla y permitirá también definir las características del “mandatos social” que pesa sobre ella así como los márgenes de libertad a la innovación y el cuestionamiento que le marcan las instituciones y la cultura que lo contienen.

La expresión, como veremos luego en mayor detalle, “*mandado social*” alude a un imperativo –generalmente no explícito en los fines— relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político. Ese lugar parece marcar, desde antes del ingreso y con gran fuerza, los niveles de calidad a los que se

pueden esperar, los obstáculos a vencer para superarlos, las probabilidades de avanzar con éxito y las de egresar de la escuela.

Diversas investigaciones muestran la existencia de distintos niveles de calidad –aun entre establecimientos oficiales— y su relación con el lugar social que ocupa la población de alumnos.

Lo que llamamos “mandato social oculto” se vehiculiza a través de las normas generales y curriculares que encuadran el funcionamiento de la escuela, y por medio del tipo y monto de recursos que se le asignan.

Una serie de concepciones sobre el hombre social, la escuela, la enseñanza y el aprendizaje “envuelven” en general este mandato, encubriéndolo por una parte y legitimándolo por otra. Los márgenes de libertad del establecimiento están relacionados con su fuerza y con el grado de rigidez de las estructuras sociales.

Cuando --como sucede habitualmente—el “mandato oculto” contradice los fines, se instala para el establecimiento particular una situación paradójica: cumplir con los fines es ser desviante respecto del mandato y viceversa.

Aunque el peligro real de quebrar un mandato de esta índole varía con el tipo de organización sociopolítica en la que está inserta la escuela, el peligro fantaseado es siempre alto por que en los niveles psico afectivos todo “mandato” proveniente del poder social parece quedar ligado a las imágenes de las primeras figuras de autoridad paterna, aun en sociedades industriales urbanas en las que se ha producido la separación de la autoridad secular y sagrada. Ni qué decir sobre la fuerza, potenciada hasta resultar invencible, en aquellas sociedades o grupos en los que toda autoridad se legitima formalmente en la del padre y ésta en la de deidades sobrenaturales.

El conocimiento y consideración del tiempo socio histórico permitirá también estimar el grado de estabilidad o convulsión con que se enfrenta el establecimiento.

Los estados sociales convulsivos, aquellos en los que están en crisis y cuestionamiento las formas de convivencia, los valores, las normas, tienen impacto sobre las organizaciones conmoviendo su vida cotidiana, cuestionando sus fines y objetivos, provocando inestabilidad por la falta de recursos y –especialmente— poniendo en tela de juicio el valor y pertinencia de su producción.

Para el caso de la escuela es de interés tener en cuenta que todos aquellos procesos sociales que pongan en cuestión los criterios e imágenes de autoridad tendrán especial incidencia pues parece característica institutiva de todos los modelos de escuela instituidos en el transcurso de la historia basar su funcionamiento en el respeto por la autoridad (divina, científica, política, según las épocas y circunstancias) que respalda el “qué” se enseña y el “cómo” se enseña.

Es interesante señalar que –desde el punto de vista del contexto— la escuela parece funcionar como la institución social destinada a lograr los niveles de integración psicosocial de la estructura global de la sociedad. Y estos niveles funcionan y se alcanzan haciendo “pivote” en la aceptación de ciertos valores y normas y en la obediencia a estructuras y personas que las representan (autoridad).

La aceptación de la autoridad sería, desde este punto de vista, la garantía de un control social “incruento”, pues pos í significa la protección natural del statu quo.⁴

⁴ Es de mucho interés el análisis que hace sobre el fenómeno de la autoridad Mendel, G. en *Para descolonizar la infancia*, buenos Aires, Ariel, 1974.

c) La ubicación del establecimiento y el tipo al que pertenece en la trama social de instituciones permitirán estimar otros aspectos de su grado de poder y su posibilidad real de obtener recursos y márgenes de libertad para definir su propia acción.

Uno de los aspectos que más se discuten a nivel teórico está relacionado con el margen real que tiene las instituciones educativas para incidir en el sentido de los cambios sociales. Es evidente que estará afectando por las características del contexto pero también será la resultante del grado en que –en el interior institucional— puedan permitirse la emergencia de fuerzas instituyentes.

Las universidades con sus instituciones de autonomía de gobierno y libertad de cátedra aparecen como las escuelas con mayor deseo de recuperar o mantener poder instituyente, por eso mismo, probablemente, son duramente cuestionadas y sometidas a crítica. El estar alejadas de la realidad social es el defecto que en mayor medida se les señala sin advertir que ese alejamiento parece ser un rasgo de todas nuestras instituciones educativas, aun en los niveles en que no tiene tales grados de libertad de acción.

Tal vez la irritación que provocan “las pretensiones de los universitarios” tenga que ver con su carácter desviante con respecto a las concepciones que definen a las instituciones educativas.

Las escuelas, en general, tiene a ser concebidas como instituciones- instrumento de otras que buscan consolidar su permanencia: el Estado, la Iglesia, la familia, las comunidades subculturales con poder social (las colectividades, por ejemplo).

Su definición como “instrumento” explicaría por un lado el control social que se ejerce sobre sus márgenes de libertad; las luchas de diferentes instituciones para aumentar su poder sobre ella y los conflictos interinstitucionales que se plantean cuando en su acción parecen estar orientadas por valores no compatibles con los que sostienen esas instituciones.

Por debajo de esas tensiones parece jugarse el poder sobre las generaciones jóvenes y la posibilidad de incidir con mayor peso en la dirección del futuro de los diferentes grupos y sectores sociales.

Entrarán en dura competencia con la escuela aquellas instituciones que se consideran con derecho a marcar y orientar ese futuro: las iglesias por sí o a través de las familias; las corporaciones por sí o a través del Estado, las iglesias y los ejércitos; los distintos sectores sociales a través del Estado... Dentro mismo del sistema escolar, las escuelas públicas y las privadas representarán diferentes intereses institucionales...

La consideración de todos estos aspectos rompe bruscamente la idealización que por lo general acompaña a los fines formales, muestra a la escuela como un escenario privilegiado de las diferentes luchas por el poder social e ilumina las razones por las cuales la relación de la escuela y el contexto es una zona que permanece oculta por un monto muy alto de ideología e ilusión.

EL ESPACIO, SUS SIGNIFICADOS Y FUNCIONES

El edificio, las instalaciones y el equipamiento conforman el ámbito dentro del cual se establece la trama de relaciones en la que se desarrolla la tarea institucional.

Como tal puede ser “mirado” de sus características de espacio material y en sus cualidades de espacio simbólico.

Veamos cómo esta discriminación nos ayuda a comprender mejor algunas “vicisitudes” de la vida en la escuela.

Como espacio material, el edificio y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Por una parte, generan sensaciones de comodidad o incomodidad, seguridad o peligro, potencialidad o carencia, y con ellas comprometen la posibilidad o dificultad de los sujetos para encontrarse “disponibles” frente a las demandas del trabajo.

Por otro, a través del modo en que facilitan o bloquean el movimiento, la exploración, el intercambio, inciden también en la riqueza y diversificación de los comportamientos.

Por último, la calidad y diversificación de las instalaciones y equipamientos didácticos afectan directamente el tipo y complejidad de las experiencias curriculares en las que participan docentes y alumnos.

Es una experiencia común la limitación que significa un espacio inadecuado, escaso, mal equipado, y el sobre esfuerzo –a veces imposible— que exige trabajar “como si” esa limitación no existiera. La escasez o la pobreza material del espacio potencian ciertas significaciones que se comprenden mejor teniendo en cuenta su dimensión simbólica.

En nivel simbólico, el edificio y sus instalaciones deben ser considerados por lo menos en tres aspectos:

- a) *constituyen y funcionan como el continente* (en el sentido de límite, protección, cobijo) de un conjunto de grupos humanos que a lo largo de una historia van configurando una identidad institucional respecto de la cual el edificio funciona como cuerpo. Como tal se carga de significados y se convierte en un objeto de vinculación afectiva de gran importancia. Si hicimos el ejercicio de evocar las imágenes asociadas a la idea de “institución escuela” o “la escuela”, seguramente constatamos que la representación se construye –y esto es genérico para todas las instituciones— con el “cuerpo” y la “cara” de sus edificios característicos.

Portadores de la significación profunda de cuerpo, el edificio y los equipamientos pasan –en una segunda vuelta de espiral— a representar el poder instrumental de los grupos y las personas que pertenecen a la institución, e inciden directamente sobre sus sentimientos de potencia e impotencia.

- b) *operan como vehículo de expresión en la relación de la población escolar con la autoridad social* (la comunidad, sus instituciones, el estado, etc.) y como “pantalla-espejo” de la dinámica institucional interna.

Roturas, carteles, inscripciones y ataques de diferente índole son expresión de esos niveles de relación y como tales deben ser interpretados, es conocida por todos la utilización de ciertos espacios de la escuela –los baños, por ejemplo— para inscribir y llamar la atención sobre aquellos temas acerca de los que no se habla y a los que no se convierte en tarea.

La rotura y el maltrato de los edificios son modos regresivos de hacer oír la disconformidad, la crítica y el cuestionamientos cuando no la hostilidad, el repudio y el prejuicio.

- c) *son expresión de un modelo pedagógico* que coincidan en buena parte el comportamiento de los individuos para hacerlo acorde con las concepciones que lo sustentan.⁵

⁵ Sachetto, P. El objeto informador, Barcelona, Gedisa 1986 Trilla (1985), ob, cit.

Desde esta perspectiva, el edificio y las instalaciones materializan aspectos centrales de los mandatos sociales respecto a lo que deben ser la educación, las relaciones entre los actores institucionales y el aprendizaje, y ejercen un control indirecto sobre los posibles desvíos porque los dificultan en sus posibilidades de concreción.

Pensemos como ejemplo en la disposición habitual de un aula con un número de estudiantes que sobrepasa su capacidad, y veremos claramente cómo su equipamiento, su amoblamiento, la disposición general de sus espacios, dificultan o impiden, absolutamente a veces, un tipo de trabajo que no sea el previsto en el modelo convencional.

En este sentido, son indicadores de importancia:

- los espacios que se discrimina para cada tipo de actividad contemplada y la forma como se amueblan;
- la existencia y características de los espacios asignados al trabajo de los docentes solos, con otros docentes y con los alumnos (fuera del aula); al trabajo con los alumnos solos, con otros alumnos, con docentes y alumnos; al trabajo con diferentes miembros de la escuela, con las familias, los padres, otros miembros de la comunidad...;
- la articulación entre espacios abiertos y cerrados y la de ellos entre sí;
- la manera como se comunican y articulan los espacios internos y con el exterior;
- el modo como los espacios pueden ser usados para diferentes fines, poblaciones, tipos de trabajo, etc.;
- la existencia de espacios discriminados y equipados para diferentes actividades...

Un análisis de los tres aspectos en la realidad de los espacios e instalaciones de nuestras escuelas muestra la existencia de algunas regularidades que debemos tomar en cuenta.

Una escuela típica de nuestro país cuenta en general con una combinación, típica también, de los siguientes rasgos:

- espacios para el trabajo de grupos de alumnos a cargo de un docente, dispuestos a manera de aula convencional; bancos y pupitres, un escritorio y silla para el docente, un pizarrón y alguna instalación auxiliar para colgar;
- ningún espacio o un pequeño espacio par “estar un rato”, asignado a los docentes;
- un espacio para la dirección y otro para la administración;
- algún espacio abierto para el tiempo de “recreo”, en general insuficiente en tamaño;
- algún salón de usos múltiples, utilizando sobre todo en ocasión de los actos escolares que habitualmente son las únicas oportunidades en que las familias y la comunidad entran a la escuela;
- muy pocos –o ninguno— espacios para actividades especiales y, cuando los hay, con límites en su posibilidad de uso (es pequeño, tiene instalaciones o equipos frágiles que no “soportan” tanto uso, no “soporta” los grupos completos, no alcanza para todos...);
- los diseños cuidan específicamente la separación de los grupos y actividades según el supuesto de que así se mejoran la concentración, el control y el aprovechamiento de la tarea;
- *un patio central y una “corona” de aulas o un largo pasillo de aulas* en sucesión (los modelos panóptico o internado, respectivamente) son los modelos habituales a los que responden los diseños. En ambos --como veremos luego— se privilegian las funciones de control por encima de la comunicación y libre circulación.

De hecho, estas características de los edificios combinadas con la escasez de recursos determinan que con frecuencia los espacios originalmente destinados a actividades espaciales (bibliotecas, gimnasios, salas de reunión, laboratorios, patios, pasillos, etc.) sean convertidos en aulas.

El análisis de diversos tipos de escuelas primarias y media muestra que esta realidad edilicia está en general acompañada por baja “densidad” de actividad destinada al intercambio, la reflexión y la investigación. Lo frecuente es que el contacto sea evitado de forma sistemática, pues se lo define como distractor respecto de la tarea intelectual, y que se considere “contacto distractor” casi toda actividad o intercambio que no estén previstos en el dictado y la “escuchar” de clases en el cumplimiento de tareas administrativas o en la realización de ejercicio escritos.

Las escuelas que en su trabajo se desvían de esos modelos lo hacen por que pueden funcionar en sentido opuesto al que les marca el espacio material.

Cuando el funcionamiento se ajusta exactamente al “cuadro” que crea el espacio y los tiempos es frecuente encontrar un índice alto de comportamientos desviados: dificultades para integrar grupos productivos; hostilidad intensa; alborotos y descontrol en los tiempos libres, etcétera.

Dentro de este modelo las variaciones en cuanto a calidad del espacio y las instalaciones tienen que ver –en general- con el nivel de recursos de las escuelas y sus cooperadores, pero también con el nivel de significación que el modelo adquiere para los actores institucionales.

En este sentido, los efectos desviantes se intensifican y agravan cuando el modelo está cuestionado y a perdido significación pero no ha sido reemplazado por otro o por el proceso de búsqueda de su alternativo. Esto último se da con mayor frecuencia en las ciudades populosas del país o en aquellas escuelas que, por diferentes razones, reciben población en situaciones de transición.

El espacio y el trabajo pedagógico

La investigación de la dinámica de los procesos educativos en la escuela aporta evidencias que permiten relacionar la posibilidad y el deseo de trabajar con la autoestima del sujeto, su convicción y seguridad acerca de su poder para alcanzar determinadas metas, su sentimiento de pertenencia al grupo de trabajo en particular y a la institución en general.

Diferentes estudios –algunos ya clásicos en la psicología social y la psicología del trabajo- ha mostrado la fuerte incidencia que las condiciones institucionales (la cultura y el estilo de la escuela en nuestro caso), grupales (la estructura y dinámica del grupo de aula), interpersonales (los modelos de relación docente-alumno y las expectativas del maestro, por ejemplo) e individuales (la historia particular del sujeto y sus condiciones) tienen sobre la autoestima, la confianza y la pertenencia.

Por otra parte, para el caso del aprendizaje, las investigaciones muestran que la autoestima y la autoconfianza están vinculadas directamente con la certeza respecto de ser aceptado y valorado, y con la seguridad de disponer de los instrumentos y ayudas necesarios para avanzar en los trabajos.

Por su lado, las investigaciones y estudios sobre pensamiento aportan datos significativos de la importancia que tienen para el desarrollo intelectual la estimulación provista a través del suministro de información, recurso y espacios de libertad para explorar, indagar e interrogar la realidad.

Si todo esto se toma como base, parece claro que el análisis de los edificios escolares y el del espacio material y simbólico que ellos configuran debieran considerar por lo menos los siguientes aspectos:

- a) El conjunto de características que parecen más relacionadas con la posibilidad de provocar sensaciones de bienestar, seguridad y confianza (todas las vinculadas a la amplitud, la comodidad, la conservación, la higiene y la seguridad física, y que han sido largamente tratadas por los especialistas pero sólo atendiendo a su importancia para la salud corporal).
- b) El conjunto de rasgos que pueden vincularse al estímulo del deseo de hacer, moverse, pensar, buscar (todo lo conectado con la circulación, comunicación y disponibilidad de equipamiento didáctico de diferente índole).
- c) El conjunto de significados que adquieren el edificio para la comunidad institucional que lo utiliza.
- d) La manera como es utilizado como mediador de la relación con la comunidad mayor.
- e) La manera como es protegido, cuidado, atacado, depredado en su carácter de “objeto” significativo en sí y “objeto” representante de la institución.

HISTORIA INSTITUCIONAL

La importancia de la historia institucional es uno de los aspectos menos trabajados en la literatura específica. En nuestro medio, ha sido Ulloa el que primero llamó la atención sobre el tema en 1984, pero no se dispone de material para confrontar con las ideas que expongo como resultados preliminares de nuestros estudios.⁶ Al presentarlos atenderé en especial las circunstancias que rodean y conforman el momento del origen, y aquellas que configuran y se relacionan con sucesivos momentos de crisis y avances en el sentido del proyecto institucional tal como puede reconstruirlos un profesional externo a través del análisis de documentos, testimonios y diferentes símbolos y de la observación de la vida cotidiana.

⁶ Además del trabajo histórico que desde 1984 realizamos como parte de los diagnósticos institucionales escolares en nuestra cátedra, Sandra Nicastro realiza investigación en el tema “el origen y la historia institucional en el desempeño de los roles directivos” desde 1988 en el IICE, Facultad de Filosofía y Letras, UBA. Están desarrollando trabajos de interés L. Garay y N. Ceballos en la cátedra Psicosociología de los grupos y las instituciones de la UNC, en especial en el tema de la reconstrucción histórica de los problemas que originan demandas de intervención en instituciones educativas, y Alicia Mezzano, que trabaja en proyectos interdisciplinarios (con historiadores en la cátedra de Psicología Institucional UBA a su cargo..

Estos especialistas preparan trabajos de próxima aparición. Véase, además, Nicastro, S., Los orígenes de la institución y su incidencia en la representación y desempeño de los roles directivos., tesis de especialización FF y L. UBA 1988, y los otros trabajos de esta autora.

El origen⁷

La creación, el origen, la iniciación de cualquier hecho o proceso social, y más aún los de una escuela que en nuestras comunidades adquiere particular significación como expresión de su potencia para progresar hacia el futuro, son en sí un acto de convulsión, desprendimiento, ruptura con lo conocido, pérdida y deslumbramiento, y quedan ligados –psicoafectivamente- a las fantasías y emociones propias de un nacimiento. La sabiduría popular tiene registrado el hecho en la utilización metafórica del lenguaje que alude al embarazo y el parto “Asistimos al alumbramiento...” “Somos testigos del nacimiento...” “Después de una larga y dura lucha vemos nacer...”, son expresiones habituales en los discursos de fundación.

En el relato de las funciones encontramos material de doble significado: el que expresa significaciones de entusiasmo, deseo, potencia, proyecto, con el tono emocional de gesta, y el que alude al dolor, al esfuerzo y a la pérdida, que acompañan la creación, indicadores de la culpa por el abandono y la muerte en que quedan los aspectos a los que se renuncia, nostalgia por el estado de cosas que se transforma, promesas de mantener vivas las tradiciones y justificaciones que requieren los propósitos utópicos haciéndolos más intensos.

El discurso de los fundadores hablará, en general, de las grandes cosas que les espera cumplir a la nueva institución, y del modo como provocará en la comunidad cambios largamente deseados. Cuando la fundación se produce en circunstancias sociales adversas, el origen queda impregnado de elementos heroicos o utópicos, cuya fuerza será proporcional al monto de ilusión que acompañe al grupo fundador y a la fuerza de la paradoja implica en los mandatos sociales.

Veamos un testimonio.

“...Nuestra carrera nació de la *necesidad*... Había un problema urgente que resolver: la epidemia de polio. Habría que formar rápidamente gente que pudiera trabajar en la parte asistencial...”

(Profesional de las primeras camadas)

“... en agosto del 56 llega un grupo de gente con mucha capacidad y experiencia. Eran inglesas... era profesional de “avanzada” porque traían el tratamiento contra la polio...² (Profesional de camadas recientes.)

“...en aquel entonces, ¡era una vida fascinante! ¡mucho trabajo y estudio! Empezábamos a las 8 de la mañana y hasta las 17/18. No parábamos casi ni para almorzar. ¡Habría que luchar contra la polio! Este lugar estaba lleno de gente, algunos pacientes se atendían hasta dos veces por día... Era un trabajo de todos, venían a enseñar a “toda” la casa, a cada uno lo suyo, hasta a los carpinteros –la gente de mantenimiento- se les enseñaba a hacer “adaptaciones”... todo era trabajo y estudio...² (Profesional del primer grupo de formación intensiva.)

⁷ El material incluido en los puntos que siguen me fue presentado en el ICE Para su discusión en ateneo en 1987, y ha sido incluido en el material del curso a distancia “el análisis institucional en la escuela”, OEA IMPAC (Argentina), 1989.

Véase Andreozzi y Nicastero, “Profesión y modelos profesionales, en Revista Argentina de educación de la A.G.C.E., Año IX, No. 16, octubre de 1991.

“... la escuela en aquel momento era como un pequeño “hervidero”... Muchos grupos involucrados e en múltiples actividades... habitaciones con diferentes cosas... gente en cada taller... ¡toda esa actividad!” (Profesional de la primera camada).⁸

El mandato social

La relación de las escuelas con su medio es uno de los aspectos en los que más se insiste como aspiración pedagógica. No obstante, es uno de los más oscurecidos en sus reales significaciones. Lo que efectivamente ocurre en estos intercambios permanece encubierto por una serie de justificaciones y racionalizaciones entre las que ocupa un lugar central la representación sobre el origen institucional y su proyecto implícito. Veamos esto con algún detalle.

Como institución social la escuela es portadora de un mandato social genérico, asegurar la continuidad de la comunidad que la sostienen a través de la transmisión de la cultura que la define como tal. Sin embargo, y al mismo tiempo, se espera de ella que produzca el avance hacia alguna forma social utópica que – en muchas ocasiones- contradice profundamente en su idiosincrasia a la sociedad real en la que está inserta.

