



UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTÓNOMA DE
MÉXICO

**PERFILES
EDUCATIVOS**

ISSN 0185-2698

Santoyo Sánchez, Rafael (1981)
**“ALGUNAS REFLEXIONES SOBRE LA COORDINACIÓN EN LOS
GRUPOS DE APRENDIZAJE”**
en Perfiles Educativos, No. 11 pp. 3-19.

Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje

Rafael SANTOYO S.*

INTRODUCCION

Cuando un profesor ingresa en la vida académica, lo hace con la seguridad de que posee un adecuado dominio de la disciplina que le corresponde impartir. En raras ocasiones tiene la oportunidad de recibir una orientación o una formación que le permita lograr los cambios que pretende en sus alumnos. En este caso podemos decir que sabe qué enseñar, pero no cómo hacerlo, y es posible que al enfrentarse a la nueva experiencia de enseñar reproduzca las formas de instrucción que le tocó vivir como alumno y que en muchos casos son la única referencia de que dispone.

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.

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 en grupos; la verdad es que 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 del 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.

El estudio de los grupos representa una amplia problemática para la investigación psicopedagógica que rebasa, con mucho, las posibilidades y pretensiones de este trabajo;

*Profesor e investigador del CISE.

por ello me limitaré a un aspecto particular de esa problemática, tratando de no perder la perspectiva de totalidad.

Abordaré en este artículo el problema de la coordinación en el grupo de aprendizaje con la intención de aportar algunos elementos que puedan servir a los profesores para mejorar su práctica docente.

Para la elaboración de este trabajo me he planteado las siguientes preguntas: ¿Qué es un coordinador de grupos? ¿Cómo coordinar un grupo de aprendizaje? ¿Qué particularidades tiene el aprendizaje grupal? ¿Cuáles son las actitudes, funciones y tareas de un coordinador?

En el desarrollo de este artículo trato de responder a tales cuestiones. En primer lugar presento lo que significa la etapa de formación e integración; luego la relación entre coordinación y liderazgo; enseguida algunas consideraciones sobre el aprendizaje grupal, para derivar de allí las funciones y tareas de la coordinación y las implicaciones pedagógicas de esta práctica.

1. La integración del grupo

Nos han acostumbrado a pensar, y hemos llegado a aceptar, que el aprendizaje escolar se da en grupos. Sin embargo, un salón de clase 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 podamos decir: este 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."¹ El grupo no es, sino que se constituye y pasa por diversas etapas durante su existencia.

El grupo de aprendizaje, como fenómeno sociodinámico² 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 transformadora. 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

1. Rosenfeld, David. *Sartre y la psicoterapia de grupos*, pp. 19-20.
 2. Se pueden distinguir tres ámbitos para el estudio de la conducta:
 a) Ambito psicosocial: es aquél que incluye un solo individuo, que es estudiado en sí mismo, autónomamente; es el encuadre adoptado por todo el conjunto de la psicología tradicional. El estudio de un individuo, a través de todos sus vínculos o relaciones interpersonales, pertenece también al ámbito psicosocial, pero el análisis se centra siempre en el individuo.
 b) Ambito sociodinámico: aquí el estudio está centrado sobre el grupo, tomado como unidad, y no sobre cada uno de los individuos que lo integran, como era el caso anterior.
 c) Ambito institucional: la relación de los grupos entre sí y las instituciones que lo rigen constituyen en este caso el eje de la indagación.
 Bleger, José. *Psicología de la conducta*, p. 60.



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, etc.

- 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 gesté 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.³

Los obstáculos para integrar al grupo aparecen desde las primeras sesiones de trabajo, donde predomina un ambiente de ansiedad caracterizado por una sensación de incomodidad, expectación y deseo de pasar inadvertido ante situaciones nuevas que resultan en cierta medida amenazantes. Ante esta situación adoptamos una actitud de reserva, dándonos a conocer lo estrictamente necesario de nosotros mismos; o bien, mostrando sólo aquellos aspectos personales que consideramos aceptables.

La primera reunión del grupo es sumamente importante porque tiene que ver fundamentalmente con la afectividad que se pone en juego en ese momento. Más que de un encuentro podemos hablar de reencuentros, dado que cada persona identifica a los demás —inconscientemente—, con

3. "La serialidad es el tipo de relación humana en el cual cada miembro aparece como sustituible por otro, o sea, como indiferenciado (un número cardinal intercambiable). Este tipo de relación tiene las características de 'lo idéntico', en el sentido de que cualquiera es visto como equivalente a otro. Esto significa conceder al individuo un carácter de cosa, y expresa la alienación del hombre en la serialidad." Rosenfeld, David. *Op. cit.*, p. 21.

6

individuos que han jugado papeles importantes en su historia, con los cuales se vuelve a encontrar —a partir de las características de los demás participantes—, depositando en ellos los sentimientos de antipatía o simpatía que le provocan estas evocaciones.⁴

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 priva 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.

La integración del grupo no quiere decir homogeneización, uniformación o desaparición de la individualidad, pues consideramos que la mayor riqueza del grupo se da cuando existe una heterogeneidad en cuanto a sus miembros y una mayor homogeneidad en los objetivos de aprendizaje.