Es posible trabajar con la hipótesis – a la que aportan estudios desde distintos ángulos- de que el mandato social es efectivamente un doble mandato y que, como tal, encierra una paradoja.⁹

En los aspectos explícitos y públicos se enlazan con una utopía y se expresa en fines y objetivos formales. En sus aspectos ocultos alude a un imperativo no explícito, relacionado con el lugar que los egresados tienen reservado en la estructura socioeconómica y en la distribución del poder político consecuente.

La presencia de los aspectos ocultos del mandato social es tan fuerte que ha dado lugar a discriminar, junto a los fines formales, otros no explícitos y, junto a la acción oficial de la escuela –pautada por el currículo formal-, otra que no figura en documentos pero impregna a vida cotidiana y a la que se considera un verdadero currículo paralelo.

Hay evidencias –creo que suficientes desde los clásicos estudios sobre los diferentes círculos educativos en la educación técnica inglesa- para considerar que el mandato social oculto se vehiculiza, por una parte a través de las normas curriculares generales que encuadran el funcionamiento de la escuela sobre la hipótesis de un alumno homogéneo y el desconocimiento – de hecho- de las diferencias individuales. Por otro, a través de la asignación de recursos y, por último, a través de los currículos de formación del personal docente –especialmente en cuanto a la formación que omiten- y por la falta de formación del personal directivo.

En la Argentina, y seguramente en la mayoría de los países de la región, la fundación de escuelas se enlazó –en el siglo de las luchas de emancipación- al símbolo de una avanzada heroica.

Estaba ligada y se hacía sobre los girones de una cruenta lucha de liberación de una metrópoli colonial en el nombre de quien se había iniciado la guerra.

Con la recepción de las oleadas migratorias, la creación de escuelas fue atada a la utopía de un destino nacional de grandeza y al desafío de lograr que un cúmulo de nacionalidades se

⁸ Entrevista a una terapeuta ocupacional del material de investigación de Andreozzi, M. (1992).

⁹ En la cuarta parte se profundiza este aspecto y sus efectos.

amalgamara en una identidad púnica., de hecho, la escuela estuvo al servicio de esta utopía y avanzó sobre la negación de las culturas nativas.

El funcionamiento institucional de nuestras escuelas generó historias sobre la negación de ambos desgarramientos y sobre el ocultamiento de las segregación y marginación en que se relagaba a grandes sectores de la población. El discurso oficial proporcionó ideología para justificar estas contradicciones pero, como es obvio, no pudo evitar que la contradicción afectara profundamente la vida de las instituciones y quedara incrustadas en ellas como una tensión institucional constitutiva de fuerte intensidad, dada la fuerza que tuvieron los componentes funcionales utópicos. Educación para todos/ para algunos, democratización/concentración del conocimiento,, desarrollo/selección social...

Algunas consecuencias

Cuando el mandato oculto –en el ejemplo que seguimos, “los niveles más sofisticados de la cultura sólo son accesible para algunos”- contradice los fines formales, se instala en la dinámica una situación paradójica: cumplir con lo formal es desviarse de los imperativos ocultos; cumplir con éstos es demostrar y aceptar la invalidez institucional para progresar hacia la meta utópica que se constituyó en el origen.

La psicología social, la teoría de la comunicación y la psicopatología aportan consideraciones y datos múltiples acerca de los efectos paralizantes de las situaciones signadas por demandas paradójicas, y del modo como los individuos instalan defensas contra la angustia que esos efectos provocan.

Si en la historia social de la institución escuela los hechos que mencionamos hubiera tenido la significación que les estamos atribuyendo, en el registro histórico de cada uno de los establecimientos sería probable encontrar esta situación paradójica como un núcleo originador-en parte. De las tendencias a resistir el cambio y la expansión institucional.

De ser así, se comprenderían bajo diferentes luz algunas conmociones que sufren nuestras escuelas los intentos de democratización y en los sucesivos episodios críticos de sus historias singulares.

En general y con referencia al origen, encontramos en los establecimientos –sobre todo en los más antiguos- explicaciones de carácter de los mitos.

En ellos existen componentes que muestran a los fundadores –revestidos de gran poder- como responsables de haber encontrado alguna forma de solución a las contradicciones originales. Esta forma -que en rigor es un modelo del funcionamiento institucional en las condiciones iniciales- queda registrada en la cultura de la institución como un mandato fundacional que posee la fuerza de una verdadera marca del padre.

En el modelo que conlleva implícitamente el mandato de los fundadores quedan encubiertas las contradicciones del imperativo social y aquellas otras provenientes de conflictos no resueltos en los núcleos preinstitucionales. Más aún, la fuerza inductora de esos modelos es justamente su presentación como los únicos y los mejores para enfrentar y solucionar las tensiones una serie de fantasías alrededor de lo que sucedería (peligros, rupturas, cismas) si se violentaran esos modelos, refuerza su persistencia.

He citado esto aquí , porque el análisis del desarrollo de un establecimiento puede, desde esta perspectiva, comprenderse como la historia de la vinculación de la gente con el mandato funcional (que subsume el Ambato social).

A modo de síntesis podemos citar que en el material institucional sobre el origen y en el registro que de él queda en la vida cotidiana, el estilo y la cultura institucional, encontraremos probablemente:

- Algún modo de atribuir sentido a la contradicción entre las exigencias utópicas y los imperativos que recibe la escuela como incidencia directa de la historia social. En muchas ocasiones, este “modo” está vinculado a la valoración heroica de las dificultades enfrentadas y los esfuerzos realizados por los fundadores.
- Un conjunto de significados relacionados con la existencia de luchas y diferencias preinstitucionales entre las figuras fundadoras y las corrientes que representan. Entre ellas aparece relevante el modo en que se constituyó y proyecto original y la manera en que las figuras fundadoras marcaron el proyecto con su estilo.
- Un conjunto de significados con los que se da cuenta del modo como se vivió el desprendimiento y la quiebra de la realidad cotidiana con que se dio origen a la nueva institución.

Los momentos de crisis

Los significados sintetizados en el apartado anterior retornan a la vida institucional en los momentos de crisis.

La historia de un establecimiento es un acontecer con puntos críticos. Algunos de ellos parecen reiterarse con frecuencia y podrían constituir constantes naturales en la dinámica histórica de las escuelas en general., otros, probablemente, se reiteran en relación con las circunstancias sociohistóricas de cada contexto social.

(a) Las crisis “naturales”

Incluimos bajo esta designación las crisis relacionadas con momentos esperables de la historia institucional a partir del origen.

El análisis de aproximadamente 20 casos permite diferenciar algunas etapas nucleadas alrededor de puntos críticos:

<i>Pre-historia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Sucesos en la historia de la escuela en general y la del nivel en cuestión. • Momentos y procesos previos a la fundación 	<i>Precrisis</i> entre grupos que expresan diferentes posiciones respecto a las características del establecimiento a fundar.
---------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<i>Historia</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Fundación • Periodo de puesta en marcha • Período de exploración con propósitos reajustados • Período de afianzamiento • Período de consolidación • Período de diversificación 	<p><i>Primera crisis</i> (entre 2 y 3 años) replanteo de propósitos/abandono de algunos elementos utópicos.</p> <p><i>Segunda crisis</i> (entre 5 y 7 años) desprendimiento de elementos psicofamiliares: primeros egresados, duelo por la “pequeña” institución original.</p> <p><i>Tercera crisis</i> (entre 10 y 15 años) crecimiento cuantitativo/redefinición de sistemas de organización para atender a una unidad compleja/ cuestionamiento a las formas de acción poco sistemáticas.</p> <p><i>Cuarta crisis</i> (entre 20 y 25 años) pérdida de los fundadores/duelo/redefinición de fuerzas, tendencias, grupos. Lucha por el poder y la herencia.</p> <p>...</p>
-----------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Los datos con que contamos no permiten suponer o diferencias otras crisis de carácter general, en aparte porque las historias de nuestras escuelas se ven –en un período de casi 20 años- invadidas por la fuerza de los acontecimientos externos que las someten a dramatizar masivamente el contexto, o clausurarse en un funcionamiento defensivo basado en el disociación y el aislamiento. De todos modos, los datos disponibles sobre otro tipo de institución hacen prever que la estructuración de situaciones críticas naturales pueden quedar vinculada a necesidades incorporación de nueva tecnología, cambio sustantivo en las demandas, conmoción del prestigio, externo, incorporación y recambio de equipos y personas, cambios de autoridades, entre otras.

(b) Los momentos críticos especiales

Quedan incluidos aquí los puntos críticos vinculados a diferentes momentos sociopolíticos. En un número aproximado de veinticinco estudios institucionales realizados en escuelas medias y terciarias de la ciudad de Buenos Aires y algunas provincias (Tucumán, Mendoza, Misiones) encontramos recurrentemente ciertos rasgos en la historia –tal como es percibida y queda

registrada en los recuerdos-que se vinculan a momentos sociopolíticos claramente discriminables.
10

Pasado prehistórico evocado con nostalgia, refiere a una época idealizada en donde todo sucedía bien (dentro del modelo institucional) sin niveles de tensión conflicto.

En el período en que se realizan estos estudios –plena iniciación del difícil proceso de reinstalación de la democracia argentina en la mayoría de los casos y en forma relacionada directamente con el grado de burocratización y estereotipia- en clima de la evocación refiere a un deseo-añoranza de retorno a tal pasado.

Pasado anterior. Se alude a él tangencialmente con referencias a situaciones de gran recontrol y peligro de las que, se dice, se prefiere no hablar. Este pasado se ubica en el convulsionado período 70-76 durante el que la evocación destaca la presencia de poderosas fuerzas constrainstitucionales y el angustioso peligro de la pérdida de contención.

Pasado reciente. No hay testimonios sobre este período (76-83). Sin embargo, en casi todos los relatos aparecen alusiones a hechos de tipo catastrófico. Incendios, derrumbes, roturas, inundaciones y gravísimos accidentes ocurridos a estudiantes y docentes. Teniendo en cuenta que casi todos los establecimientos estudiados habían sufrido hechos críticos vinculados al gobierno de facto y la intensa represión (estudiantes y alumnos desaparecidos, intervenciones, vigilancia), debe considerarse altamente significativo que sólo en dos casos se haya hecho referencia explícita a estos hechos.

Presente. Es planteado como un tiempo confuso en el que se enfrenta el requerimiento de un cambio al que no se sabe responder y al que con frecuencia se reacciona añorando el pasado, prehistórico.

Estudios realizados en los años 88, y 89¹¹ muestran alguna variación en este punto. La irrupción brusca de una pobreza extendida y en niveles no conocidos por la Argentina ha provocado procesos que pueden diferenciarse en dos tipos:

- En muchos casos –sobre todo en escuelas primarias de zonas muy castigadas donde se han debido absorber tareas francamente asistenciales (dar de comer a los alumnos y sus familias) casi sin recursos- la contradicción entre los fines explícitos y las posibilidades reales de respuesta se vuelven tan intensa que sobrepasa todas las defensas ideológicas e irrumpe en la dinámica institucional con carácter altamente disruptivo.¹²
Por la falta de dispositivos institucionales aptos para ayudar a contener la crisis consecuente, el personal de las escuelas no puede reaccionar de modo adecuado. Los fenómenos que describí al hablar de condiciones adversas, se intensifican y dan como resultado todo tipo de sintomatología institucional. Desorganización del comportamiento,

¹⁰ Estudios realizados en los años 84.-85 y 86 con Sandra Nicastro, Ana María Silvia, Sylvia Mendoza, Diana Mazza, Anahí Mastache y auxiliares y alumnos de la cátedra Análisis Institucional de la escuela, UBA.

¹¹ Estudios exploratorios realizados por A. Sznadger y docentes y estudiantes de la cátedra citada, ICE, UBA, 1988-89

¹² Esto tienen vinculación directa con la idiosincrasia de la tarea educativa y sus componentes fantasmáticos.

tensión extrema, susceptibilidad exacerbada bloqueo de la posibilidad de análisis (en los individuos), funcionamiento regresivo, búsqueda de chivos expiatorios, reiteración de errores, articulaciones sadomasoquistas (en los grupos), burocratización, intensificación de los intentos de selección., abandono de la tarea (en la organización) son sólo algunos de los indicadores de un verdadero sufrimiento institucional¹³.

- En otros, la conciencia de las crisis y la dificultad para tolerar sus consecuencias deteriorantes han producido movimientos progresivos. Son instituciones en las que los integrantes se han organizado para trabajar en la solución de estas dificultades críticas y en el replanteo de problemas largamente enquistados, la cantidad de escuelas medias que en este momento y de forma autogenerada procuran replantearse el problema del currículo y las metodologías de enseñanza, no es significativa en cantidad, pero sí lo es en calidad.

Estos fenómenos son muy recientes., todavía no hemos podido hacer u estudio profundo que permita derivar información útil respecto a los determinantes de ambos comportamientos. Sin embargo, lo expuesto en este trabajo permite advertir rasgos probables en uno y otro tipo de establecimiento que retomaremos más adelante.¹⁴

(c) Crisis singulares

Tienen que ver con la manera en que cada establecimiento ha respondido a las sucesivas crisis “naturales” y las circunstancias sociopolíticas señaladas. Por su misma singularidad, no permiten generalización.

Historia y proyecto

Hemos señalado al iniciar este tratamiento que lo que nos resultaba de gran interés era la evidencia que mostraba el peso de la representación sobre el origen y la historia institucional como condición estructurante del funcionamiento y los resultados.

La importancia de la historia sobre la configuración de situaciones presentes no requiere demostración. Es un axioma de los estudios sociales, no así la de la representación acerca de los hechos pasados que, en general, contienen una dosis alta de distorsión y expresa más bien a la institución tal como sus miembros y los otros la desean ver.

Creo que la importancia de esta representación se comprende mejor a la luz de la significación del proyecto institucional con el que se liga directamente, por cuanto el proyecto es la concreción de los fines y éstos están determinados por los mandatos sociales insertados dentro del decurso del establecimiento en su formulación institucional y según la marca de los fundadores.

Demoremos la exposición en este aspecto.

¹³ véase Kaes (1989), ob. Cit.

¹⁴ En la aparte tercera doy cuenta de los avances que hemos podido hacer desde el 88 (fecha de los estudios aquí citados).

La fuerza organizadora de un sistema de fines está en su potencialidad para convertirse en proyecto. Es el proyecto como meta y como proceso el que posee capacidad convocante.

Resultados de una investigación realizada en los años 87 y 88¹⁵ muestran que el potencial de convocatoria de un proyecto está relacionado con la medida en que el fin encierra en sí una tesis enlazada con algún valor (ético, político, estético...), cuya validez propone demostrar, e realidad, la tesis parece resultar más convocante cuando encierra un desafío y un peligro.

Cuanto más profundo es el cambio que propone, mayor es el riesgo que encierra el recorrido, más contestatario es el proyecto y más probabilidad tienen de generar, en los grupos que lo sostienen, una dinámica de tipo heroica. Es en estas circunstancias cuando se ven con mayor frecuencia la reacción y el logro en el tratamiento adecuado (transformador) de condiciones adversas.

Sin llegar a los extremos de la dinámica heroica (la hazaña, la proeza, la epopeya), e componente utópico de los fines educativos y su coexistencia con los aspectos ocultos del imperativo social parecen hacer esperable la existencia de componentes heroicos e cualquier proyecto educativo institucional. También hacen posible la operación de controles internos cuando los grados de peligrosidad aumentan por la aparición o intensificación de rasgos autoritarios y de sobrecontrol en el contexto social externo.

En términos genéricos, el orden y la forma de resolución que de las contradicciones constitutivas hicieron los fundadores, quedan registrados en el proyecto institucional y en su modelo de sostén, como veremos enseguida¹⁶.

Incorporados en el proyecto pasan a formar parte de la cultura institucional en sus producciones nucleares (identidad e ideología) y operan como criterios reguladores de las respuestas frente a los hechos.

La historia –tal como está presente en la cultura– cumple la función clara de garantizar la identidad institucional en su rasgo central: la mismidad (“somos los mismos”). De allí la indispensable atención que debemos prestarle en los procesos de cambio.

En el acto fundacional de una escuela está presente, a la manera de un organizador privilegiado del que va a ser su desarrollo histórico., una particular enunciación de fines formales con fuerte impregnación ilusoria.

De alguna manera, estos fines expresan, en sus aspectos manifiestos, el enlace de la creación con alguna utopía. La de un mundo igualitario o la de un mundo poblado por sujetos en el más alto nivel de desarrollo de sus capacidades son las más frecuentes en nuestro medio actual, y de hecho definen a esta escuela “que será capaz de concretar la utopía” como un lugar especial, privilegiado y único.

La formulación, por sus exigencias implícitas y sobre todo por su fuerte componente ilusorio, plantea de por sí algún modo de exclusión.

¹⁵ Análisis institucional de cátedras. Dinámica actual y dramática de la reacción ante los grandes números. Lidia Fernández, Sylvia Mendoza, equipos SECYT, UBA, 1987-88.

En los años 89, 90, 91 y 92, el trabajo con cátedras y escuelas que ensayan motivaciones sustantivas permitió profundizar estos aspectos. De este avance resulta gran parte de lo incluido en la Parte segunda.

¹⁶ Véase el aporte a este tema de Anzieu, 1987, ob. Cit.

Algunos o muchos quedan fuera del ámbito de esta escuela en particular y en ese mismo acto (y porque ella se presenta impregnada del valor que le da su supuesto destino de grandeza) quedan fuera del espacio utópico y con su sola presencia de excluidos lo desmienten.

Si éste es el desarrollo, resulta claro, entonces, lo señalado al hablar de mandato social. Que los fines de cualquier escuela contienen en sí un mandato paradójico. En lo explícito se ligan a un futuro idealizado al que proponen transportar a los sujetos que se les confien. En lo oculto responden a un imperativo en general ligado al lugar que estos sujetos tienen y tendrán en la distribución del poder social y político.

De todos modos, en esa misma contradicción constitutiva parece radicar el poder convocante de los fines: su capacidad de constituirse en motor de un proyecto.

El análisis de un buen número de historias de creación parece arrojar evidencias sobre estos aspectos.

La fuerza convocante de los fines parece estar vinculada a tres rasgos:

- el fin propone una utopía que despierta el interés y el deseo, capta, interpreta una carencia, una falta, un impulso para hacer;
- por ese carácter se muestra asimismo como una meta difícil, casi imposible. Propone al mismo tiempo una tesis. “es posible alcanzar la meta utópica”, y un *desafío*: “para ello debe hacerse posible lo imposible”;
- a partir de la definición de *tesis y desafío*, el fin dibuja un camino heroico plagado de duras pruebas y activa significados míticos presentes en la cultura- llama a los dioses y héroes ocultos en cada uno de los sujetos- organiza la realidad en un espacio de probos y réprobos.

En este espacio imaginario así definido se borran las diferencias entre los que se adscriben al proyecto, y se posibilita el renacimiento de cada uno para una identidad institucional definida según el papel que el proyecto exige a cada uno.

Advirtamos que cuando esto sucede el fin –por remitir a un estado ideal futuro que en los establecimientos escolares compromete la vida personal y social- lleva las interacciones al plano de la ilusión, la fantasía, el sueño, la realización de los deseos¹⁷. Resulta lícito entonces considerar que el espacio institucional se configura como un escenario y que al hablar de papel estamos efectivamente aludiendo a guiones de un drama que se va a desarrollar a raíz de las tareas y en su transcurrir.

La definición de fines – en la medida en que se liga a un proyecto- funciona como una clave para la asignación de significados. el componente que mencionamos en primer lugar, el conjunto de representaciones colectivas sobre la escuela, su proyecto, su valor..., le sirve de sostén y de fuente de legitimidad a la vez que de vehículos de expresión.

En las líneas de significación que definen el fin-proyecto y las representaciones que lo acompañan se halla, sin duda, la pauta para comprender cuáles son los rasgos de la situación de

¹⁷ Kaes, P. El aparato psíquico grupal,. Barcelona, Granica, 1977.

formación que, dentro de ese contexto de significados, va a ser funcionales para producir seguridad emocional y ayuda técnica adecuadas.

A modo de cierre de este apartado, incluyo una cita de Castoriadis, autor que, como Kaes, es de lectura imprescindible para estos temas.

Una sociedad teocrática, una sociedad ordenada para permitir a una capa de señores guerrear interminablemente, o por último, una sociedad como la del capitalismo moderno, que crea continuamente nuevas necesidades y se extenúa en satisfacerlas, todas éstas no pueden ser descritas, ni comprendidas en su funcionalidad misma si no se las relaciona con unas miras, orientaciones, cadenas de significaciones que no sólo escapan a al funcionalidad [...] sino que son las que la someten [...]. Tampoco se pueden entender las instituciones simplemente como una red simbólica. Las instituciones forman una red simbólica, pero esta red, por definición, remite a otra cosa que el simbolismo. Cualquier interpretación puramente simbólica de las instituciones suicita inmediatamente estas preguntas, ¿por qué precisamente este sistema de símbolos y no otros? [...]

[...] El mudo social se constituye y se articula cada vez en función del [...] significaciones y estas significaciones existen una vez constituidas, en la modalidad que llamamos el imaginario efectivo (o lo imaginado). Sólo con referencia a estas significaciones estamos en condiciones de entender la “elección” que cada sociedad hace de su simbolismo [...]. Todas las sociedades hasta ahora han intentado dar una respuesta a unas cuantas preguntas fundamentales: “Quiénes somos como colectividad?, ¿dónde y en qué estamos?, ¿quiénes somos, unos para otros? ¿qué queremos, qué deseamos, qué nos hace falta?”. Sin una “respuesta” a estas “preguntas”, sin estas “definiciones” no hay mundo humano, ni sociedad, ni cultura- pues todo e se quedaría en un caos indiferenciado [...] No se trata de preguntas y respuestas explícitamente enunciadas, y las definiciones no vienen dadas por medio del lenguaje, las preguntas ni siquiera se plantean previamente a las respuestas. La sociedad se va constituyendo al hacer surgir en su vida, en sui actividad, una respuesta de hecho a estas preguntas, en el hacer e cada colectividad es donde aparece como sentido encarnado la respuesta a estas preguntas, es ese hacer social el que no se deja comprender sino como respuesta a una, pregunta que él mismo implícitamente plantea.¹⁸

REPRESENTACIONES Y SIGNIFICADOS

El objeto significado

Resultará de utilidad retomar algunas ideas ya planteadas en la Introducción. Como dijimos allí para el caso de las organizaciones educativas, el término institución alude a una parte de la función social de educar que se delga en unidades concretas. Su creación se legitima por la necesidad de garantizar la transmisión cultural y asegura la continuidad del grupo social más allá de la vida biológica de sus integrantes en realidades en las que complejidad social se ha intensificado y en donde las agencias educativas tradicionales han quedado atrás de los avances científico-tecnológicos, o donde ciertos sectores sociales necesitan garantizar mano de obra calificada y requieren un aumento de la población trabajadora potencial con estas calificaciones

¹⁸ Cornelius Castoriades: “La institución imaginaria de la sociedad” en la obra de E. Colimbo, El imaginario social, Montevideo, Piedra Libre 3, Norman-Tupac, 1978.

para garantizar la selección de los mejores, o algunas combinaciones de algunos o todos estos hechos y otros.

Históricamente la especialización de parte importante de la función social de educar en establecimientos significó:

- La creación de ambientes artificiales en los que se aislaron total o parcialmente las personas implicadas en este proceso.
- La definición de una serie de roles sociales en los que se delegó parte de las acciones antes a cargo de los adultos en general.
- La postulación de metas, requerimientos y exigencias.
- El recorte de conjuntos de saberes y su organización de modo de garantizar el aprendizaje.
- El diseño de una serie de disciplinas para facilitar u obligar al alumno a cumplir su tarea así como la de centros y programas de formación destinados a preparar a los docentes.
- La asignación de tiempos y recursos a emplear en el desarrollo de la acción.
- La creación de símbolos y distintivos que garantizan la configuración de un espíritu de cuerpo y una identidad especial.

También significó, y de esto nos vamos a ocupar especialmente ahora, la lenta consolidación de una serie de representaciones y concepciones estructuradas alrededor de las figuras del maestro, el alumno, el conocimiento y la índole y el valor del camino a recorrer para acceder a estados y derechos prometidos que, junto a otras referidas a los múltiples aspectos de la cotidianidad del espacio educativo, delimitaron lo que pasó a vivirse como su realidad natural.

Así, por ejemplo, determinadas formas de organizar el tiempo –en variaciones alrededor del horario mosaico- pasaron a verse como “la organización del tiempo”, se acompañaron de concepciones ad-hoc que las justifican –“la atención no puede sostenerse fija más de 45 minutos, por lo tanto las clases deben durar ese tiempo”- y dejaron en la oscuridad varios hechos. Entre otros: la fracturación del tiempo atenta en realidad contra el desarrollo adecuado del trabajo de profesor y alumno y contra el aprovechamiento de la enseñanza; es evidente que la gente puede concentrarse por largas horas cuando está involucrada en una tarea; las personas poseen diferentes ritmos y estilos para usar el tiempo con provecho; el hablar de 45 minutos de atención se hace con referencia a un tipo de actividad –la escucha de exposiciones- y por efecto del horario de tipo mosaico el profesor se ve compelido a limitarse a tal técnica; el fijar una pauta homogénea de tiempo para todos los alumnos y para todos los aprendizajes provoca la distribución azarosa de los aprovechamientos; aprovechan de la actividad aquellos para quienes se produce la coincidencia entre su estilo y ritmo y esa organización externa, etcétera.

Progresivamente esto colaboró a intensificar el sufrimiento acarreado por este tipo de socialización -me refiero a la obtenida en espacios institucionales especializados- y se acompañó con la construcción de algunas representaciones que se hicieron colectivas y adquirieron la fuerza de lo instituido. Es posible ver en ellas el medio de garantizar al sujeto que tal sufrimiento vale la pena porque está en un espacio bueno en el que las cosas que vive están programadas para su bien.

El análisis de diversos materiales que incluyen producciones ideológicas –discursos de fundación y conmemoración, actas de reunión, publicaciones anecdóticas, himnos, oraciones recordatorias, placas de monumentos, y fotografías, entre muchas otras-¹⁹ aportan evidencia sobre el sostén que la ideología social hace para privilegiar una representación del espacio educativo como un espacio libre de conflicto, bueno intrínsecamente, ajeno a los apetitos personales y a los sentimientos destructivos, apto –en última instancia- para la misión que se le asigna: la de ser un medio artificial incontaminado que asegure –como el vivero a las plantas; “la madrecita” de la pecera a las crías o la nurseri a los bebés- “el desarrollo armónico e integral de la personalidad”; “la humanización”; “el desarrollo de ciudadanos democráticos y útiles y comprometidos con el tiempo que les toca vivir” por sólo mencionar algunas de las frases habituales con que se define la misión de las escuelas.

Sin embargo, múltiples trabajos y todos nuestros estudios muestran que el espacio educativo es un espacio atravesado por pasiones intensas de distinto signo y muchas veces turbulentas, y que el mantenimiento de la representación que organiza la ideología sobre la escuela, se hace a costa de un fuerte esfuerzo de negociación de los temores y ansiedades primarios con los que está asociada esta experiencia social. Por supuesto que una consecuencia de la negación como lo trabajamos teóricamente en el capítulo sobre el funcionamiento institucional y lo veremos más adelante de nuevo, es la pérdida de capacidad para reaccionar ante las condiciones reales promotoras de temor, ansiedad y sufrimiento.

Facetas de la significación

Es interesante presentar a los resultados que arroja la exploración de significados a través de técnicas de índole operativa expresiva y dramática. Vamos a detenernos en los que con mayor frecuencia hemos hallado en varias investigaciones.²⁰

Desde la posición del alumno

- La escuela como lugar de pasaje, transición, prueba y requisito para incorporarse al mundo de los que tienen poder, al mundo “en serio”. Sus sentidos positivos y negativos relacionados: llegar, entrar, ser recibido, incluido, aceptado o quedar afuera, ser rechazado, echado, excluido.
- La escuela como lugar para “hacer como”, “llegar a parecerse a”, adquirir las características de las figuras admiradas o consideradas deseables (ídolos y héroes). Sus sentidos positivos y negativos relacionados: moldearse, modelarse, formarse asemejarse o deformarse, deshacerse, perder carácter, confundirse.

Desde la posición del docente

A las significaciones anteriores se añaden:

¹⁹ Son de mucho interés los resultados de las investigaciones de S. Nicastro (1990) y (1993), y A. Mastache (1990), ya citados.

²⁰ Véase los trabajos de autores como Abraham, A., 1984; Aray, J., 1977; Bohoslavky, R., 1978; Fillour Janine, 1984, entre otros.

- La escuela como lugar donde crear, ser fértil, alumbrar y sus sentidos positivos y negativos relacionados: resultar original, general, potente, o resultar inútil, estéril, impotente.
- La escuela como lugar donde ayudar, ser útil y sus sentidos relacionados: ser indispensable, construir, salvar, preparar o resultar inútil, destruir, dañar.
- La escuela como lugar desde el que producir transformaciones, lograr un mundo mejor o por el contrario como lugar de repetición, agravamiento, destrucción.

Desde la posición de todos, alumnos y docentes

A las significaciones anteriores se añaden:

- La escuela como escenario para demostrar, exhibir, probar que se es capaz, y sus sentidos relacionados: poder, ser aplaudido, reconocido, tener éxito o no poder, ser criticado, abucheado, renegado, fracasar.

La simple lectura de este listado hace evidente que, como cualquier espacio de interacción humana, el educativo significa para el sujeto la posibilidad de la gratificación y la del dolor, pero además muestra también que la realidad del proceso institucionalizado de formación está muy lejos de la representación cultural sostenida. Más bien es posible pensar que en las instituciones educativas, tal vez más que en otras, toman fuerza y por consiguiente agudizan sus efectos, las contradicciones constitutivas de la socialización y de sus resultados diferenciadores.

Testimonios de una representación privilegiada culturalmente: La escuela es un espacio bueno

Creo de la mayor importancia obtener una exposición más afinada de los fenómenos que se vienen señalando y de sus consecuencias. He optado por intentarla a través de la presentación de diferentes testimonios que aluden a ellos, suponiendo que van a resultar más contundentes que una continuación del desarrollo conceptual.

El objeto al que se refieren los testimonios es la escuela y lo que muestran constituye un conjunto de significados habituales y posibles de vincular a la representación que tomamos como ejemplo.

Para permitir un mejor, aunque incompleto, despliegue de las significaciones que nos ocupan, los testimonios están ordenados en tres ítems: a) *lo aceptado*, incluye material que muestra los sentidos que compelen a sostener la bondad de este tipo de espacio institucional; b) *lo negado*, incluye el material obtenido con técnicas de indagación en profundidad o material obtenido por interpretación que muestra las diferentes formas de sufrimiento del sujeto que transita esos espacios; c) *la consecuencia*, presenta material que testimonia el efecto institucional de la negación producida por la representación en análisis.

Ex profeso los testimonios provienen de sujetos en distinto rol y nivel del sistema y de la aplicación de diferentes técnicas. Su exposición no tiene intención sistemática, más bien procura provocar al lector a confrontar lo que se expone con su propia experiencia.

La afirmación en cuestión: La escuela es un espacio libre de conflictos

a) LO ACEPTADO: el proyecto de formar un sujeto y las pasiones nobles: la generosidad, el esfuerzo, el altruismo,

“... y finalmente hoy estamos aquí el reducido grupo de sobrevivientes de aquella lejana promoción de 1921 que siempre se mantuvo unida en fraternal camaradería. Decimos ¡presente! Y ratificamos que esta Escuela, que ha cobijado a tantas generaciones y que recibirá con sus puertas abiertas a las futuras juventudes que se propongan estudiar y trabajar para el bien de nuestra patria, nuestra Escuela, repetimos, ha sido la base fundamental de nuestra vida.

A ella manifestamos nuestro agradecimiento... (y a todos los que) han sabido mantener y acrecentar el prestigio indiscutido de que goza nuestra Escuela y que se proyecta hacia el futuro como una gran esperanza y una gran ilusión y, sobre todo, como una gran realidad.”

(Del discurso conmemorativo en los cincuenta años de egresados de la promoción 1921 de la Escuela Superior de Comercio Carlos Pellegrini, UBA.)²¹

“...no se trata ya tanto de leer como de decir con fe y sinceridad cuánto y cuán hondo todas nosotras sentimos y llevamos en el corazón a nuestra escuela, echo a un lado la duda, y así –con el vehemente fervor del cariño- interpreto a mis compañeras, sus emociones y las mías, en nuestro último saludo a nuestra gran Madre-Escuela.

...Al recibir nuestros diplomas, que no sé por qué oculto y extraño simbolismo se me figuran como una puerta luminosamente blanca con que se nos cierra la escuela -algo así como la palabra “Fin”, colocada en una etapa de nuestras vidas- antes de admitir este desolado aspecto de separación, corro al amparo de aquellos ejemplares de vida, y trueco en una milagros y absoluta alegría de pertenencia y cariño, lo que pudo ser causa de desamparo. ¡Casa querida de nuestra niñez y nuestra juventud, qué cerca estás de nostras, hoy que nos despidés, y mañana que nos faltarás!

¡Casa hidalga, serena y redentora –ya que educar es iluminar y redimir- con qué segura confianza nos pertenecerás cuando la alcornia de tu tradición nos sostenga y proteja en el largo camino!...” (Discurso de una ex alumna en la celebración de las bodas de Plata del profesorado de la Escuela Normal de Lenguas Vivas – 1929.)²²

“...De esa Escuela vengo a hablar por mérito de Dirección, de la que llevo cumplidos veinte años, casi al cerrar una carretera iniciada allí mismo. Chiquilla de escasos años he deletreado en sus bancos, ya mayor estudié en sus aulas. Alumna, maestra, vicedirectora... Si las cosas tienen alma habrán de juntarla con la mía al decir de casi toda mi vida. Inquietudes de estudiante llevadas a la casa, solicitud de la casa llevada a la Escuela, en seguido dialogar. Admiración y efectos, anécdotas de clase, evocaciones de dignidad, luces que ponen de relieve figuras del pensar y del enseñar. Séanme permitidas estas condiciones para asegurar que no me cuesta venir a hablar, porque si no bastara el amor y sobrara la ciencia para comprender el sentido íntimo y la grandeza moral que este

²¹ J.R. Tarditi: “Tiempo que fue”, Buenos Aires. Asociación de Graduados 1921 de la E.C.P.

²² Material de investigación de S. Nicastro

acto simboliza, la sombra de los maestros me protegería en la advocación cariñosa de sus manes, y así segura, con miso propias emociones enciendo la lámpara del recuerdo.

Homenaje de pública gratitud por quienes hicieron y vivieron mucho por la Escuela y han hecho querida su memoria –figuras que se convierten sin esfuerzo en magnífico ideal de cultura, que sí suele esfumarse ante la visión de los extraños que ejercen influencia impalpable, que iluminan el trajín del camino: influencia tutelar donde emanan la inspiración o el consuelo, el estímulo o el consejo, la esperanza, la fe...”

(Discurso pronunciado en la celebración de la Bodas de Oro del Instituto Nacional del Profesorado en Lenguas Vivas, julio de 1945.)²³

“...El día siguiente comenzó con el solemne acto de ingreso, que se celebró en el oratorio. Asistió todo el claustro de profesores, y el éforo hizo un pequeño discurso apropiado a las circunstancias. Los alumnos le escucharon encogidos en sus sillas, inquietos, tratando de lanzar furtivas miradas a sus padres que estaban sentados en el espacio reservado a los invitados. Las madres contemplaban sonrientes a sus hijos, mientras los padres, serios y envarados, seguían el discurso con gravedad completamente afectada. Pero tanto en unas como en otros alentaba en aquel instante el más radiante orgullo. Su corazón rebosaba de sentimientos loables y hermosas esperanzas y ni uno solo acertaba a pensar que, a cambio de una simple ventaja monetaria, estaba vendiendo su hijo al Estado. Como final fueron llamados los alumnos uno tras otro por su nombre. Se levantaron, y después estrecharon la mano del éforo, respondiendo afirmativamente a su pregunta. ¿Está dispuesto a comportarse bien durante la estancia en esta institución y proveer después su cargo con completa fidelidad y suficiencia?..

(Descripción de H. Hesse sobre el Seminario de Maulbronn.)²⁴

"Los alumnos que terminan su carrera de enseñanza media, con la orientación docente, ya que han internalizado sentimientos de responsabilidad en hacer de su vida escolar un éxito, encaminando todo esfuerzo en la dirección debida para ofrecer ofrendas de gratitud a sus padres o tutores, que trabajan arduamente para tenerlos en la Escuela y que sienten profunda ansiedad por su bienestar y futuro..."

"La Escuela Normal Superior Manuel Belgrano trata de formar verdaderos maestros que constantemente busquen nuevos progresos y mejores métodos. Su vida es de un crecimiento continuo. En la obra de semejante maestro, hay una frescura, un poder vivificador que despierta e inspira a los alumnos."

"La mayor necesidad actual es la de docentes que no se compren ni se vendan; docentes que sean sinceros y honrados en lo más íntimo de sus almas; docentes que no teman dar al mal el nombre que le corresponda; docentes cuya conciencia sea tan leal al deber como la brújula al polo; docentes que se mantengan del lado de la justicia aunque se desplomen los cielos."

(Del *Anuario de Imagen Joven*.)²⁵

²³ Tomado de Nicastro, S. (1990).

²⁴ De *Bajo las ruedas*, Córdoba, Ed. La Docta, 1975, citado por J. Trilla. 1985.

²⁵ ²⁵ "Imagen Joven" Revista del Centro de Estudiantes de la Escuela Normal Superior Manuel Belgrano, Simoca Tucumán 1981.

"Es que la Escuela -así lo sentimos- forma parte de nuestro acervo espiritual. Es a ella a quien debemos nuestra formación cultural y científica, porque como lo hiciera Salomón para con su hijo David, 'adornó nuestras mentes de inteligencia y nos proporcionó abundante sabiduría'. Ella nos trazó el camino para alcanzar la meta soñada. Sueño propio del adolescente que, al impulso de sus años juveniles, aspira a conquistar la cumbre de las montañas, como lo expresara en su oportunidad Carlos Pellegrini."

(De *Tiempo que fue*)²⁶

"Esta escuela ha dado grandes hombres, ingenieros, abogados, médicos, científicos [...] Es reconocida en el mundo por el nivel de sus egresados."

(Una directora.)

"De esta escuela fueron muchos hombres públicos de la Provincia. Ministros, diputados, un gobernador. En este momento hay tres Concejales de la Municipalidad que estudiaron en estas aulas y todos hombres de bien."

"Aquí los chicos vuelven. Vuelven para contar cuando se casan y cuando tienen hijos. Estas aulas han visto varias generaciones de muchas familias del pueblo. Es una escuela que ha hecho lo mejor del pueblo."

(Secretaria de escuela primaria.)

"La escuela es todo para mí, es mi vida. Ahí he encontrado a mis compañeros y maestros que me ayudan a crecer y convertirme en una persona de bien. ¡Cuando

era chica deseaba tanto venir a esta escuela! Y casi que no lo podía conseguir porque en mi casa estamos muy pobres y yo tenía que ir a trabajar... pero la directora tan buena habló con mi papá y le dijo que yo tenía la vocación para ser maestra, que me tenían que ayudar... y mi papá por fin dijo que bueno, pero que no podía poner gasto... así que ahora vengo a la escuela y trabajo a la tarde... la señora directora me ayudó también a conseguir un trabajo de unas horitas para que pueda estudiar... ¿Cómo no estar agradecida? No hay nada malo para mí en esta escuela, se lo debo todo..."

(Alumna de nivel medio.)²⁷

"En los ejemplos de sujetos de tercera edad, el recuerdo tierno e intensamente emotivo del edificio y las expresiones de agrado y comodidad mientras se permanecía allí adentro, se vinculan a la función -altamente positiva- otorgada a la escuela.

E- 74 años: "...teníamos acceso a todo... a la casa de la Directora, ¡no! Llegábamos hasta la escalera..."

²⁶ Revista de la Asociación de Graduados, 1921, de la Escuela Carlos Pellegrini.

²⁷ Material de investigación de A.M. Silva (1988) para el trabajo de Fernández, L. cit. OEA IMPAD, 1988.

En esa época se usaba ponemos en el patio (en penitencia) cuando hacíamos alguna travesura...

[En el aula] me encantaba pasar al pizarrón y escribir, me sentía maestra [...]"

E- 74 años: "... ¡Me acuerdo tanto! Una casa con una puerta muy ancha. La sala de música daba a la calle. Había un patio grande de baldosones y el jardín con la palmera. A un costado, las aulas que eran las habitaciones de la casa. Lo de al lado tenía puertas de hierro, un hall, un vestíbulo y un patio mucho más chico que daba a la casa de la directora."

E- 75 años: "[...] ¡La escuela era divina!... amplia, las aulas eran limpias, prolijas, la entrada era ancha y linda, con baldosas y plantas, en la pared, a la entrada, frente a la dirección, estaban en marcos los trabajos de los alumnos... otro patio, lleno de plantas y las habitaciones (aulas), que daban a un patio inmenso [...]."

(Recuerdos de la escuela en personas mayores de 70 años.)²⁸

b) LO NEGADO: el sufrimiento y sus fuentes ²⁹

b.1. Angustias vinculadas a la gestación, la alimentación y la crianza³⁰

Maestra A: Es un grupo muy inmaduro, se comportan como chicos pequeños, no tienen hábitos ni responsabilidad. Necesitan que se los estimule todo el tiempo y que se les repita que uno los quiere... Trato de hacerlo pero me agobio... piden, piden, piden y uno no recibe nada...

²⁸ Andreozzi, M., Frenklen, M, Olszac, S. y Sznadjer, A, (1992).

²⁹ Utilizo como referencia la caracterización que de los conflictos vitales hace E. Erikson en *Infancia y Sociedad*, Buenos Aires, Paidós, 1966.

³⁰ Este autor plantea la tesis de un ciclo vital diferenciado en ocho edades, cada una de ellas signada por un conflicto nuclear: confianza vs. desconfianza; autonomía vs. vergüenza y duda; iniciativa vs. culpa; industria vs. inferioridad; identidad vs. confusión de rol; intimidad vs. aislamiento; generatividad vs. estancamiento; integridad del yo vs. desesperación, La resolución progresiva de estos conflictos está garantizada por diferentes instituciones sociales pero aun cuando resulte exitosa no es definitiva. Su activación es posible en situaciones externas o internas críticas. Puede resultar también de mucho interés. Véase Mendel, G., *La rebelión contra el Padre*, Barcelona, Edit. Península, 1975, capítulo IV.

Estas angustias se ven activadas por el intenso y ambivalente intercambio afectivo que promueve la relación educativa sobre todo cuando su encuadre origina relaciones de dependencia. Lo que se da y recibe queda investido de significados muy valorados (resulta una llave hacia logros deseados) pero también de intensa peligrosidad. Los temores de despersonalización y vaciamiento, las dudas sobre el poder destructivo de los propios afectos mezclados en lo que se da o recibe, el miedo a la venganza del que es amado pero a la vez odiado, el temor por la violentación, la vivencia de pasividad e impotencia, el miedo por la escasez, entre otros muchos, son significados que halla la exploración de tales rasgos de peligrosidad.

³¹ Se solicita la invención de una fábula sobre la vida en la escuela que no transcurra en una escuela. Se pueden ver más detalles de esta técnica en Fernández L., *Algunas ideas sobre el vínculo del adolescente en la escuela*, Cuaderno N° 5 Dep. de Ciencias de la Educación, FF y L. UBA. Buenos Aires, 1074.

³¹ Se solicita la invención de una fábula sobre la vida en la escuela que no transcurra en una escuela. Se pueden ver más detalles de esta técnica en Fernández L., *Algunas ideas sobre el vínculo del adolescente en la escuela*, Cuaderno N° 5 Dep. de Ciencias de la Educación, FF y L. UBA. Buenos Aires, 1074.

Maestra B: No pueden pensar, no razonan... se concentran o interesan por muy poco tiempo... ¡Hoy querían hacer un juego en el patio!... un juego muy peligroso... al final se los dejamos hacer a ver si después están más tranquilos...

Maestra A: ¡Pero es imposible!... ¡tanta tensión para que no se las timen!...

Maestra B: A mí me dan lástima... se los ve tan chiquitos y desprotegidos...

Maestra A (queda pensando): Sí... a mí a veces me dan lástima pero no puedo más... uno necesita también recibir algo... además a veces cuando trato de explicar y hacen lío y no me entienden... ¡me agarro tanta bronca!... no lo puedo tolerar... (se le llenan los ojos de lágrimas)..."

(Son dos maestras de un 6° grado. Al poco tiempo de esta entrevista, A pide el pase de escuela.)

* * *

Entrevistadora da consigna³¹

Julito (9 años): Es un campito lleno de animales y han nacido como 20 chanchitos bien gordos [...] los chanchitos quieren comer pero son muy pesados. Viene la granjera con la comida y va desparramando... todos los animales corren y comen. Los chanchitos no comen... quedan llorando...

Entrevistadora: ¿Y la chancha?

Julito: No hay chancha.

Entrevistadora: ¿Y la granjera qué hace?

Julito: Ni los ve... además no tiene más comida.

(Cuando se le pide que haga la moraleja.)

"En la escuela si sos chiquito te embroman."

(Material obtenido en un diagnóstico institucional [primaria].)

* * *

... *Entrevistador* (solicita imaginar una escena que represente la vida en la escuela):³²

Egresado de la escuela (profesional, 30 años)

"...recuerdo parte de una escena de una película que tampoco recuerdo... Una granjera da de comer a un ganso delante de un adolescente. El ganso no quiere comer más y la granjera le pone un embudo en el pico y mete comida y comida por un tiempo inacabable [*conmocionado*]... eso fue para mí la escuela... un continuo tener que atosigarme de cosas que no quería"...

* * *

... *Entrevistador* (solicita describir un afiche imaginario en el que estaría representada la tarea docente)³³

³² "Imagine una escena que pudiera representar su vida en la escuela."

³³ "Si Ud. tuviera que componer un afiche para representar la tarea docente, ¿Qué pondría?..."

Profesor de un Instituto de formación profesional terciario ¿Qué pondría en un afiche...? Una sala de ejecuciones... la silla eléctrica... el torturador y sus víctimas... Una tras otra para recibir la corriente... Así me siento yo cuando hablo y hablo y veo que no quieren estar y no quieren escuchar...

* * *

...Entrevistador (solicita la invención de una fábula) María (14 años): "¡Esto sí que está bueno!..."

Los personajes

Alumnos: lejitos de Indias, porque padecemos la experimentación
Profesores: chanchos por eso mismo
Directores: ogro, no es un animal pero no me importa
Escuela: un chiquero, es muy sucia
Disciplina: un orangután ciego, con una maza así grande...
Trabajo escolar: una pulga

La fábula

Vienen los pobres conejitos de Indias y se sientan, pobrecitos, ante los chanchos, que con una "pichicata" así de grande les quieren inyectar su sabiduría. Los pobres conejitos se ponen a llorar y hacen mucho lío. En medio de la escena aparece el orangután con la maza. Un conejito ve venir a otro y grita "¡el ogro!, ¡el ogro!". Los chanchos le hacen una reverencia. El orangután esconde el martillo. Los conejitos se paran y saludan "¡Buenos días, señor ogro!" y los chanchos, satisfechos, le muestran la miserable pulga que les pudieron sacar a los conejitos.

Moraleja

El chiquero es un chiquero. ¡No! ¡no! Poné que en el chiquero todo es paz y armonía, pero ponéle comillas.

* * *

Entrevistador: Solicita invención de una fábula

Marta (25 años): ...Sucede en un corral... hay varios animales encerrados... hay vacas, chanchos, caballos, gallinas... todos mezclados... es la hora de la comida y todos están expectantes... pasa demasiado tiempo, cuando la comida por fin llega resulta que espoca... los animales se pisotean para conseguir algo... se hace un gran desbarajuste y sólo algunos pueden comer.

Entrevistador: ¿Y quiénes comen?

María: Los caballos y las vacas [...] son los preferidos del granjero.

b.2. *Sufrimiento vinculado al temor de abandonar y dejar desprotegido (luego de haberse hecho cargo) o quedar abandonado y desprotegido*

* * *

...Reunión de directoras de jardines maternos. Hablan de la intolerable situación que se vive en estos establecimientos.

..."*Coordinación*: "¿Por qué motivos se quedan ustedes en este trabajo que les provoca tal nivel de sufrimiento?

- "Uno como profesional quiere hacer, ver productos, sentir que su trabajo es útil... a veces me veo embarcada en esta maraña y me digo ¿qué hago acá?, podría estar trabajando tranquilamente en otro lado, en mi consultorio..."

- "Todos los días lo pienso: me voy o me quedo y me rutinizo... no hago ninguna de las dos cosas..."

- "Estamos todos en el tope de nuestras fuerzas... las cuidadoras trabajan muchísimo con niños y familias... son excelentes pero la tarea es muy insalubre..."

- " Me pregunto... ¿Qué estoy haciendo?... Y no sé..."

Coordinación: reitera de otro modo la pregunta

- "Por responsabilidad... ¿Cómo dejar todo en banda?... esos bebés, las familias...."

- "Uno se encariña mucho con los chicos y los chicos con uno... no es un trabajo cualquiera... a muchos de ellos los vi dar los primeros pasos... ayudé a que le dieran las primeras papillas... hay mucho afecto puesto ahí."

- "Es un servicio necesario, hay que mantenerlo a toda costa, la población lo necesita... Tenemos que hacerlos oír y abrir las puertas que hay que abrir."

- "Porque hay muchas gratificaciones. Es una población tan sometida y carenciada que, aun cuando uno no sea nada, para ellos es Gardel... siempre sentís que sos útil, necesario... que sin vos no podrían arreglarse..."

- "Yo me quedo porque estoy defendiendo algo en lo que creo y voy a luchar hasta [*se ríe*] bueno, no hasta morir pero sí hasta donde me dé el cuero..."

(Del material de un análisis diagnóstico, 1984.)

* * *

... Estudiantes universitarios hablan sobre situaciones de tensión típica en la vida universitaria.

Las situaciones más mencionadas:

- Prepararse y presentarse a dar examen y no ser examinado.

"Preparar el final para una cátedra llegar y que no tome/que no esté/encontrar que se fueron..."

"Ir a rendir y no estar en actas/no encontrar la mesa/que no te dejen rendir.../ ¡ya se levantó!..."

- Rendir examen y ser desaprobado con humillación.

"Ser interrogado con tono descalificador/que no puedas contestar en seguida y no te den oportunidad/que haya arbitrariedad/que te parezca que ya tenían decidido bocharte/entrar en la cuota de los que quedan afuera..."

El efecto de esas situaciones sobre el estudiante.

- Cuando el estudiante quiere dar examen y no es examinado queda:

• inutilizado, anulado, impotente	170	%	37
• decepcionado, estafado, engañado, burlado	220	%	48
• desamparado, desprotegido, indefenso	30	%	6,5
• eliminado, despersonalizado, borrado	40	%	7
Total de menciones	460	%	100

- Cuando el estudiante rinde y es maltratado queda:

• destruido, violentado, agredido, lastimado	290	%	37
• denigrado, avasallado, sucio, mojado, infantilizado, avergonzado	443	%	56
• embroncado, enojado, colérico	30	%	3,8
• desorientado, descolocado, desconcertado	23	%	2,9
Total de menciones	786	%	100

(Material de laboratorios de indagación institucional.)³⁴

...Entrevistador pide un relato (cuento) sobre la vida en la escuela

Marta (profesional, 25 años)

"...es una chacra. En uno de los campitos hay dos caballos grandes y elegantes, un mulo también muy alto y un burrito chiquito. Viene el dueño y les pone una valla para saltar... los caballos y el mulo saltan rápido, elegantes... hacen un salto limpio... ¡en cambio el pobre burrito! corre y cuando llega se estira... hace fuerza... de envión... pero nada... no llega, es demasiado chiquito... todos ríen de él mostrando los dientes... y él se queda solito... Bueno, dejémoslo ahí. Ya está."

(Material de investigación.)

* * *

...El mejor y el peor recuerdo de la vida pasada en instituciones educativas para 55 profesores universitarios.

- *El mejor recuerdo*

Los 55 sujetos preguntados dieron 61 respuestas que se distribuyeron así:

³⁴ Se trata de parte del material obtenido en los laboratorios en los que se trabajaron como parte de su formación para el trabajo institucional- 100 estudiantes divididos en grupos entre 5 y 15 personas y en tiempos acumulativos (15 horas). Estos resultados son una parte de los obtenidos a través de uno de los cuatro ejercicios utilizados.

	Respuestas	
I. Una situación o condición vinculada a ser aceptado, reconocido, bien tratado, querido	35	57%
II. Una situación de trabajo en grupo con otro	8	13%
III. Momentos o situaciones de placer, recreación, fiesta, paseos, salidas	9	15%
IV. Situaciones o hechos que indican reconocimientos académicos o logros de esa índole	7	11%
V. La incorporación a la escuela desde roles docentes	2	3%
• En el caso I, las 35 respuestas aludían a situaciones vinculadas a:		
- Compañeros	en 29 casos	
- Profesores	en 3 casos	
- Padres	en 1 caso	
- Alumnos	en 2 casos	
• En el caso III los momentos o situaciones de placer a que aludían las respuestas eran parte de la vida escolar en 4 casos y parte de la vida extraescolar en 5 casos.		
• En el conjunto de las 61 menciones:		
44 (72,13 %) se refieren a situaciones, hechos o sucesos vinculados al mundo de las relaciones, los afectos y el placer (amistad, solidaridad, reconocimiento, sostén emocional, recreación y fiesta).		
17 (27,86 %) se vinculan en cambio a situaciones de producción, trabajo y logro.		

En tanto que, en los recuerdos referidos al mundo de los afectos y las relaciones, tienen fuerte primacía los que aluden a indicadores del ser aceptado y amado (no correr riesgo de exclusión social), en el mundo de los recuerdos referidos al trabajo están más o menos balanceados los que se refieren a las gratificaciones y el interés por la producción colectiva y los que aluden al sentimiento de seguridad que acompaña al saber, saber que se sabe, reconocimiento académico, etcétera.

Si hacemos otro tipo de análisis y atendemos a las fuentes de bienestar escolar resulta claro que este bienestar proviene del estar con otros (acompañándose, produciendo, divirtiéndose, recibiendo muestras de amor) y que sólo en un mínimo número de respuestas existen indicios de un bienestar derivado de una fuente autónoma (la propia satisfacción de logro o la propia valoración de lo hecho: por ejemplo).

- El peor recuerdo

Los 55 sujetos preguntados dieron 55 respuestas que se distribuyeron así:

	Respuestas
I. Un hecho o acontecimiento que significó un maltrato consistente en:	27-49 %
• haber sido expuesto, criticado, humillado en	

público por no acordar con las normas o por no alcanzar algún logro,	(11)
• ser objeto de injusticia,	(10)
• ser tratado con mucha rigidez por maestros y directivos,	(5)
• ser amenazado, acobardado por el matón del grado,	(1)
II. Una situación en la que se fue examinado, expuesto al fracaso o a la sanción	6-11 %
III. Una situación en que se fue rechazado, excluido y se sufrió soledad	5-10 %
IV. Una situación de fracaso real	5-10 %
V. Una situación de pérdida y duelo (cambio de escuela)	4-7 %
VI. Otras situaciones	8-15 %
• Coexistencia de demandas	(3)
• Incoherencia entre rendimiento y reconocimiento	(1)
• Hechos singulares	(3)
• La escuela misma	(1)

En el conjunto de las 55 menciones:

32 (I, III, 58 %) se vinculan al control social y al maltrato vistos en términos de humillación, escarnecimiento, exclusión o de amenaza de cualquiera de estas cosas.

9 (16 %) aluden a situaciones de pérdida, malestar o fracaso real.

Parece evidente que -en forma coherente con los buenos recuerdos- los peores aluden a fuentes de sufrimiento también ubicadas prioritariamente en el campo de las relaciones sociales y en la significación de la escuela como "acceso a". No aparecen aquí evidencias de malestar derivado de insatisfacción definida en términos autónomos (no alcanzar un objetivo dentro de un proyecto personal, por ejemplo) más que en cuatro casos codificados en IV. Se trata de hechos presentados como fracasos: no alcanzar promedio en materias, perder el primer puesto en un concurso, deficiencias en la comprensión de las ciencias exactas, dificultad para entablar diálogo con los alumnos. De ellas, sólo dos tienen que ver estrictamente con el aprendizaje.

(Material de investigación [universidad].)

* * *

b.3 Angustias vinculadas a la experiencia de logro en la autonomía y a la de recuperación del poder con el consecuente movimiento de diferenciación.³⁵³⁵

³⁵ Ambos movimientos se ligan habitualmente al temor por el supuesto o real sufrimiento que se infringe a las figuras de las que antes se dependía. En el interior del sujeto el movimiento hacia una mayor autonomía se hace gracias a un retiro de idealización puesta antes en las figuras investidas de autoridad. Esto acarrea el temor a ser castigado por ambas ofensas. En la escuela, tales emociones están facilitadas por la presión hacia la homogenización y por el valor que se da a la autoridad como núcleo organizador de las relaciones. Aun en escuelas en las que se desea horizontalizar las relaciones y facilitar al estudiante el ejercicio de autonomía, ambos, estudiantes y docentes, deben luchar contra la representación del Maestro-autoridad (único y sagrado poder), que sigue trayéndoles profunda perturbación.

En una reunión docente:

Una profesora recién incorporada plantea con angustia la necesidad de poner límites a los alumnos de 2° año pues, dice, se insolentan y la ponen continuamente en situación violenta. Requerida por sus colegas de explicar y dar ejemplos de los hechos que la perturban, hace varios relatos.

El que resultó más significativo:

“...Entré en la clase y les indiqué la tarea del día. Iba a ponerme a explicar y Juan pidió la palabra para decirme si me parecía (*su tono sube*) que podíamos relacionar esto con lo que estábamos haciendo en Historia y Lengua. Me dijo ‘para nosotros sería más interesante’ (*hace un silencio y mira a todos. Impresiona como esperado un comentario*) Le dije que lo iba a pensar, iba a comenzar la explicación y esa chiquita rubia... una que se sienta a la izquierda al fondo...”

- ¿María?- Si, creo que es María... bueno, ella pidió la palabra. Parecía que me tomaban el pelo. Les dije: “¡Bueno, basta! Terminada la conversación y nos ponemos a trabajar... no veo por qué dilatan la clase!”... ¡María se paró lo mismo (*su tono sube más*) y me dice: “Profesora, ¿por qué se enoja con nosotros? Usted es nueva aquí y se toma a mal cuando damos alguna idea, pero en esta escuela nosotros podemos dar ideas... Usted no se lo tiene que tomar a mal” (*vuelve a detenerse, ha enrojecido*) me puso furiosa...”

- ¿Pero los chicos te hablaron en mal tono? ¿se estaban burlando de o te parecía que te gastaban?

- ¡No, no! no es eso, al contrario, son chicos afectuosos... no es eso...

- ¿Y entonces qué es? me parece que la articulación que proponían era interesante... y no es tan complicada... podríamos probar...

- [*la profesora*] No sé... me hace sentir mal... me desubica... no tienen límite... no es como en otras escuelas...

- Eso no me parece que sea que no tengan límites, te estaban explicando cómo son las cosas aquí...

- Más bien parece eso... ellos estaban mostrándote un límite, no es que no tengan límite.

- [*la profesora, en tono alto, intenso, roja, interrumpe*] Pero entonces ¿quién pone límites aquí? ¿cualquiera?... ¿y el profesor qué?...

Esa misma tarde, un grupo de 2° había pedido entrevista en la secretaría pedagógica de la escuela. Querían contar su preocupación porque la profesora en cuestión "se tomó a mal lo que le dijimos" y había tenido una explosión agresiva. También querían asegurar que ellos no habían tenido intención de ofender.

Estos alumnos habían sufrido recientemente la partida sin despedida de un profesor al que estimaban. Al respecto habían comentado en la reunión realizada dentro del ciclo de encuentros por la evaluación institucional:

"...no sabemos por qué se fue... no es que uno se sienta culpable... [*se sonríe*] pero por ahí se te cruza... a lo mejor se cansó pensás... [*otro*]... y... siempre nos decía en cargada que preguntábamos tanto que tenía que estudiar demasiado... que le dábamos mucho trabajo..."

[*otra*]... “es que algunas chicas se pasan... preguntan... preguntan”

Resulta de mucho interés en este punto consultar el análisis de Mendel, G. sobre el fenómeno de autoridad, *La descolonización de la infancia*.

[otro] "... él sabía decimos... ¿por qué sos tan curioso?... a lo mejor era en serio y se cansó... y nosotros pensábamos que era en joda..."

[la primera] "...algunos se zafan... como sabía mucho..."

(Del material de una evaluación institucional.)

Estudiantes universitarios hablan sobre el mal nivel, que deben "soportar en las clases"

"*Coordinadora*: ¿Ha algo que podría hacerse al respecto?... [risas generales]

Estudiante 1: Pararse un día en medio de un teórico y decir en voz alta "Profesor, su clase es basura"... [se ríe].

Coordinadora: ¿Qué sucedería?...

[risas generales]

Estudiante 2: Te imaginas... quedas estrechado... no podré volver más... tela juran.

Estudiante 1: Ni se te ocurra presentarte a examen en esa mesa.

Coordinadora: ¿Y si se dijera lo mismo en otros términos?

Estudiante 3: Da lo mismo... no serían los términos... para el docente cualquier cosa que le digas le suena igual... te la tenés que bancar y tratar de irte de acá cuanto antes... (Del material de un laboratorio de indagación institucional.)

...

Maestros que están participando en un proceso experimental de desarrollo institucional en una escuela donde reina la desesperanza activa.

Maestro 1: Tantas cosas que se podrían hacer si todos tiráramos parejo...

Maestro 2: Sí, pero uno siente que lo tiran todo el tiempo para atrás

Maestro 3: Además, cuando hacés después te sentís mal...te miran más y mal...te quedás ahí como un tonto...si nadie se preocupa ¿uno por qué se tiene que preocupar?...

Maestro 1: Cuando querés hacer algo, todo te empuja a dejar las cosas como están.

Entrevistadora: ¿De qué modo todo empuja?...

Los maestros: Cuentan varios ejemplos, entre los más significativos:

— "en nuestra escuela hay muy buen espacio, pero no se usa bien porque si usamos en los recreos todos los patios... entonces todos los maestros debiéramos distribuirnos para cuidar... en cambio amontonando a todos los chicos en un solo patio, se hacen turno de tres maestros y los demás descansan..."

—"pero los tres que están se vuelven locos... todo el tiempo cuidando que no se muevan para que no se lastimen... todo el tiempo empujándolos para que no se salgan de ese patio, es horrible..."

—"una vez se nos ocurrió hacer una propuesta para organizar el recreo...hicimos una encuesta entre los chicos y ellos propusieron qué juegos querían... arreglamos entre nosotras dos todo pero no pudimos concretar el proyecto porque los demás no quisieron ocuparse de estar en los otros patios y encima se burlaban: '¿con lo que te pagan querés hacer eso? ¿Qué te pasa, por lo que ganás querés matarte?, ¿o querés quedar bien con alguien?...', mejor que todo esté mal... que el sistema se entere que está mal..."

—"...si no tiramos todos juntos no va... Una vez me propuse cambiar las normas de convivencia... organicé reuniones semanales con los chicos... fue todo bárbaro, en el aula se autorregulaban pero salían al patio y los trataban como los trataban... El espacio de aprender a vivir no puede ser sólo el aula..."

—"y al final de las calificaciones, todos tenemos 10... Uno por fin se siente estúpido".

—“una que no hace nada, falta, no atiende el patio, se reía de mí... ‘¿Viste?, tanto gastarte, al final las dos tenemos 10. Eso te pasa por olfa...”

—“ya sé que uno tiene que hacer las cosas bien porque así debe ser, pero también es bueno tener algún reconocimiento.”

—“o por lo menos que no te odien y te burlen si se te da por trabajar un poco mejor o si se te ocurre alguna idea...”

(Material de investigación sobre dinámicas de los procesos de cambio [varias escuelas])

b.4 *Sufrimiento por la experiencia de ser observado, juzgado, comparado y correr el riesgo de no ser aceptado y, por el contrario, excluido.*³⁶

...Entrevistador solicita la construcción de una fábula sobre la vida en la Facultad.

Estudiante: Todos en un tubo de ensayo... los conejitos de Indias. Las vacas viendo pasar el tren... conejitos sabihondos... conejitos panzones que no hacen nada... conejitos con minifalda. Todos apretados pelan pisoteándose unos a otros para poder subir.

¿El profesor? Puede ser un zorro devorador de conejos o una hiena que se ríe en sus caras o un perro de presa... el que más te guste [...] el trata de poner orden en el tubo de ensayo batiéndolos. Bate y elige. Los que quedan vivos fuera, los que quedan miedo, patas para arriba los vuelve a batir. El que queda sale y sigue agitando el tubo una y otra vez [...] sólo los sobrevivientes zafan [...] al final del día los que quedan en el tubo, a la basura!...

(Material de investigación sobre cultura institucional de una facultad fuertemente selectiva).

b.5. *Sufrimiento vinculado a la relación entre la curiosidad, el deseo de saber y la culpa y consecuente temor a la sanción y el castigo*³⁷

“...Julián siempre tenía problemas con los de matemáticas y física. El era un genio [...] sabía más que todos y eso a los profe no les gusta [...] Si lo que sabés es de la escuela te lucen, si no [...] ni bola. Lo tenían cortito: ‘González usted ya entiende... deje que los otros hablen [...] haga silencio? No me vas a decir que no se daban cuenta que él nos explicaba a todos. Lo tenían callado por miedo a no saber contestarle [...] Al final el viejo se calentó y lo sacó del colegio [...] ni una palabra dijeron...”

(Entrevista a un estudiante de nivel medio).

“...Los docentes son así [...] quieren que les preguntes todo pero se fastidian si les preguntás tanto [...] son mediocres [...] Yo con mi docente andaba mal y no me daba cuenta por qué [...] cuando le llevaba los proyectos para controlar se ponía mal [...] todo me criticaba y sin razón, se contradecía y era peor, yo me calentaba y más se encarnizaba en la crítica. Hasta que al fin me di cuenta lo que quiere. Voy en cada paso, demuestro lo que hago y ella opina

³⁶ Estos contenidos quedan activados por las características competitivas de la vida institucional y las funciones de selección que se juegan a través de la evaluación del logro escolar.

³⁷ Estos significados quedan activados por la relación que se establece entre conocimientos-autoridad-poder. También por la evidencia de peligrosidad que implícitamente ofrecen las maneras (múltiples) en que se reserva el privilegio de ciertos conocimientos algunos sectores que encarnan la autoridad, el poder social, el privilegio, etc. En general los materiales que muestran este tipo de sufrimiento aluden al probable uso del control sobre el deseo de saber en respuesta a problemas de rivalidad, celos, dominio, defensa de territorio, preservación del propio espacio, etcétera.

[...] si no se4 siente que no le das bola y se ponen mal..., son inseguros [...] es una mierda ... no podés avanzar como querés porque si no después te rechazan las entregas...”

(Material de entrevista. Estudiante universitario.)

“... No sé... a veces me parece que todo esta mejor si no te destacás... si te mostrás con ganas de aprender, saber más, probar cosas... hay tensión... a mí esto me pone incómoda... parece que tenés que estar en el promedio ser anodino, si no piensan que les querés sacar el puesto...”

(Material de entrevista. Profesora de nivel terciario)

...parte de un registro en un aula de nivel Primario. Están sentados en los bancos y la maestra indica la tarea (la ha escrito durante el recreo. Ahora los niños tienen que copiarla).

“*Maestra:* Chicos, quietos y en silencio, copien la tarea del pizarrón... Martha, quedáte quieta... Luís, dejá de molestar a tu compañero... FEDE, ¿qué hacés que nos sacás tu cuaderno?... ¡Basta, chicos!, los quiero ver a todos escribiendo... ¡Mario! ¿qué estoy diciendo?, ¿qué hacés con ese libro?...”

Mario: Es de los indios. Como ayer trabajamos sobre Cortés, mi papá me dio este libro para que lo trajera... dice que aquí cuenta cosas que en otros libros no están...

Varios: Por qué no miramos un poco/miremos ahora/el papá de él estuvo excavando ruinas de los indios/¡sabe un poco!...

Maestra: ¡Basta, chicos!... hagan silencio y pónganse con la tarea... después si sobra tiempo vemos el libro...

Silvia: ¡Sea buena, seño!... mirémoslo ahora!, tiene fotos...

Maestra [muy intenso tono]: ¡Basta, Silvia!, si no te callás y ponés a trabajar vas a tener una penitencia... aquí no estamos para lucimientos... hay que hacer lo que la maestra dice...”

Estudiantes universitarios trabajan sobre el vínculo con la Universidad (extractos del registro y relato del trabajo en dos reuniones).

...(se está hablando del significado que la Universidad tenía para abuelos y padres)

...L.: Mis abuelos eran inmigrantes, los abuelos leían y escribían pero de las abuelas no sé... ¿leerían?... Mi abuelo pensaba en la Universidad como algo lejano e importante... Cuando diste la consigna me acordé de V, mi abuelo paterno... el que yo más quería... una vez que lo fui a visitar... iba con todos los libros en el brazo... él estaba sentado en el patio en una silla baja..., me lo acuerdo tanto! En realidad era un hombre alto, con una mata de pelo blanco, bien espesa y un gran bigote... pero en mi recuerdo estaba muy chiquito en esa silla... y yo quedaba alta y lejos... parada (se emociona)... me acordé lo que me dijo en ese momento... “Haces bien K —me decían K cuando era chica—; ¡hay que estudiar...! hay que estudiar!... para no ser un ignorante como yo...” Todavía me da una gran pena porque el se murió antes de verme recibida... y ahora que lo pienso mi papá también

...

(Esto da lugar a una serie de aporte sobre el modo como quedan diferenciados de sus padres y abuelos y de sus familias por estar en la Universidad).

...M.: ...de todos mis primos y primas soy la única que no dejé los estudios... la verdad es que en mi casa nadie le daba mucha importancia a los libros... no había nadie que fuera lector. Es el día de hoy que cuando están mis primas en casa... los domingos... no puedo estudiar... me da vergüenza... si estoy muy apurada por algún parcial y me voy a mi cuarto, vienen, miran los libros y los papeles y dicen “¡Y todo esto sabés!”. La verdad es que me hacen sentir mal... es absurdo pero mejor si no me ven... trato de estar con ellos.

La coordinadora interviene reflexionando sobre el contenido de lo que se está hablando: la diferenciación y distancia con respecto a la extracción social y el sentimiento de malestar y culpa por verse ubicado exposición superior.

P.: Yo lo tengo muy presente eso que decís... en mi casa la única que hace estudios universitarios soy yo... tengo una hermana que estudia (una carrera semiprofesional) y es muy vaga... Cuando está mi abuela evita ponerme a estudiar... porque ni bien lo hago y la abuela me ve... sale como disparada a retarla a ella porque no estudia... así que encima tengo que aguantar a mi hermana que me protesta...

El grupo continúa en una línea reelaboración semejante en la que se tocan varias facetas del mismo tema: las concepciones familiares sobre estudio y trabajo; las de los abuelos sobre el estudio en la mujer (el grupo está compuesto por estudiantes mujeres)... la duda e incertidumbre sobre el derecho o la legitimidad de estar ahí.

Cuando se pasa a analizar los rasgos implícitos de la imagen que sobre la Universidad tiene este grupo (que en lo esencial coincide con los emergentes en el resto de los laboratorios) se produce una comprensión profunda de la ligazón entre cuatro series de hechos:

- a. La pasividad con que habitualmente sufren los maltratos de la vida universitaria tal como la describen: mala información, dificultad de acceso a la bibliografía, profesores ausentes, huelgas, suspensión de clases; impresiones por las que hacen largas colas y esperas, que luego son ilegibles; contenidos repetidos, etcétera, etcétera.
- b. La convicción (en este laboratorio hecha pública y compartida por primera vez) de estar en un espacio educativo “de segunda” (Institución A) donde no se hace investigación; donde no hay buenos profesores; donde se ve de lejos a la gente que tiene acceso a centro donde realmente está la sabiduría (se refieren a estudiantes y auxiliares docentes que tienen acceso a grupos organizados alrededor de profesores con pertenencia a instituciones no universitarias sobre las que circulan imágenes de excelencia)³⁸ (Instituciones B).
- c. La operación de los sentimientos de abandono y traición al origen de los que se habían hablado hasta aquí.

³⁸ El trabajo sobre esta temática en un número alto de grupos permitió luego develar algunos hechos que permanecían ocultos. En casi todos los casos existían en las facultades profesores con doble pertenencia —a la universidad y a algún tipo de institución del tipo B— que por diferentes vías estimulaban la circulación de estos significados (uno de los mecanismos más dañinos para los estudiantes consistía en la información —dada en carácter de secreto y como muestra de buena intención— que daban los auxiliares docentes de esos profesores. El mensaje transmitido tenía siempre como núcleo, el consejo: “si querés progresar profesionalmente/conseguir trabajo/avanzar/arrimáte a X”, y como característica, el omitir informar sobre las vías a través de las cuales ese “arrimarse” era posible. De hecho, el mensaje estimula el deseo y agudiza la sensación de impotencia y desprotección propia de los aspirantes —sin suerte— a pertenecer a instituciones que se presentan con el modelo Cenáculo (véase el desarrollo que hacemos en el capítulo siguiente).

- d. La vigencia de una representación de Universidad como un espacio importante, lejano e inaccesible —que había sido la transmitida por los abuelos— y a la que ellas tributaban a través de este mecanismo de externación de la Universidad (si donde estaban era un lugar de segunda, no era la Universidad; si la Universidad estaba afuera, allá donde funcionaba la Institución prestigiosa B que por ser paga quedaba deseada e inaccesible , ellos continuaban leales a la posición de sus abuelos, miraban de lejos un lugar inabordable.

Resultó evidente a la elaboración que la pasividad, la renuncia a valorar la propia universidad y la concepción, “lo importante, lo científico, lo verdadero está lejos, me es inaccesible pues son oscuros los caminos de acceso”, cumplían una doble función. Por un lado operaban como tranquilizadores de conciencia (ellas eran leales a su clase, se igualan en esta exclusión a sus orígenes). Por otro, como mecanismos reaseguradores de la diferenciación en el campo profesional.

- b.6. *Dolor provocado por el deseo y el impulso a confiar en los otros y en las propias fuerzas y el temor de a ser defraudado*

...

“Cuando ingresamos en una institución, tenemos ilusiones, proyectos, deseos, (a) ¿cuáles son los suyos al ingresar en esta escuela? (b) de entre esos, ¿cuál le resulta el más importante? (c) ¿en cuál le resultaría más duro ser defraudado?”

Sujeto (mujer, 37 años)

- a. Participar en un trabajo productivo, solidario; producir en la tarea que realizo y con la persona con que las realizo.
- b. Ser útil. En trabajos anteriores no lo he logrado y me resulta vital.
- c. En mi confianza. Estoy dispuesta a poner aquí toda mi energía y me sentiría estafada.

Sujeto (hombre, 39 años)

- a. Que la escuela sea una constante transformación de la realidad y mi proyecto es poder perfeccionarme para poder dar y recibir conocimientos
- b. Poder adquirir cada vez más conocimientos para enriquecerme cada vez más y compartir.
- c. Que sea como las demás escuelas y que no podamos revertir la situación.

Sujeto (mujer, 26 años)

- a. Que la escuela produzca cambios significativos en la realidad. Que sea un éxito para todos, ya que un fracaso echaría por tierra todo el esfuerzo nuestro.
- b. No contesta
- c. Ciento que esta escuela tiene un efecto vidriera y que tenemos que conseguir resultados positivos a corto o mediano plazo para que otras escuelas sigan este modelo.

Sujeto (mujer, 31 años)

- a. Ser útil. Obtener un desarrollo personal y profesional a través del intercambio.
- b. Ser útil. Hacer un trabajo socialmente productivo y válido.
- c. En lo mismo que digo en b. Porque he tenido experiencia de trabajos improductivos y me he visto obligada a dejar por la insatisfacción que me producían.

Sujeto (hombre 48 años)

- a. Poder participar en un proyecto mejorador de lo conocido. Poder sentirme útil en educación.
- b. El segundo, porque frecuentemente he sentido que mi tarea docente era sólo para poder cobrar un sueldo.
- c. En ambos, porque sería haber creído en algo que no se pudo cumplir y porque me seguiría sintiendo inútil.

(Del cuestionario a docentes que ingresan en escuelas destacadas por algún rasgo).

...

“En general al iniciar una experiencia surgen dudas o temores. ¿Se le plantean a usted? ¿Cuáles son?”:

Sujeto (mujer, 35 años)

“Tal vez temor por el desgaste que ocasiona y golpea día a día, producto de los serios conflictos salariales. Pero creo en la posibilidad de juntar fuerzas para afrontar esta situación...”

Sujeto (mujer, 32 años)

“Miedo a que el proyecto no pueda concretarse. A que se aprecien las opiniones sólo si responden a una ideología. A que las propuestas de trabajo queden limitadas o relegadas. A ser evaluado y criticado por mi desempeño en este proyecto”

Sujeto (hombre, 30 años)

“Temor a no encontrar los caminos posibles para lograr buenos resultados. O a realizar un proyecto en el que pongamos todo lo posible para dar y que el sistema lo absorba y lo deseche”.

Sujeto (mujer, 31 años)

“Un medo (bastante irracional porque no tengo muchos argumentos) a que el proyecto se pinche. Un miedo más concreto a que el proyecto se desvirtúe”.

(Del mismo cuestionario citado en los ejemplos anteriores).

...

“¿Cómo está resultando esta puesta enmarca?”

—“Creo que ésta es una escuela en el amplio sentido de la palabra... no sólo los chicos, también nosotros estamos aprendiendo a convivir, a trabajar en grupo”.

—“En siete años que llevo de docente no sé si esta escuela es lo mejor pero sé que es lo que yo quería. Tomé una decisión personal cuando me postulé y creo que es lo que esperaba y necesitaba”

—“Dentro de mis búsquedas personales sigo percibiendo que éste es el lugar donde tengo que estar en estos momentos: fundamentalmente por eso, lo cual no implica idealizar la situación el lugar ni nada”

—“Queremos cambiar y estamos probando y queremos que nos salga bien y queremos tantas cosas [...] bueno, todo junto no se puede [...] después de darle muchas vueltas al tema me dije: tengo que dar y darme tiempo, no todo va a salirme perfecto desde el principio. Si me equivooco tendré que seguir probando...”

c. LA CONSECUENCIA: Un *escenario institucional frágil para contener y responder a situaciones críticas*

...Los maestros hablan de su preocupación por la intensificación de ciertos problemas: pequeños robos, accidentes, problemas de aprendizaje...

“...es imposible hablar con los directivos... están viendo que se viene encima un problema, tratas demostrarlo y se enojan...”

“Te tratan como si fueras enemigo de la escuela, como si por decir que hay un problema... no sé... como... es ridículo, ya sé, pero a veces es como si uno estuviera traicionando algo”.

“Vas a decir algo porque querés que las cosas salgan bien y terminás sintiendo que has creado un problema que no existe.”

(Del material de un diagnóstico institucional).

“...Estamos todos destruidos [acaban de vivir el suicidio de un alumno de 5° año]... cómo pudimos no advertir... ¡somos tanta gente!... ¡ninguno nos dimos cuenta de que algo sucedía!”... [A una pregunta] “pasaban cosas en ese curso... si uno lo piensa pasaban muchas... pero estamos siempre tan metidos y pasados de cosas... no le dimos importancia... parece que el chico se sentía mal y lo habían dejado aislado en el curso... no lo notamos” [A otra pregunta] “...y... ese 5° tan revoltoso como otros. Los quintos de esta escuela siempre son revoltosos... son famosos por los líos que hacen... éste era un poco más tal vez... no sé... mi padre venía a esta escuela y esto fue siempre así. No puedo creer que pueda ser diferente... la cuestión es que nadie miró y nadie vio. Ahora, ¡cómo vamos a hacer para remontar esto!... ¡Nunca pasó algo semejante...!”

(De una entrevista con una asesora vicedirectora.)

...Reuniones en una escuela que a un año de su fundación recibe sus primeros alumnos nuevos y ha sufrido la partida abrupta de docentes. Ninguno de los temas ha sido analizado en las reuniones semanales de carácter institucional.

En una reunión abierta para los alumnos. Hay presentes unos 25 chicos. Unos diez de tercer año, once de segundo y cuatro o cinco de primer año.

Los mayores comentan sus preocupaciones porque la escuela no es la de antes e insisten con casos y anécdotas que muestran “la escuela vieja” como un paraíso perdido y la escuela actual como atravesada por problemas de origen incierto.

Un chico de 1º año: "...no sé por qué dicen eso; ¡a mí la escuela me gusta!...

Los grandes intensifican sus comentarios que en su sentido general dan el mensaje: "Ustedes porque no conocían cómo era antes"... La presión es tan fuerte que el más pequeño de tamaño, con la cara enrojecida, dice, a modo de una explosión, mirando intensamente ala entrevistadora: "Yo no sé... ¡¡¡parece que llegamos nosotros y se 'disturbio' Todo!!!".

En ocasión del mismo ciclo de reuniones, en una de profesores, se reitera la misma escena. Esta vez son los adultos quienes insisten en el desmejoramiento de las cosas, aludiendo tangencialmente al ingreso de gente nueva que "no conoce suficientemente las reglas":

Dice una profesora: "Yo trato de entender, pero me es muy difícil.

Para mí las cosas están bien, yo no noto dificultad".

Los "viejos" insisten en que esto es porque ella no conoció cómo era antes la escuela.

Otra profesora, de los recién ingresados: "No debería decirlo, pero yo siento todo el tiempo que me están echando la culpa de algo que no entiendo..."

(Del material de un análisis institucional, 1991.)

"...Yo quiero comentar un caso del primer año que yo entré acá, tenía primero. Todos los días treinta y tres chicos creo que eran. Entre ellos un nene... una experiencia espantosa... Era un chiquito que se subía a las cortinas del escenario y se hamacaba: se iba a matar. Se trepaba por la escalera y se tiraba de la branda. Y bueno [...] se lo derivó a Gabinete. La madre lo llevaba a psicopedagoga, psicólogo. Hicieron todas las sesiones. Estuvimos hasta septiembre con el nene que venía dos horas porque a mí alguien me dijo: bueno, como el nene en cuatro horas viene y no hace nada, que venga dos horas. Bueno, que venga dos horas, todo el mundo estaba de acuerdo, qué se yo [*resignadamente*]. Gabinete no me orientaba [*silencio*]. En septiembre se hizo una reunión con la psicóloga que atendía a la familia, la psicopedagoga y Gabinete.

Tanto la psicóloga como la psicopedagoga le dijeron que después de muchos tests se informes habían llegado ala conclusión de que el nene no tenía una edad madurativa de más de cuatro años. No estaba madurativamente preparado para primero pero como no hay un jardín, algo que lo pueda contener, porque tenía 6 años en realidad y no podía volver a la etapa de jardín, tenía que continuar en primero las cuatro horas de clase hasta enero... Y yo me planteé eso: si yo soy mamá de este nene a mí para qué me sirve que el nene venga hasta noviembre ala escuela. Si la maestra no sepa qué hacer con él. Si yo voy a estar en mi casa pendiente de que por ahí se mata porque se me tira de cualquier lado. Si mi hijo no quiere venir a la escuela porque lloraba y pateaba... La escuela no le servía para nada a él. No era lo que el nene necesitaba. El nene necesitaba jugar, estar en un jardín con una maestra que por ahí hiciera talleres, hiciera rincones, pudiera dedicarse a un juego tranquilo, una pintura... Yo no podía porque tenía que cumplir con los otros treinta, determinadas pautas. Tenía que sacar aprendizaje, lectoescritura, la suma, bueno... todos los objetivos de primero. Entonces, ¿qué se hace con un chiquito así? Yo lo estoy perjudicando al nene, no lo estoy beneficiando con que esté en primero. La mamá se lo llevó en septiembre. Conclusión de Gabinete: rechazo de la maestra [*acongojada*]. Rechazo de la maestra hacia el chico y hacia la familia del chico.

— ¿Eso te lo devolvieron a vos?

— Eso fue lo que se dijo en una reunión de Gabinete.

— Yo no lo hubiera aceptado

— Yo no lo acepté. No firmó nada. (E 1).(Material reinvestigación)³⁹

³⁹ A. M. Silva, 1992

Interrumpamos aquí la ilustración. Tiene que haber bastado para aclarar el sentido de las ideas expuestas al principio de este apartado.

Tal vez sea de interés decir, aun a riesgo de reiterar, que si efectivamente en la cultura general opera la representación oficial de los espacios educativos como espacios buenos, tal representación sirve no sólo a silenciar el drama social que se juega en el escenario de la escuela sino también a aumentar la desprotección de sus actores en aquellos casos en que las circunstancias activan los aspectos “malos de la vida institucional.

Tal como lo venimos planteando, una parte importante de la tarea de elucidación a encarar debe estar dirigida a comprender el modo en que se regula la atribución de significados y aquel con el que se controla y mantiene la ilusión de un orden natural en los hechos institucionales.

La vigencia de la presentación expuesta es uno de estos mecanismos, pues opera como modelo y exigencia provocando resistencia a admitir el error y culpa cuando éste se impone. No obstante, de por sí sola no bastaría para mantener aquella ilusión. Existen en la vida cultural genera y en la versión que de ella hacen los establecimientos otras construcciones que sirven para ese fin. Aumentar nuestro entendimiento acerca de ellas mejoraría nuestra posibilidad de actuar en función de su puesta en cuestión.

Los apartados que siguen plantean conceptos útiles para este propósito

CONSTRUCCIONES REGULADORAS DE LA ASIGNACIÓN DE SIGNIFICADOS

- *El modelo institucional y sus guiones*

Al referirnos a los componentes básicos de los establecimientos educativos, mencionamos — dando sus notas centrales— el proyecto, los modelos, la ideología y dentro de ella —como formaciones de valor organizador especial la novela y la identidad institucional.

A lo largo de los apartados siguientes señalamos el modo en que operan diferentes componentes como estructurantes del funcionamiento para terminar prestando especial atención en ese carácter a la representación del espacio escolar como un espacio libre de conflicto.

En este apartado nos referiremos a una producción cultural que funciona como esqueleto de los modelos institucionales y se hace evidente cuando se exploran —mediante técnicas de indagación indirecta— sus representaciones. Me refiero a lo que he encontrado oportuno denominar guión dramático del modelo.⁴⁰

En su acepción común el término drama alude a sucesos de cualidades interesantes y conmovedoras. En el campo literario refiere a obras “que tienen por asunto un conflicto de la vida humana y en su acción y desenlace participan de las condiciones de la tragedia t la comedia”. En el campo psicodramático la palabra drama incluye⁴¹ la idea de un espacio como asiento y posibilidad de los sucesos y la presencia de una intención, la de invocar alguna fuente de sanciones y afecto, como sentido de la acción nuclear del drama: la presentación.

“...el término drama quiere decir suceso, acontecer, acción [...] una representación dramática nunca apunta a mostrar una imagen como otras representaciones, sino esencialmente una escena [...] se puede decir entonces que una representación dramática es la presentación de un

⁴⁰ Fernández, L. 1988-89

⁴¹ Menegazzo, C. Magia, mito y realidad, Buenos Aires, Paidós 1981.

suceso que posee intrínsecamente la facultad de interesar y conmover, o sea, de movilizar efectos por su impacto, mediante el desarrollo de una o varias acciones...⁴²

A su vez, el término guión se utiliza para aludir a un “conjunto ordenado de notas que sirve de guía para alguna cosa y también al lugar que ocupan diferentes símbolos que operan como guías a la marcha o el desarrollo de algún tipo ordenado de acción (pendones y estandartes respecto a desfiles o manifestaciones, por ejemplo).

La hipótesis de trabajo que pondremos a consideración aquí sostiene que las regularidades originadas en la presión de los mandatos sociales sobre los proyectos institucionales se vehiculizan a través de guiones de índole dramática.

Las investigaciones en que baso este desarrollo⁴³ han llamado la atención sobre la operación de este tipo de construcción y sobre sus notas. Cualquiera sea la significación del drama que queda sugerido por el guión, algunos rasgos se mantienen constantes y conforman su índole:

- trabajar sobre la configuración de un espacio escénico preponderantemente mítico o utópico pero con contenidos que aluden a ambos tipos de significado;
- ubicar en tal espacio una serie de personajes prototípicos cuya función es la de ofrecer modelos;
- pautar un drama y asignar papeles a los personajes;
- proponer una clave para la asignación de significados. Esta clave contiene como componentes básicos las significaciones que se atribuyen: (a) al conocimiento (don, privilegio, propiedad...); (b) a los que quedan autorizados a acceder al conocimiento (elegidos, iluminados, iniciados, dueños, portadores de derechos...); (c) a los caminos de acceso al conocimiento (proceso de iniciación; ruta heroica; laberinto; viaje de exploración; olimpiada...), (d) a la función que cumple la institución educativa respecto a ese conocimiento (lo oculta, lo preserva, lo crea, lo difunde, lo asigna, lo guarda, lo cuida, lo dona...), y (e), al papel que le toca cumplir al maestro (ayudar, orientar, facilitar, alentar, controlar, obstaculizar, someter a pruebas, vigilar...).

La trama de significados que se ordenan en un guión funciona en la dramática institucional a través -básicamente por lo menos- de dos vías. Una, la conformación de un sistema de expectativas recíprocas sobre lo que está bien y mal en la acción propia y en la del otro. Otra, más inasible, la generación de un sentimiento de comodidad y certeza que proviene de la sensación de "estar haciendo lo justo", "lo que corresponde".

Por estas vías -y seguramente por otras múltiples- estos significados al modelo institucional y desde él ordenan la vida cotidiana y el trabajo. El espacio, el tiempo, la tarea, los roles, las condiciones para ingresar, los fundamentos de la acción, el desvío y el fracaso, los vínculos con el afuera y las transacciones posibles son investidos de un significado que da consistencia al

⁴² Menegazzo, C. ob. cit

⁴³ Me refiero a investigaciones personales y las de los integrantes el área Instituciones Educativas, que coordino en el ICCE, UBA: E. Cols, S. Nicastro, M. Andreozzi, A. M. Silva, o las de D. Mazza, A. Mastache; dirigidas estas dos últimas por M. Souto, así como a las realizadas por M. Souto en la cátedra Didáctica II UBA y Lucía Garay en la cátedra Psicología de los grupos y las instituciones educativas de la Universidad de Córdoba.

modelo y marca los márgenes de variación y reiteración entre los que transcurre la vida institucional.

Hemos encontrado que el análisis de los modelos institucionales hecho a través de la indagación sobre representaciones acerca del espacio educativo, sus sucesos y sus actores-, da acceso a la producción cultural que designamos guión dramático y que el material hallado en instituciones educativas de diferente nivel y características dentro de diferentes regiones del país- se ordena en dos guiones matrices que se presentan con recurrencia significativa.⁴⁴

El guión UTÓPICO

Hablar de utopía remite al problema del deseo humano entendido como proyección, búsqueda, disconformidad, curiosidad, exploración, conquista, persecución sin fin de una realidad imaginaria una vez perdida y siempre por venir, presente en la intimidad de cada sujeto y en los mitos de todas las culturas.

La nostalgia del paraíso perdido es un fantasma que se perpetúa en la repetición y que da forma a uno de los mitos más extendidos, el mito del paraíso terrenal que se integra a las religiones como mito de origen. Todos ellos explican que en esa época primordial [...] los hombres no conocían la muerte, vivían con los animales, no trabajaban y tenían al alcance de la mano el alimento suficiente [...] además de la libertad y espontaneidad sin coerciones materiales de la vida paradisíaca. La antigüedad griega y romana legó la idea del Estado de Naturaleza o de la Edad de Oro con su contenido de igualitarismo y de comunidad de bienes [...] En una sociedad jerárquica donde se codean la miseria y la opulencia, la tiranía y la servidumbre, la noción de una época en que nada de eso existía, en la que los hombres eran iguales, en la que ninguno era explotado u oprimido y los bienes eran comunes, es tan antigua como esa sociedad misma [...] la nostalgia del paraíso impulsa a la humanidad hacia el futuro.⁴⁵

En las utopías que orientan los proyectos sociales existe un deseo de conquista que es recuperación de un mundo primordial en donde el hombre permanecía ajeno a la miseria, el sufrimiento y la ignorancia.

En las notas que nos interesan aquí, ese mundo es tal que todos los hombres son iguales en todos los bienes, también en el saber y los poderes que él otorga.

El trabajo con establecimientos y organizaciones educativas con proyectos claramente utópicos muestra la operación de modelos en los que se define con carácter de desafío la siguiente tesis: *Todos pueden alcanzar el conocimiento pues el saber no es ni un don ni un privilegio. El conocimiento es consustancial al hombre y cualquier hombre puede desarrollar conocimiento.*

En forma concordante con esta tesis, se proponen como concepciones:

⁴⁴ El origen de esta conceptualización está en los datos de la investigación sobre la dramática de cátedras universitarias en situaciones de pasividad (Fernández, L; Mendoza, S. y equipo, 1987). Puede verse una síntesis en el artículo de Fernández (1992).

⁴⁵ Colombo, E. "Utopía contra la escatología", en Colombo, E., El Imaginario social, Buenos Aires, Montevideo, TUPAC-NORDAN, 1989.

El acceso al conocimiento es difícil porque la cultura privó y ocultó largamente a muchos hombres su derecho y poder de conocimiento. Es posible transitarlo si se poseen las ayudas necesarias. Entre ellas, la más importante es la que facilita la conciencia de aquel derecho y aquel poder. Prestar estas ayudas y facilitar estas conciencias es la responsabilidad del maestro.

En concordancia con estas concepciones el modelo propone rasgos y definiciones a una serie de componentes y aspectos de la vida y la organización escolar.

El espacio interno es un espacio abierto con membranas muy porosas; es un espacio en movimiento.

El espacio externo está significado como un ámbito al que se puede salir y conquistar. Tal ámbito es, en parte, el lugar en donde encontrar adeptos o apóstoles o seguidores del proyecto. Además, es en el espacio exterior donde un lugar particular queda investido con el significado de bastión a conquistar o derrotar con la evidencia (es el lugar real o simbólico donde queda situada y personificada la postura contrautópica).

El espacio de referencia está ubicado en el futuro y contiene los rasgos que propone la utopía que orienta al proyecto.

El tiempo es un tiempo por venir que posiciona la acción en la línea presente-futuro y que empuja a la búsqueda.

La misión es demostrar la tesis “ se puede, es legítimo y posible acceder a conocimientos, saberes y poderes milenariamente prohibidos, no existen elegidos. Cualquiera puede tener conocimiento”. Y demostrarla en la acción de difundir y generalizar el conocimiento.

La tarea primordial es encontrar, inventar, obtener los medios para convertirlos en testimonios vivos de la demostración de la tesis; “peregrinar” para buscar adeptos.

Los personajes. Un líder que reviste, en general, carácter épico y un conjunto de seguidores. El líder encarna la causa del proyecto pero es sostenido por la fuerte trama emocional que el grupo teje alrededor de la misión.

Las relaciones deben ser igualitarias y el grupo debe funcionar como conquistador, descubridor, explorador.

El ingreso al grupo está abierto y se relaciona centralmente con la tesis que conforma el proyecto. No hay selección para unirse a él. Sólo basta tener fe y estar dispuesto a cumplir los juramentos que se pacten.

La socialización y el aprendizaje. El camino del aprendizaje se considera dificultado por prejuicios y barreras interiores, entre ellas la más importante es la que une aprendizaje y privilegio.

El sujeto debe superar la desconfianza sobre su potencia asentada en siglos de tradición en contrario; por consiguiente, el aprendizaje en sí es un proceso de develación de la propia capacidad recuperación de potencia y desarrollo que "marca" irreversiblemente al sujeto y lo convierte en apóstol de la causa.

La enseñanza. Por una parte es el medio de contener la inseguridad del que aprende, impedir que lo lleve al abandono y mantenerlo en el camino, incluyéndolo en la trama emocional de sostén que ofrece el grupo. Por otra, es la orientación y la ayuda instrumental que debe darse para que el proceso de develación ocurra.

El desvío es considerado exploración y, por consiguiente, aceptado.

El error, el fracaso son considerados como prueba y desafío que permiten mostrar la fuerza de la fe puesta en el proyecto.

Las bases de la acción están en los resultados de la búsqueda y de la exploración. No hay respuestas prehechas.

Las relaciones con el afuera son muchas. Se deben hacer grandes esfuerzos para mostrar, comunicar, difundir los resultados, pues son considerados metas-triunfo en la cruzada del grupo. *Las transacciones previstas* para sostener la trama de relaciones y la cohesión son:

Entre maestro y discípulo

El discípulo comprende	adhesión a la causa del proyecto, compromiso de difusión y atracción
El maestro compromete	de nuevos adeptos. ayuda para el desarrollo (confianza e instrumentos), reconocimiento del alumno como miembro del proyecto.

- Entre iguales:

Se compromete Se recibe	a abandonar la rivalidad y amarse en la adhesión al proyecto. garantía de pertenencia y aceptación.
----------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------

El sufrimiento de la formación queda legitimado, pues se obtiene a cambio el poder para alcanzar y pertenecer al mundo utópico.

No hay sufrimiento excesivo para el valor de alcanzar el deseo de una realidad como la original.

El sufrimiento de pérdida que significa formar, queda provisto de sentido y se minimiza en comparación con el valor asignado a cada persona formada en el camino de demostración de la tesis que es, en sí el de concreción de la utopía.

La injusticia de la exclusión queda salvada. Ese es el núcleo principal de significación que adquiere el proyecto.

Algunos riesgos codificados: (a) Pérdida de la capacidad de convocatoria. (b) Pérdida de la fe y el compromiso heroico. (c) Incertidumbre respecto de la lealtad. (d) Aparición de la intolerancia.

Algunas defensas codificadas: Movimientos de refundación que realimentan la ilusión. Pasaje a dinámicas militantes (intensificación de controles sociales sobre el respeto a las normas).

El guión MÍTICO

Los mitos son relatos imaginarios con los que se da cuenta de misterios incomprensibles.

El mito surgió como una garantía del poder mágico [...] generalmente se engendra en un éxito real o imaginario de la magia que le dio origen, y es en sí mismo una forma de relatar y establecer la validez del acto mágico y su eficacia original [...]. El método mágico que obtuvo el milagro pasó a formar parte de un clan o tribu, mediante la revelación directa de un héroe original y legendario que dio origen a esa comunidad [...] ese acontecimiento a partir de allí y para siempre garantizará la verdad de esa forma de rito. Le dará una validez genealógica [...] al ofrecer un relato del milagro original de la magia y su poder [...] se transforma en un elemento objetivo. Es un documento legendario de validez y filiación, de fe y creencia indiscutida [...] se transforma en un instrumental de control social, ya que funciona como la justificación retrospectiva de los elementos fundamentales de la cultura del grupo.⁴⁶

⁴⁶ C. M. Menegazzo (1981), ob. cit.

En los grupos y organizaciones sociales en los que predominan los componentes míticos, el deseo humano está dirigido hacia la recuperación de un tiempo primordial que se encuentra en el repetir de los rituales. La protección contra el peligro proveniente de la indefensión y la ignorancia, los éxitos en la solución de problemas de supervivencia, las hazañas en la superación de grandes pruebas, conforman el contenido que legitima la oportunidad y necesidad de reiterar comportamientos y acciones.

[...] lo sagrado originario de la sociedad real [...] será reemplazado por los dogmas y la sacralidad litúrgica propia de la sociedad ideológica e histórica. La pérdida de lo legendario original será reemplazada por la mistificación de sucesos históricos que funcionarán a partir de allí como tesoros o conservas culturales.⁴⁷

Estos tesoros constituyen de por sí un saber que se sacraliza y se pone en manos de custodios especiales: los brujos de las sociedades mágicas son reemplazados, primero, por los sacerdotes y magos, y luego, por los maestros y científicos en esta tarea.

De hecho el guión mítico deja configurado un modelo particular para las organizaciones educativas que las configura como espacios- custodia y las define como escenarios rituales.

El trabajo con establecimientos educativos en proyectos claramente míticos muestra la operación de modelos en los que se sostiene como tesis que *sólo algunos especiales, los elegidos, son capaces de recibir la sabiduría, custodiarla y utilizarla en protección y salvaguarda del grupo.*

De forma concordante con esta tesis, se propone como concepciones:

- el acceso al conocimiento es difícil porque el objeto de conocimiento es complejo, inteligible para los seres comunes, misterioso, cifrado y sólo es aprehensible para los dotados con dones especiales;
- el acceso al conocimiento se produce por un camino duro e iniciático, y con la guía de un maestro que ayuda a “ver” lo oculto bajo las apariencias o enseña el secreto de la repetición ritual.

En concordancia con estas concepciones, el modelo propone rasgos a una serie de componentes de la situación escolar.

Tomamos los mismos que en el caso anterior.

El espacio interno se configura y define como un espacio cerrado, estático y de características sacras.

El espacio externo está significado como un amplio mundo amenazante —fuente de peligro y contaminación— con el que se debe evitar el contacto.

El espacio de referencia está ubicado en el pasado, en un momento primordial, que posiciona la acción en la línea presente-pasado y que exige la repetición ritual de aquellos hechos originales.

La misión es preservar de la contaminación un saber sagrado asociado a un padre creador (en general un fundador mítico del que el actual Maestro es hijo, discípulo, apóstol o heredero, lo

⁴⁷ C.M. Menegazzo (1981), ob.cit.

suficiente como para que otros hijos, discípulos, herederos... de este maestro se hagan cargo de él y su custodia). La guarda del conocimiento significa en sí la preservación de la estirpe del padre y el cuidado de la pureza (legitimidad) de los que se convierten en sus guardadores.

Es imposible que un “no elegido” pueda tener la sabiduría (que es al mismo tiempo un don y un excelso privilegio). Si fuera posible, debe impedirse pues entraña grave peligro.

La tarea es doble. Por un lado, profundizar el conocimiento sagrado. Por otro, buscar formas sofisticadas de preservarlo, garantizando la adecuada selección de los iniciados.

Los personajes. Un maestro —heredero del padre fundador—, una serie de discípulos iniciados y un conjunto de aspirantes o novicios.

Las relaciones funcionan a la manera de una cofradía.

El ingreso. El grupo es cerrado, está fuertemente regulado. El rigor de la institución opera como cancerbero. Sólo los que demuestran poseer las características adjudicadas a los elegidos pueden pretender el acceso.

La socialización y el aprendizaje. El camino es considerado largo y difícil. Está plagado de obstáculos externos que atentan profundamente contra los sentimientos vinculados al narcisismo, la autoestima, la confianza en sí mismo.

El proceso adquiere las características de una sucesión de estadios de purificación.

Sólo los sujetos que pueden sobreponerse a las humillaciones de fracasos reiterados, situaciones de indefensión y dependencia extrema pueden alcanzar la iniciación y son aceptados como integrantes.

El aprendizaje en sí es visto como un estado de recepción en gracia o iluminación, o como el logro de la doma cruenta de la individualidad.

La enseñanza se define, por una parte, como la oportunidad que tiene el maestro de mostrar/exhibir la posesión del saber, exacerbar el deseo y acentuar la distancia entre él y el novicio. Por otra, se plantea como el proceso de administración de obstáculos a superar para demostrar que se es elegido y los controles para garantizar el avance iniciático.

El desvío es considerado herético y castigado con la exclusión.

El error/el fracaso se significa como señal del “no elegido”

Las bases de la acción están en el código y el cifrado de las acciones originales tal como es interpretada por el maestro.

La relación con el afuera es muy escasa. El misterio sobre la vida y los hechos institucionales, el aislamiento de los novicios, son parte de la estrategia de conservación que constituye el fin institucional.

Las transacciones previstas para sostener la cohesión en torno al proyecto:

<ul style="list-style-type: none"> • <i>Entre Maestro y discípulo</i> <p>El discípulo compromete</p>	<ul style="list-style-type: none"> • reconocer al maestro como sagrado • difundir la devoción al maestro • custodiar el saber
<p>El maestro compromete</p>	<ul style="list-style-type: none"> • reconocer al aspirante como novicio • guiarlo en su iniciación

Entre los iguales

Amarse en la identificación con el maestro

El sufrimiento de la formación queda legitimado, pues el don tiene valor inapreciable. Nada de lo que se haga para merecer el ingreso a la cofradía será excesivo, por el privilegio de ser portador de la sabiduría que encierra los secretos de la supervivencia del grupo.

El sufrimiento de pérdida que significa formar queda legitimado, pues se garantiza la continuidad de la estirpe del padre y en el discípulo continúa la propia vida. Además, el reconocimiento ético de la institución internalizada es máximo, porque poder formar otro maestro es coronar con éxito la repetición de aquel acto original que salvó al grupo o le trajo el invaluable bien que se conserva.

La injusticia de la exclusión y la existencia de diferencias queda justificada, más aún desaparece, pues la apertura significaría —en la trama de sentidos— la pérdida del saber y la muerte consecuente del grupo.

Algunos riesgos codificados: (a) Pérdida de control sobre el ingreso al interior institucional. (b) Pérdida de capacidad para identificar a los elegidos. (c) Incertidumbre respecto a la filiación. (d) Pérdida del maestro. (e) Aparición de la tolerancia.

Algunas defensas codificadas: Intensificar el cierre y los rasgos que garantizan la pureza de los mecanismos de acceso y la estrictez de los dispositivos de exclusión. La pérdida del maestro se prepara por la designación y formación de sus sucesores.

Modelos vigentes

Siguiendo los lineamientos de las escenas o narraciones con las que cantidad de sujetos figuran la representación de diferentes instituciones educativas y comparando este material con el producido por análisis institucionales diagnósticos de un número considerable de instituciones, es posible hacer una caracterización de tipo dramático de dos modelos institucionales que tienen vigencia en nuestro medio y registran las problemáticas sociales de nuestro contexto y los asuntos que en él se debaten. Ambos toman elementos de los guiones que acabamos de presentar.

El primero: *la institución Cenáculo*⁴⁸ se organiza preponderantemente alrededor del guión mítico e intensifica sus componentes utópicos en momentos de amenaza a sus valores centrales. Es consistente con las concepciones que hacen del saber un instrumento de poder social en forma explícita y sostiene, como propósito, el salvaguardar ese conocimiento para pocos. Funciona fácilmente como base para la justificación ideológica del papel selector de la escuela.

El segundo: *la institución Cruzada*⁴⁹ es consistente con las concepciones que esperan de las instituciones educativas el liderazgo de procesos de transformación derivados del propósito de democratizar el conocimiento.

Se organiza alrededor del guión utópico e intensifica sus componentes míticos en circunstancias en las que el medio anula su posibilidad de movimiento hacia la meta utópica.

Enseguida consigno —a modo de cuadro comparativo— las notas que sintetizan ambos modelos bajo las expresiones de mayor frecuencia en los materiales usados como base. Luego —y aun riesgo de reiterar algunas ideas— transcribiré la síntesis de resultados de investigación sobre la dramática institucional de dos cátedras universitarias que resultaron paradigmáticas en su reacción ante los grandes números.

Por su valor testimonial de los conceptos que he presentado en este apartado considero que resultarán de suficiente ilustración.

Cuadro comparativo: Instituciones “Cenáculo” e Instituciones “Cruzada”⁵⁰

EL CENÁCULO (Rasgos que el modelo propone a la escuela)	LA CRUZADA (Rasgos que el modelo propone a la escuela)
<i>Ubicación</i> Estrictamente aislada. El “afuera” es vivido como peligro pues encierra la diversidad, el cuestionamiento y las diferencias. El “adentro”, en cambio, es un medio artificial “puro”.	<i>Ubicación</i> Integrada en la comunidad. El “afuera” es la fuente de estímulos que permiten el desarrollo. El “adentro” es peligroso, sobre todo cuando es artificial y homogéneo.
<i>Espacio</i> Hermético, rígido en su distribución y diseño, supone un solo tipo de uso: el definido por el modelo (en general la escucha de la palabra del maestro y el “tránsito por un tiempo libre” donde el movimiento sigue controlado.	<i>Espacio</i> Abierto, flexible, se adaptan a diferentes usos y diferentes tipos de población. Incluye espacios para el trabajo individual aislado, de pequeño, gran grupo y comunidad completa. También utiliza todos los espacios e instalaciones de la comunidad y a ésta

^{48 y 49} Designaciones utilizadas por Kaës para referirse a organizadores culturales en las representaciones del grupo, en un trabajo que conceptual y metodológicamente he utilizado para estos análisis. Kaës R., *El aparato psíquico grupal*, ob. Cit., 1977.

⁵⁰ De “El análisis institucional en la escuela”, OEA, 1988. Publicado en *Redes* N° 18, septiembre 1992.

	como espacio educativo.
<p><i>Tiempo</i> El funcionamiento se ubica en un presente orientado hacia el pasado. Cuando se busca un cambio éste es retrospectivo. El pasado contiene lo “sagrado”, las tradiciones y los modos de hacer que deben ser repetidos y conservados.</p>	<p><i>Tiempo</i> El funcionamiento se ubica en un presente orientado hacia el futuro en el que se ubican las “grandes cosas que se buscan”. Hay una baja conservación de la tradición y un interés por la innovación y el cambio.</p>
<p><i>Fines</i> El fin establecido encarna un ideal incuestionado e incuestionable, y definido específicamente en su contenido. El proyecto que acompaña al fin exige aunar esfuerzos para reconstruir y recuperar un estado pasado idealizado. No hay en él lugar para el cuestionamiento ni para contener proyectos individuales. El individuo es una parte, un medio para la consecución del fin.</p>	<p><i>Fines</i> Los fines se vinculan a ideas generales acerca del desarrollo libre de la persona y la sociedad. El proyecto que acompaña al fin convoca a aunar fuerzas en la búsqueda de una meta que no se define en su contenido: más bien queda abierta (“en construcción”) y asociada al valor del proceso de búsqueda mismo. No sólo admite sino que supone que el avance del proyecto común se da sobre la base de los proyectos individuales.</p>
<p><i>Normas-Control</i> Las normas definen detalladamente el comportamiento esperado, tienen alta penetración (regulan lo que el sujeto hace, pero también procuran pautar lo que piensa y siente) y amplitud (no sólo regulan la vida institucional del sujeto, tratan de llevar su influencia al total de sus ámbitos de interacción). Son acompañadas de rigurosísimos sistemas de vigilancia y control que se acompañan de sistemas reglados de premios y castigos de diferente tipo (físico, social, moral) en el intento de lograr la internalización de los controles. El éxito de este proceso de socialización estaría dado por un sujeto que sufre intensos castigos de su conciencia ante la mera tentación de desvío respecto a las normas. En su base el modelo se vincula aquí a la concepción más general de un hombre naturalmente malo (por esencia contaminado por culpas originales) al que debe enderezarse a través de una estricta</p>	<p><i>Normas- Control</i> Las normas definen más bien rasgos del comportamiento deseado (dejan al sujeto libre para decidir qué hacer pero le “exigen” que lo haga en forma libre, creativa, cooperativa...) No se propone un sistema riguroso de control. Se espera que los sujetos y grupos autorregulen su acción en función del interés por el proyecto y acorde con ciertos valores, producto de la elaboración conjunta. Propone situaciones y espacios individuales, grupales e institucionales para evaluar la acción y no prevé un sistema de premios y castigos (éstos son considerados negativamente pues se los ve como reemplazos peligrosos de las motivaciones genuinas). El éxito de este tipo de socialización sería un sujeto liberado de culpas internas que actúa en función del impulso que emerge de su tendencia “natural” a vivir, estar con otros, cuidar su ambiente. En la base, el modelo se vincula aquí con</p>

vigilancia y disciplina. Desprovisto de ellas, sólo tenderá a la destrucción y la muerte.	la concepción más general de un hombre naturalmente “bueno” a quien la sociedad perturba y que, librado a sus impulsos naturales, hará lo necesario para preservar la vida.
<i>Tarea</i> Dado lo anterior, la tarea educativa queda estrictamente limitada a sus aspectos de dirección y control y es responsabilidad única de ciertas personas investidas de alta autoridad. El “maestro” muestra el modelo aceptado, exige su adopción y vigila su cumplimiento.	<i>Tarea</i> La tarea educativa se define de modo amplio como la de orientar y facilitar una relación diversificada de los alumnos entre sí, con la comunidad, con los recursos y contenidos de aprendizaje. La responsabilidad de proporcionar ayuda no se asigna a un rol

La obediencia, la habilidad para copiar con exactitud y precisión esa “muestra” son las condiciones que debe poseer el alumno.

Recursos

En general son fijos. Cada tarea tiene su programa y su instrumental “tradicional” y se desarrolla en ambientes artificiales con maneras y modos sometidos a estrictas reglas.

Autoridad y poder

La división de responsabilidades estricta y los puestos están ordenados en una escala jerárquica cuyos escalones están claramente distanciados.

Un conjunto de reglas explícitas define los contactos permitidos y prohibidos entre los escalones. La comunicación es vertical, de arriba hacia abajo en un flujo.
Órdenes: información sobre cumplimiento de las órdenes.
El poder de decisión está concentrado en las cabezas jerárquicas.
La expropiación de poder está legitimada. Es parte del orden “natural” y conveniente de las cosas, y el valor de la obediencia es su pivote natural.

Resultados

Se espera que pocos alcancen los niveles de excelencia que propone el modelo.

La fundamentación de esta expectativa puede hacerse en argumentos de tipo ideológico-religioso (Pocos son los elegidos”) o científicos (“Los rendimientos se distribuyen siempre siguiendo la curva de Gauss-curva normal”).

Funcionamiento psicosocial

El modelo propone al funcionamiento un modelo previo, el familiar, en su versión paterno-filial.

La autoridad queda investida de características paternas religiosas, cuando no mágicas, y se considera deseable que quede asociada con un temor reverencial.

Los miembros de la institución deben funcionar como hermanos entre sí en el amor y respeto al padre (Freíd, Mendel).

Y es la protección y la autoridad del padre la que garantiza la integridad de cada uno, la del grupo y la de las metas perseguidas.

El peligro que este modelo define como máximo es la desaparición del padre asimilada a la destrucción del grupo y su proyecto (o la caída en una guerra fratricida).

Recursos

Los recursos son variados y se propone como medio privilegiado la acción real en condiciones reales (producción de procesos y objetos; trabajo en organizaciones productivas, etcétera).

Autoridad y poder

Hay una distribución de responsabilidades flexible con intercambios de roles.

El contacto y comunicación entre los ocupantes de los diferentes roles es abierto y libre.

El poder de decisión es compartido y da lugar a diferentes formas de participación.

La “expropiación” de poder está prohibida. Entra dentro de las normas mínimas referidas a la integridad de la persona.

Se sostiene que la participación responsable debe ser la base del funcionamiento institucional.

Resultados

Se espera que todos alcancen los niveles de excelencia.

La fundamentación de la expectativa puede hacerse sólo con argumentos ideológicos (“Todos deben ser iguales”) o también con argumentos experimentales (“Cuando se proporcionan ayudas diversificadas la distribución de los rendimientos es tipo J”).

Funcionamiento psicosocial

El modelo propone al funcionamiento el modelo previo de los “compañeros de ruta y toma las características de los grupos heroicos.

Movidos por el afán de alcanzar las metas —que siempre son difíciles— los compañeros, en una relación fraterna, sortearán todos los peligros generando en su marcha una epopeya (Kaës, 1977).

La autoridad como mecanismo para justificar la concentración de poder queda abolida porque deja de ser necesaria. En la igualdad del grupo de compañeros se asumirán y responderán todas las responsabilidades.

Aquí el peligro máximo está por la “guerra fratricida” asimilada a la destrucción del grupo y su proyecto (o la “caída” en la búsqueda desesperada de una autoridad-padre).

EVIDENCIAS DE LA OPERACIÓN DE GUIONES Y MODELOS EN DOS CASOS PARADIGMÁTICOS: DOS CATEDRAS UNIVERSITARIAS FRENTE AL TRABAJO CON GRANDES NÚMEROS⁵¹

El estudio en cuestión

Se trata de un estudio realizado en el ámbito de la UBA en un momento de ruptura y crisis para las construcciones ideológicas habituales. Son los años 1985, 1986, en los que los números masivos de estudiantes (alrededor de 75.000 por año) ingresan a las aulas acompañados de un fuerte mandato de democratización y mejoramiento cualitativo de la enseñanza y sin el incremento sustantivo de recursos que garantizaran sus condiciones.

La situación básica queda configurada —como lo seguimos constatando en estudios posteriores y en el resto de los niveles del sistema— con rasgos dilemáticos: se sufre en forma simultánea la presión de expectativa “dar educación de la mejor calidad a todos” con la presión de medios “solo hay recursos para dar educación de la mejor calidad a muy pocos.

El propósito de la investigación fue describir los efectos del fuerte incremento de los alumnos sobre la tarea y organización de las cátedras.

Se deseaba además obtener información que ayudara a comprender los requisitos que debe obtener un cambio de condición para desencadenar el cuestionamiento al estilo y los modelos institucionales. La metodología de investigación utilizada —el análisis pedagógico institucional— permitió obtener un material no previsto y altamente significativo para el problema que nos ocupa. De ese material selecciono aquel que puede tener un mayor valor de ejemplificación.⁵²

Las expectativas iniciales

El marco teórico con que trabajamos (el que se viene desarrollando en este apartado) nos hacía suponer que si el rasgo o resultado institucional que nos preocupaba (el número de alumnos) estaba vinculado a aspectos centrales de la función institucional, en una probabilidad muy alta lo íbamos a encontrar inserto en la representación de la identidad institucional.

En este último sentido resultaba menester precisar el grado en que el número estaba efectivamente inserto en las identidades de las cátedras concretas, pues si lo estaba, era teóricamente legítimo esperar que cumpliera una función central en su organización real e imaginaria.

⁵¹ Fernández, L. (1992).

⁵² Puede ampliarse en Fernández, L., Mendoza, S., y otros (1989).

Hay consenso en considerar que para las situaciones de enseñanza, el número resulta una condición central. Algunos principios al respecto parecen conformar un sustrato de verdades extensamente verificadas por la investigación y la práctica pedagógica: por ejemplo, el número se relaciona significativamente con la calidad de la enseñanza obtenida a través de determinada metodología. Su variación provoca modificaciones cualitativas en las relaciones y en las posibilidades de aprendizaje. Afecta la dinámica profunda de los grupos (pues activa ansiedades de diferente índole) y cambia los requerimientos a cumplir para garantizar la seguridad emocional que reclama el proceso. Aumenta además la amplitud de las diferencias individuales a atender y con ellas las necesidades de capacitación docente y recursos para diversificar los modos de enseñanza y facilitar su articulación con los estilos individuales. Activa núcleos constitutivos de conflicto: desarrollo individual vs. Desarrollo colectivo; educación para todos vs. Educación para pocos, y aumenta en consecuencia la tensión que provocan los procesos de socialización.

Si bien el estudio era de carácter exploratorio y no se trabaja sobre hipótesis de verificación — además de estas “convicciones” teóricas— operaban sobre el equipo algunas expectativas fuertes. Una tenía que ver con la certeza respecto del poder analizador de los grandes números sobre la inadecuación de modelos y técnicas en uso. Esperábamos hallar, en algunos casos por lo menos, la iniciación de procesos de ajuste o modificación desencadenados por el impacto de la masividad.

Otra, relacionada con la anterior, se vinculaba a la fuerte oposición que suponíamos encontrar frente a estos grandes números, motivos de preocupación —casi alarma— en una opinión pública estimulada por medios de comunicación adversos y en un medio universitario retado fuertemente por la situación.

Ambas expectativas fueron rápidamente disconfirmadas en todos los estudios que se hicieron. Los grandes números se revelaron como un potente analizador pero no de los aspectos que esperábamos ni en la forma que lo suponíamos. Fueron las culturas institucionales desde las que se respondía a ellos las que develaron un material dramático totalmente inesperado para nosotros.

Las cátedras seleccionadas para el análisis comparativo

Se trata de dos unidades que resultaron paradigmáticas a la luz del marco teórico del análisis, porque presentan rasgos cruciales que, a la vez que las diferencias netamente, las hacen representativas de grupos de cátedras semejantes

Consigamos el cuadro comparativo de esos rasgos. Obsérvese que para ambas el número de alumnos es el mismo

<i>Aspecto</i>	<i>Cátedra I</i>	<i>Cátedra II</i>
Número de alumnos	600	600
Antigüedad de funcionamiento	Menos de 2 años	Más de 15 años
Antigüedad de la carrera a la que pertenece	Menos de 5 años	Más de 20 años
Antigüedad de la facultad	Menos de 5 años	Más de 50 años

Antigüedad del equipo docente en la enseñanza universitaria	Menos de 3 años	Más de 20 años
Experiencia del equipo en trabajos con grandes números	Menos de 2 años	Más de 10 años
Valor de los contenidos que trabaja (según los informantes de la institución)	No es definido. Se está observando la experiencia. Se la considera una innovación de resultados aún inciertos.	Muy alto. Se la considera asignatura básica en la formación profesional. Se descuenta la alta importancia de cursar la materia para acceder a los contenidos.
Importancia que los docentes dan el número como condicionante de la posibilidad de aprendizaje eficaz	Muy alto. La metodología básica es el taller que supone el trabajo en grupos de 4 o 5 alumnos.	Baja. La metodología básica usada (exposición y demostración) viene siendo utilizada por el equipo con grandes números.
Importancia del número como condicionante de un aprendizaje eficaz según juicio consensual de la facultad	Baja. Opera un supuesto que liga el desarrollo de las habilidades en cuestión con condiciones naturales.	Baja. Existe un modelo organizativo para grandes números altamente consolidado.
Respuesta metodológica básica dada por la cátedra a los grandes números.	Adaptación del taller conservando el trabajo en pequeños grupos y el seguimiento individualizado del trabajo	Subdivisión de la cátedra en cursos autónomos que funcionan al modo de pequeñas cátedras.
Relación numérica docente-alumno en la situación de enseñanza	Un docente trabaja con cuarenta alumnos que se subdividen en grupos de 6 u 8 para las tareas y se reúnen a efectos de intercambio.	Un docente trabaja con hasta 100 alumnos en las clases teóricas y con 40 en los prácticos.
Resultados de aprendizaje obtenidos	Los estudiantes hacen un importante desarrollo de las habilidades objeto de la enseñanza. Hay un bajo número de aplazos y menos de un 20% de deserción a lo largo de un curso lectivo.	Muy pocos estudiantes alcanzan niveles satisfactorios. Existe un porcentaje de aplazos de 60 o 70 % y una deserción cercana al 60%.
Resultados en relación a la facultad de pertenencia	Mejoras en cuanto a rendimiento y conformidad de docentes y alumnos con los logros.	Semejantes. Es una facultad con altos niveles de aplazos y notas en el extremo inferior de la

		escala. Los docentes no están conformes con estos rendimientos.
--	--	-----------------------------------------------------------------

El trabajo realizado

En ambas cátedras el trabajo de análisis se realizó con material obtenido a través de las siguientes técnicas:

- Observaciones de todas las situaciones de clase, una muestra en la cátedra I y todos los docentes en la cátedra II, dadas sus características de organización (40 horas de observación abierta con registro de tipo etnográfico).
- Entrevistas individuales con titulares y asociados (10 horas).
- Entrevistas grupales con alumnos, dos grupos de alumnos seleccionados al azar, por turno. La participación fue voluntaria (20 horas).
- Administración de material proyectivo escrito a sujetos voluntarios (se prestaron en mayor número los estudiantes).
- Entrevistas grupales como adjuntos, jefes de trabajos prácticos y auxiliares agrupados por rol (8 reuniones, 24 horas de entrevista).
- Análisis de documentación (programas, materiales, etcétera).
- Reuniones de devolución de las hipótesis diagnósticas (3 reuniones, 10 horas).
- Administración de un cuestionario sobre historia del rendimiento y opiniones sobre la enseñanza y sus condiciones (administrado a estudiantes).

Los resultados de la interpretación. (Versión sintética)⁵³

La exposición comprende dos apartados.

El primero incluye la caracterización de cada una de las cátedras tal como surge del análisis de todo el material recogido, atendiendo especialmente a:

Identidad institucional: algunos de los componentes de significado que se presentan más consistentemente como integrantes de su identidad institucional;

Dramática actual: contenidos dramáticos nucleares de su situación actual;

Dinámica de la reacción ante el número: impacto y significación en el contexto de la dinámica que sufre la identidad institucional.

En el segundo desarrollamos los resultados más significativos de una análisis comparado que atendió especialmente a captar la dinámica de la reacción respecto a los grandes números de alumnos.

⁵³ Tómese en cuenta que las interpretaciones han sido sometidos a un número alto de controles y han sufrido el testeo de ser el material de devolución trabajado con todos los grupos participantes en los análisis.

En ambos casos *tratamos de reproducir a través del lenguaje utilizado la escenificación dramática implícita en las imágenes y representaciones circulantes.*

(A) Las cátedras estudiadas. Identidad y dramática actual

CATEDRA 1 Objeto de enseñanza: disciplinas con fuerte demanda creativo-expresiva

a) Componentes centrales de la identidad

1. La existencia de la cátedra, su sentido de ser, su justificación aparecen estrechamente vinculados a la existencia de un proyecto científico y/o pedagógico.
2. La cátedra no aparece valorada en sí sino como espacio e instrumento para concretar este proyecto, que además está asociado con principios que hacen a las concepciones de la ciencia, la vida social, la ética que sostiene el equipo docente.
3. En la posibilidad de concretar el proyecto parece “jugarse” alguna tesis de índole filosófica y/o político-social, tal que la posibilidad de hacer realidad los postulados del proyecto significa también “demostrarse” que esa tesis es posible.

Como ejemplo:

- Si es posible demostrar que una “pedagogía de lo escrito es factible”,
- Se demuestra que cualquier sujeto puede desarrollar la capacidad de comunicar y expresarse a través de lo escrito y
- Queda “demostrado” que los hombres son intrínsecamente iguales y que
- Sus diferencias están “provocadas” socialmente.

Este carácter abarcativo y con raíz en una filosofía de vida, probablemente tenga que ver con la intensidad del compromiso personal que manifiestan los actores.

El “proyecto de la cátedra parece funcionar como condición estructurante de la identidad institucional y como organizador de la percepción y reacción de sus integrantes ante los diferentes fenómenos.

Así la masividad no tendería a ser evaluada en sí, sino en su carácter de posible modificador de las condiciones que hacen viable o inviable la concreción del “proyecto”.

5. En el “proyecto” aparece implicada fuertemente la figura del profesor titular a la manera de un verdadero “gestor” y “patrón”. Aun cuando exista un funcionamiento grupal con alta identificación respecto de aquél, por lo menos en parte, la personificación en el titular de la cátedra lo hace funcionar como resguardo y garantía de la persistencia del grupo en el camino que fija el “proyecto”.

El equipo docente se mueve al modo del grupo cogestor de una empresa unipersonal (Schlemenson, 1978). Existen diferencias —en cuanto al grado en que los individuos se sienten

“exigidos” y experimentan el deseo y la legitimidad de su pertenencia al proceso de gestión— que están relacionadas con su rol en la jerarquía docente.

Los estudiantes cumplen para los docentes un doble papel de alta significación:

- Por un lado, son “la prueba” a superar a la vez que el “instrumento” para dar continuidad a la vida del proyecto y en ese sentido una pieza clave en la demostración de la capacidad del docente para generarlo;
- Por otro, constituyen la “amenaza”, el “obstáculo”, la posibilidad más concreta de la destrucción del proyecto y esto en forma más intensa a partir de la multiplicidad de las diferencias amplificadas en el número amplio.

Los estudiantes en sí parecen ser espectadores más o menos ajenos a esta situación que se juega más allá de su información y comprensión.

Cuando el proyecto alcanza a ser percibido como “diferente” a otras experiencias y portador de rasgos valorados, puede ser tomado como anclaje en el intento de superar a los fenómenos provocados por la situación masiva : despersonalización, sentimiento de desprotección y abandono, vivencia de “estar arrojado” con sólo sus propias fuerzas a una situación “salvajemente” selectiva, etcétera.

a) La dramática actual

6. Probablemente en proporción a la intensa valoración, el proyecto asociado y representante de la identidad de la cátedra y del sentimiento de pertenencia universitaria— se percibe intensamente amenazado.

Las “amenazas” aparecen vinculadas, por lo menos, con tres fuentes:

- La historia universitaria de interrupciones, quiebras, persecuciones, pérdida de figuras-rectoras, vaciamiento, etc., que ha dejado como secuela una significación de peligro latente; una sensación de incertidumbre respecto de los plazos de que se dispone; una particular “urgencia” —más visible en los alumnos— respecto de “aprovechar antes de que se acabe” o un fondo de desconfianza “vamos a ver cuánto dura”, “veremos si es realmente así” (esto en el período inmediato a la reinstalación de la democracia).
- Las condiciones actuales de escasez o inadecuación de recursos: surgen especialmente las que se refieren a espacio-tiempo de trabajo conjunto de docentes y alumnos, salarios, preparación previa de los alumnos.
El número grande de alumnos se menciona no como condición desfavorable en sí, sino como condición —no juzgada— que hace inadecuados los espacios, los tiempos, etcétera.
- La demanda y alta exigencia del proyecto en sí, vinculado en parte a su carácter de “demostración de tesis” y en parte a sus rasgos innovadores.

El fracaso del proyecto llevaría —por lo menos en la fantasía— a conmover principios centrales para la personalidad de los individuos.

Pensar en tal posibilidad despierta intensa ansiedad y culpa: “¿Quién desearía ser responsable de dar por muerto el proyecto?”, “¿Quién sería capaz de “decretar” su imposibilidad?”.

Es importante destacar que “cambiar una parte” o “pensar en readaptar” parecen adquirir la significación de cierre o destrucción de la experiencia; por consiguiente todo intento, aun toda idea referida a cambiar en algo el encuadre que identifica la pertenencia al proyecto, es fuertemente evitado y reemplazado por un intenso sobreesfuerzo docente destinado —a pesar del número— a mantener las mismas condiciones y estrategias de trabajo.

En vinculación con las tres series de hechos anteriores surgen un monto alto de incertidumbre respecto a las propias fuerzas para continuar en el intento: ¿hasta dónde es posible mantener el sobreesfuerzo y evitar la “tentación” de bajar los brazos y “decretar” la imposibilidad del proyecto?

7. Frente a la situación así configurada las defensas utilizadas son:

- La rigidización de los rasgos del proyecto y del diseño pedagógico con que pretende la cátedra concretarlo;
- El sobrecontrol de aquellos aspectos —sobre todo los propios afectos— cuya irrupción puede poner en cuestionamiento la viabilidad del proyecto;
- La exhortación a una dinámica de tipo “heroico” que permitirá “salvar todas las dificultades y llevar a puerto el intento” o por lo menos resguardar el proyecto de la muerte y mantenerlo vivo hasta que sobrevengan mejores tiempos.

8. En el nivel de funcionamiento real estas defensas producen la disminución a la capacidad institucional para percibir las dificultades, convertirlas en problema y trabajar para su solución efectiva.

En cambio, aumenta tanto la posibilidad de instalar situaciones dilemáticas que tienen alto costo para los integrantes como la probabilidad de hechos disruptivos con los que se descomprime la tensión sin modificar —aparentemente— el proyecto (exclusiones, cismas, deserciones abruptas o masivas; selectividad “salvaje”, etcétera).

c) La cátedra y los grandes números

9. Dentro de este contexto de significado la indagación ha evidenciado cierta especie de renuencia a hablar específicamente del tema de los grandes grupos de alumnos.

Si bien este hecho puede tener múltiples significaciones (especialmente a partir del sentido político que inviste la pasividad al quedar “ligada” al ingreso irrestricto que aprueba la recuperada democracia en el año 1983), es menester precisar su posible interpretación a la luz de lo explicitado hasta aquí.

El tema no es mencionado espontáneamente, es evitado o derivado cuando el investigador introduce y ejerce presión para su tratamiento.

Este fenómeno en el que coinciden los resultados de tres estrategias de indagación puede avalar la formulación tentativa de las siguientes hipótesis de trabajo:

- La renuencia a considerar la pasividad como tema en su carácter de variable incidente en la tarea académica puede estar vinculada:
 - a la percepción de la masividad como una condición altamente amenazante para la vida del proyecto de las cátedras; el “razonamiento es el tipo de :

- como por la pasividad el proyecto debería sufrir cambios
- y todo cambio es sinónimo de destrucción del proyecto
- la necesidad de cambio es negada, “debe ser” negada
- a la operación de una “re-negación” de esta realidad: sí hay pasividad... pero no obstante... (Manonni, O., 1978).

- “todo es cuestión de aumentar el esfuerzo y logra, a pesar de los grandes números, los mismos resultados que si fueran pequeños números, sin modificar ninguno de los rasgos del proyecto”.

De existir tal como se las describe paradigmáticamente (en la realidad aparecen en diferentes grados nunca tan extremos) la percepción y defensa citadas provocarían:

- Imposibilidad de reconocer la pasividad como dato que debe ser convertido en problema;
- Aumento de soluciones disruptivas y regresivas en su sentido psicológico y social (hacer desaparecer la pasividad de la realidad de la universidad como modo de “dejar las cosas como están” sería el extremo de esta modalidad);
- Aumento —paradójico— de efectos que atentan y ponen en cuestión los principios fundantes de los proyectos;
- Instalación de una situación dilemática: modificar/no modificar el proyecto es igual a su destrucción, con los consecuentes efectos paralizantes.

CATEDRA II Objeto de la enseñanza: disciplinas codificadas

b) Componentes centrales de la identidad

1. El sentido y la razón de ser la cátedra es el cuidado de un conocimiento y el cuidado de la estirpe del maestro fundador que se presenta como su origen y salvaguarda.

2. Este conocimiento es iniciático (sólo pocos tienen derecho a acceder a él) y en sí simboliza al maestro, otorga gran poder y es conservado a través de una línea que adquiere significados dinásticos.

3. Dentro de esta significación se configura una situación que consideramos, para el análisis, como situación inicial o de origen. En la situación así configurada (alrededor de estos significados) opera un modelo pedagógico que contiene las siguientes concepciones:

El objeto de conocimiento, se define por sus rasgos de complejidad, dificultad, inteligibilidad.

En la imagen no consciente muestra rasgos de peligrosidad probablemente provocados por la movilización de contenidos que asocian conocimiento/transgresión/castigo.

Es probable que la activación de estos contenidos tenga que ver con características de la situación real externa:

- la índole del objeto de conocimiento: la ley tanto en su carácter de conjunto de obligaciones como en el de simbolización del poder social; la comunidad, el interés de lo colectivo sobre lo individual;
- algunos componentes de la motivación consciente: el deseo de transgredir la ley/encontrar la forma de violarla sin riesgos;
- ansiedades movilizadas por el temor al castigo: temor a la penalidad por la transgresión/culpa por permitir el triunfo de los intereses individuales colectivos.

El acceso al conocimiento se plantea posible únicamente con la guía del “Maestro” (a la manera de un acceso “de la mano del padre”) y a través de un camino lento y laborioso.

Se accede por fin al conocimiento cuando se ha podido “ver” por debajo de las apariencias lo que habitualmente está oculto.

El Maestro en esta función permite enfrentar los riesgos de este tipo de conocimiento porque con su aprobación legitima el deseo de saber.

Pero también parece operar como una mezcla de esfinge (que plantea enigmas y devora a los que no los resuelven) y oráculo (que puede ver por debajo y más allá de las apariencias sensibles).

En la historia —tal como es reconstruida— la existencia misma de la cátedra tiene su origen y se mantiene sobre la base de la autoridad.

Hay datos que muestran la operación de una explicación con rasgos míticos que remonta el origen de la cátedra al acto creador de un Maestro y explica su vida por la presencia de su línea de descendencia.

El rendimiento y el aprendizaje

Sólo unos pocos elegidos pueden acceder al conocimiento. Son aquellos que el Maestro elige y tienen capacidad para entender su mensaje y para provocarle a hablar (“la pregunta”, las “maneras de explicar”, el uso de distintas “sugestiones”, tonos, énfasis, etc., ocupan un lugar privilegiado en la cultura pedagógica de esta cátedra).

Es inevitable que sean pocos los que acceden a este conocimiento y resulta legítimo y deseable que sean “los mejores”. Ésta es la mejor manera de asegurar la continuidad del maestro y garantizar la custodia del conocimiento.

La función de la cátedra se ubica en esta custodia, no en la generación del saber.

b) La dramática actual

4. Esta situación de partida, que aparece nombrada y evocada con la jerarquía de un pasado de “nobleza”, sufre en este momento *la amenaza de una crisis*.

Concurren a determinarla los siguientes hechos (entre otros).

Contextuales

- *democratización del país*: la existencia de un gobierno legítimo y democrático hace necesaria la difusión del conocimiento.
- *Inestabilidad y turbulencia económico-social*: trae como consecuencia el cambio, modificación continua, complejización del objeto de estudio.

De la universidad

- Democratización ideológica como expectativa
- Modificación de las expectativas de desempeño
- Apertura de ingreso

Plantea el problema de la dimensión ética del trabajo con estas leyes y hace fuerte presión para lograr aprendizajes en la mayoría.

De la facultad

- Demora en la legitimación de concursos (inestabilidad)
- Difusión de principios pedagógicos no acompañada de formación científico-pedagógica (crea la “obligación de cambio” y no instrumenta para cumplirla).

De la cátedra misma

- Fuerte incidencia de la figura fundadora
- Ausencia de una delegación franca en el titular (subsiste la autoridad original)
- Características personales de los miembros

5. La amenaza se configura bajo la forma de —por lo menos— dos situaciones de conflicto:

Pasaje de los modelos de organización patriarcal a los modelos de organización fraterna

“continuar con la línea del Maestro” (la cátedra)	U, optar por una organización de iguales —“los cursos”— todos con el mismo programa/padre
---------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------

Peligros:

Desmembramiento, destrucción de la tradición (muerte del maestro), competencia, liberación de la hostilidad, pérdida del maestro/padre.

Pasaje de un modelo pedagógico selectivo a un modelo formativo

Continuar con la custodia del conocimiento (cátedra-templo)	U, Optar por la difusión del conocimiento (cátedra “cruzada”)
-------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------

Peligros

La pérdida del poder de la herencia, decadencia y muerte

6. La amenaza de crisis se ve expresada en:

- preocupación por el bajo rendimiento cuantitativo de la cátedra.
- percepción del bajo rendimiento como dificultad
- sentimientos de insatisfacción, frustración, indefensión
- conciencia (oscura) de un modelo agónico

7. De plantearse francamente, la crisis podría definirse como la de un modelo pedagógico que se extingue configurando de base una situación dilemática.

- no se puede volver atrás sin grave riesgo para la autoestima individual ligada a la valoración de la cátedra.
- no se puede seguir adelante sin grave riesgo para la autoestima individual ligada a la capacidad instrumental (que quedaría cuestionada).

Los sujetos quedan frente a una situación donde las pérdidas se acumulan:

- se pierde el modelo “noble”
- se pierde la fantasía de ser un “elegido” (hay que enfrentar la propia impotencia e incapacidad instrumental para encarar una situación en otro términos)
- se pierde la presencia auxiliadora de una Maestro (se enfrenta la ausencia de liderazgos progresivos)

8. La situación dilemática se resuelve defensivamente de diferentes formas o con distintos rasgos:

- se intenta volver la situación atrás para que se ajuste al modelo (cada profesor de curso reproduce la organización y modalidad de la cátedra-templo aunque percibe que él no es un Maestro con la consecuente e intensa impresión (vivida y comunicada) de ficción;
- se proyecta la responsabilidad de la agonía del modelo en la incapacidad de los alumnos.

b) La dramática de la reacción ante el número. Análisis comparado.

1. La reacción al número parece determinada por la cultura de las cátedras.

2. Dentro de esa cultura parecen resultar más importantes con respecto a esta reacción:

La concepción sobre el objeto de conocimiento

- Como algo potencialmente presente en el individuo y que cualquiera puede desarrollar: una capacidad
- Como algo externo que sólo pueden recibir unos pocos: un don

La concepción sobre el acceso al conocimiento

- Como un puente que puede ser cruzado si se posee las ayudas necesarias
- Como un abismo que sólo puede ser salvado merced a una “gracia”

La concepción sobre la enseñanza

- Como un conjunto de ayudas instrumentales que facilitan el acceso al desarrollo del conocimiento presente como potencialidad.
- Como un conjunto de ritos iniciáticos que permiten demostrar que se es uno de los elegidos para “recibir” este don.

3. En forma consistente con estos tipos de concepciones, la cátedra se estructura como objeto cultural —fuentes de imágenes y representaciones— según dos modelos preponderantes:

La cátedra cenáculo o cátedra custodia

En ella existe un Maestro (gran sacerdote), una serie de discípulos elegidos y un conjunto de novicios que deben pasar grandes pruebas para entrar en la cofradía.

Se custodia y preserva de la contaminación un conocimiento de carácter sagrado asociado con un Padre creador (probablemente un fundador).

La selección para entrar en esta cofradía es rigurosa y la cátedra-cenáculo funciona como cancerbero; sólo los que demuestran poseer la marca de los elegidos son agraciados con el paso hacia el estado iniciático.

Este paso está plagado de obstáculos muy difíciles de salvar y que exigen un gran valor interior porque atentan profundamente contra todo aquello que se relaciona con el narcisismo, la autoestima, la confianza en sí mismo, etcétera.

El aprendizaje adquiere las características de un proceso de purificación. Sólo el sujeto que puede sobreponerse a las humillaciones de la imagen de sí que provocan fracasos reiterados, situaciones de indefensión y dependencia extrema, puede aspirar a alcanzar el “noviciado”.

La enseñanza no funciona como una ayuda para este camino sino:

-como la oportunidad de demostrar/exhibir la posesión del conocimiento, exacerbando el deseo por él y demostrando la distancia entre el aspirante y el discípulo;

-como el proceso de administración de obstáculos a superar para demostrar la posesión de los rasgos del elegido.

La cátedra cruzada

En ella existe un líder de carácter épico y un conjunto de seguidores.

Este líder encarna una causa y esta causa significa en sí una contrainstitución: se trata de probar que se puede y es legítimo acceder a algo milenariamente prohibido, la capacidad de conocer.

Este líder y sus seguidores peregrinan buscando adeptos. En el número esta también su fuerza. Tratan de ser muchos para demostrar la validez de su causa.

En general un lugar aparece investido del carácter de bastión a tomar o derrotar con la evidencia. Es el que contiene a cátedras del primer tipo.

No hay selección para incorporarse a la cruzada.

Sólo basta tener fe en la causa que en parte adquiere características míticas.

El camino para acceder a la posesión del conocimiento y la demostración de la tesis están plagados de obstáculos pero en su gran parte se los considera internos. Cada sujeto debe superar las desconfianzas sobre su potencia asentadas por siglos de tradición en contrario.

La enseñanza es el medio de apuntalar esa confianza a través de la participación en el “grupo cruzado”. Este grupo hace trama emocional, de sostén y de fuente de ayuda. En él, el docente funciona como el que ilumina el camino (recuérdese la figura del pedagogo poseedor de la luz que conduce a la casa del Maestro).

El aprendizaje adquiere las características de un proceso de develación en el que el sujeto se descubre a sí mismo en su poder para conocer y crear.

Luego, esta experiencia lo marca para convertirlo en un propagador de la causa.

Se hacen grandes esfuerzos para mostrar, comunicar, difundir los resultados (las metas que va alcanzando la cruzada: (Las demostraciones de la tesis).

4. Un tipo de fenómenos aparece encubierto por los dos anteriores. Es el de un espacio de transacción y trueque presente como sustrato en ambos.

En el primer modelo el trueque se da entre:

- el reconocimiento del aspirante como novicio que da el Maestro
- el reconocimiento del Maestro como sagrado y la promesa de difundir esa imagen que da el alumno.

El segundo modelo el trueque se da entre:

- la ayuda para el desarrollo (confianza, e instrumentos) que da el Maestro
- la adhesión a la causa del Maestro, el reconocimiento de su paternidad y el compromiso de seguirla que da el alumno.

Este tipo de intercambio queda velado por los dos anteriores.

Probablemente porque está vinculado a las fantasías habitualmente asociadas con la relación educativa (alimentación, fusión corporal, embarazo y nacimiento, dominación, decoración, etcétera.)⁵⁴

Ocultas y reprimidas, su emergencia es obstaculizada por construcciones ideológicas que contienen como elemento central la concepción de la educación como una relación asexuada, altruista; en síntesis: deprovista de “apetitos” personales vinculados al amor y el poder.

5. El número aparece como variable constitutiva en los dos modelos básicos. Ser pocos es el requisito del primero y ser muchos el requisito del segundo.

6. Por otra parte, cuando el número crece y se hace masivo —dadas las características que las situaciones masivas tienen y las ansiedades que activan—, pone sobre mesa el peligro de develación del espacio de trueque.

- Cuando hay muchos es más difícil mantener la vigía y controlar la entrada (modelo cenáculo: los hambrientos son tantos que puede producirse una invasión)
- Cuando hay muchos es más difícil garantizar la demostración de la tesis (las diferencias a atender son tantas que el riesgo de fracaso aumenta)

En ambos casos si esto sucede puede aparecer más descaradamente la necesidad que el docente tiene del suministro que le da el alumno y su dependencia respecto de él.

En general los estudios sobre la dinámica profunda de los desempeños docentes han insistido más sobre los fenómenos de dominación y las fantasías de apropiación del docente respecto del alumno. En este estudio hemos recogido evidencias de fenómenos que sostiene la hipótesis de una profunda dependencia emocional del docente respecto del alumno. Es el que posee el poder de demostrar la potencia del maestro.

- ya porque le confirma su índole sagrada al aceptarlo como el único con derecho a vincularse al padre y a otorgar la gracia de la entrada a la cofradía.

⁵⁴ Aludo a los fenómenos estudiados por diferentes autores (Filloux, J., Manonni, Anzieu, D., Kaës, R., Souto, M., Bohoslavsky, C., Frigerio, G., Aray, Abraham, entre otros), y presentes en gran cantidad de obras literarias.

- Ya porque con su aprendizaje demuestra que la tesis se verifica y la causa el legítima, con lo que legitima el liderazgo del Maestro.

7. La existencia de cátedras que operan según estos modelos básicos se hace visible en este momento histórico por la “irrupción” de la vida democrática después de un período extremadamente autoritario (son los años 86-88).

Representan o expresan las tendencias a la restricción del acceso al conocimiento y se vinculan con el planteo profundo del problema de la selección educativa. No la de un posible ingreso irrestricto, sino la más nuclear, la que hace decidir quiénes tienen condiciones humanas para conocer, quiénes tienen derecho a liberarse de la ignorancia y participar en el poder autodeterminándose y quienes deben permanecer en la esclavitud de la ignorancia o —si se atreven a reclamar— ser exterminados.⁵⁵

8. *La presencia de grandes números por sí no ocasionaría problemas a ninguno de ambos modelos:*

<i>Modelo Cenáculo</i>	<i>Modelo Cruzada</i>
Si se considerara legítimo un aumento de los controles selectivos y se pudiera mantener el proyecto en sus términos.	Si existieran recursos disponibles para atender a todos en semejantes condiciones y se pudiera, por consiguiente, mantener el proyecto en sus términos.

9. *Si estas condiciones no se dan:*

<i>Modelo Cenáculo</i>	<i>Modelo Cruzada</i>
Se ve inserto en una situación de alto riesgo para su identidad institucional:	Se ve en situación de alto riesgo su causa y con ella su razón de ser
<ul style="list-style-type: none"> • El número puede superar la eficiencia de los cancerberos. Muchos que no tienen las características de los elegidos pueden llegar a la cofradía. 	<ul style="list-style-type: none"> • El número puede superar la capacidad de esfuerzo personal y llevar al fracaso del alumno, que es en sí el fracaso del alumno, que es en sí el fracaso de la causa.
<ul style="list-style-type: none"> • Esto de por sí aumenta la incertidumbre por la disminución real de privilegios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Esto aumenta la incertidumbre respecto al triunfo.
<ul style="list-style-type: none"> • Aumenta la suspicacia (¿quiénes de los que han llegado son realmente legítimos?) Pone en quiebra el modelo: es imposible a un Padre generar tantos Maestros. El modelo 	<ul style="list-style-type: none"> • Provoca una intensificación de los componentes heroicos, instalación de mecanismos compulsivos (hay que hacer todo a ultranza) y/o la operación de mecanismos de renegación de la realidad.

⁵⁵ Tal vez sería interesante ver si esta conflictiva no arrastra su núcleo de significación desde el origen formal de nuestras instituciones educativas nacidas a la luz de la conquista del indio por el español y desarrolladas fuertemente durante los procesos.

<p>cenáculo se mantiene en las formas pero queda vaciado porque los que hacen de Maestros no lo son en realidad. El modelo se reproduce en horizontal (muchas cátedras) pero es espurio. Ha perdido su carácter de custodia, no es más el espacio iniciático.</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • La quiebra del modelo paterno pone sobre las tablas el modelo fraterno con su peligro de lucha fratricida.⁵⁶ 	<ul style="list-style-type: none"> • La demanda de sacrificio a los individuos se hace muy alta y se agrava por la prohibición de cuestionar la oportunidad o viabilidad de la tesis. Se exige fe absoluta y los integrantes se ven convertidos en militantes.
<ul style="list-style-type: none"> • La incertidumbre sobre la legitimidad de la filiación pone sobre las tablas el miedo al contacto real con el “terror” a la pregunta por qué se está en el lugar del Maestro, pero vaciado, sin conocimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • Paralelamente se intensifican las vivencias de amenaza al proyecto de la cátedra porque las provenientes del exterior se potencian con las provenientes de la intimidad de los individuos (que dudan acerca de sus fuerzas para mantenerse fieles a la causa). • Aumentan la suspicacia (¿quiénes son leales y quiénes potenciales traidores?) y la intolerancia.
<p>Se intensifica el riesgo de advertir la presencia y fuerza de la indefensión y dependencia del maestro respecto al alumno. Permanece negada la dificultad para percibir estos profundos cuestionamientos al modelo y al rol.</p>	<p>Se intensifica el riesgo de advertir la presencia y fuerza de indefensión y dependencia del maestro respecto del alumno. Permanece negada la dificultad para percibir estos profundos cuestionamientos al modelo y al rol.</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Como resultado persisten vaciados de sentido la envoltura del modelo y los rituales, provocando en actores y observadores una fuerte vivencia de ficción. La cátedra queda impotente. No puede retomar su modelo original 	<ul style="list-style-type: none"> • Como resultado el funcionamiento adquiere un ritmo trabado por los “no dichos” y la cátedra se ve coartada en su capacidad para inventar nuevos modos de trabajo (nuevos caminos) para llegar a la demostración de la tesis o para

⁵⁶ Este fenómeno halla explicación en la teoría freudiana (véase *Tótem y tabú*). Pueden verse los aportes de Ulloa y Schlemenson.

y no puede buscar alternativas de funcionamiento. En suma, no puede revisar su proyecto.	encarar su revisión. Queda en la repetición del modelo, viviendo — sin poder hacerlo explícito— el riesgo de fracaso que amenaza al proyecto.
------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

REFLEXION

El estudio de diferentes hechos singulares a la luz del modelo que parezca preponderante mostraría el potencial develador que poseen los modelos como instrumentos de análisis.

Esta presentación debe haber bastado para advertir que en cada uno de ellos la creación cultural ha jugado dramáticamente y ha aportado legitimización a diferentes soluciones de las contradicciones que enfrentan nuestros establecimientos:

- La contradicción entre la demanda a conservar-transformar el contexto,
- La contradicción entre autoridad tradicional-análisis científico de la realidad como base de la acción institucional.
- La contradicción entre dirección-libertad en el desarrollo de los individuos, los grupos y las instituciones,

En definitiva, el dilema entre violentación/respeto por la singularidad y las diferencias y, más profundamente, la opción entre igualdad y privilegios.

Los opuestos son solucionados por la elección de un polo y su legitimación a través de la acentuación de contenidos míticos (referidos al pasado) o contenidos utópicos (referidos al futuro).

En general, en los proyectos institucionales y en los mandatos que provienen de la fundación, es posible discriminar la operación de uno u otro en diferente grado de preponderancia. Los volvemos a encontrar en los momentos críticos que demandan procesos de cambio. Con frecuencia encarnados en bandos institucionales opuestos que dirimen la orientación del proyecto institucional.