Las dificultades para la integración grupal “proviene del temor a perder la individualidad y quedar inmersos y fusionados en una masa amorfa, sin límites personales. En realidad, lo que se pierde es el individualismo, en la medida en que se empieza a dar la cooperación. Otras provienen del narcisismo de los integrantes. . . en la medida en que por un lado obliga a descentrarse de uno mismo y a prestar atención a los demás; y, por otro, es un espejo que nos va a devolver una imagen tal vez distinta de la que queremos mostrar o aparentamos ser”.⁵

En el extremo opuesto a la integración se encuentra la desarticulación del grupo como unidad de trabajo intelectual. La desintegración acontece cuando no hay identificación con



los objetivos, o cuando existen y persisten conflictos interpersonales no clarificados y abordados como problemática existente y actuante. Es entonces cuando la comunicación se hace deficiente: aparece la competencia como forma individualista de conducta y la formación de subgrupos. No consideramos grave la aparición de conflictos, lo grave es la no elaboración adecuada y oportuna. La existencia de conflictos y la resolución de los mismos son experiencias de aprendizaje que fortalecen la cohesión y madurez del grupo.

2. El aprendizaje grupal

Todas las definiciones de aprendizaje coinciden en que éste es un cambio de conducta. En el caso del aprendizaje

4. Kesselman describe esta situación a partir del concepto de Telé: “El ser humano sufre miedos básicos, el persecutorio (temor al ataque) y el depresivo (temor a la pérdida). Estos miedos básicos producen en cada sujeto una visión subjetiva del mundo exterior, el cual es a su vez objeto de las proyecciones inconscientes de dichos miedos y sus objetos correspondientes haciéndole sentir que, sin saber bien por qué, quiere o puede agruparse con algunas personas, y en cambio rechaza a otras. Por lo visto, estos no son encuentros afortunados o desafortunados sino “reencuentros” en relación al medio exterior, con objetos arcaicos contenidos en su mundo interior. A esta atracción o rechazo la denominamos telé positiva o telé negativa según el caso”.

Kesselman, Herman. *Psicoterapia breve*, p. 36.

5. Berstein, Marcos. *Apertura a nivel grupal*, p. 15.

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 al objeto de conocimiento. Allí se obtienen simultáneamente dos aprendizajes: aquéllos 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-tú. Más que una individualidad, el hombre es una relación con el otro”.⁶

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, etc.

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”.⁷

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 entonces 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 ese 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 se transforman los esquemas referenciales básicos de la conducta”.⁸

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 una argumentación, al mismo tiempo que advierte las contradicciones de sus propias ideas.

7. Kisnerman, Natalio. *Servicio social de grupo*, p. 11.

8. Arredondo, Uribe y West. “Notas para un Modelo de Docencia”. *Revista Perfiles Educativos*, Núm. 3, CISE-UNAM, p. 18.



La experiencia grupal genera la necesidad de comunicación. La comunicación cara a cara es la más rica en significaciones: tono, intensidad, afectividad. 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.

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 las formas de instrucción que le tocó vivir como alumno y que en muchos casos son la única referencia que tiene cuando se propone enseñar.

Un profesor que se proponga trabajar en y con el grupo, requiere de ciertas actitudes y conocimientos sobre el aprendizaje, la conducta, el proceso grupal y su dinámica, que le permitan desarrollar una técnica propia para coordinar el grupo de aprendizaje.

El proceso de aprendizaje en grupos requiere una nueva forma de enseñar, una nueva didáctica y esto nos lleva a reflexionar en el profesor como un coordinador del grupo.

3. Coordinación y liderazgo

La figura del coordinador está asociada a la del asesor que observa el comportamiento del grupo y su relación con los objetivos que éste pretende, haciendo señalamientos e interpretaciones de lo que ocurre y por qué se dan determinados fenómenos. Observa y describe tanto en las personas en cuanto tales como en el grupo, los obstáculos que aparecen y retardan e impiden el avance hacia las metas previstas.

persona, sino un emergente de la situación que surge en un momento determinado de la historia del grupo, cumple una función y desaparece para dar lugar a otros, y así sucesivamente.

El ejercicio de este liderazgo debe ser concebido como una función necesaria para el crecimiento, tanto de las personas como del grupo: como un servicio que proporciona a su turno cada uno de los integrantes. El liderazgo es entonces una función rotativa, por lo cual se debe evitar que alguien se la apropie en forma definitiva. Si esto ocurre, se corre el riesgo de caer en la dependencia, en donde el grupo pierde funcionalidad cuando falta el líder.

El coordinador y el líder cumplen funciones diferentes y complementarias en el grupo, por lo que no debemos confundirlas. "Nuestra posición la basamos en que el coordinador no tiene que ser líder del grupo, porque provocaría una simbiosis de éste con él, ya que el grupo necesita de esos liderazgos para poder pensar situaciones desde diversos ángulos. . . decimos que si bien el grupo deposita liderazgos en la pareja coordinadora, éstos deben ser devueltos al grupo."⁹

"Cualquiera que sea el enfoque que reciba el liderato, nunca debemos confundirlo con la animación (coordinación) del grupo. Pueden estas dos funciones estar, por diversas razones, en un momento dado en manos de una misma persona, pero no por esto debemos confundirlas. La función de coordinador ha de ser considerada siempre como un servicio ofrecido al grupo".¹⁰

Los papeles de coordinador y líder son diferentes, dado que el coordinador no debería ser o asumir el liderazgo del grupo. Sin embargo, estos dos papeles son funcionales y complementarios, es decir, que en el grupo puede haber uno o varios líderes, un coordinador y una tarea, coexistiendo e interactuando en el proceso de aprendizaje.

En el grupo se puede presentar ocasionalmente, a nivel consciente o inconsciente, una lucha por el prestigio o por el poder. En este caso, el coordinador no debe mostrar antagonismo con el líder, ni aceptar retos de competencia. Su función, en este caso, será más bien la de señalar la relación que se da entre este liderazgo, el grupo y la tarea.

"Si hay un líder en el grupo, éste debería ser la tarea". (Cfr. E. Pichón Riviere). Esta propuesta será original en la medida en que se transfiere el énfasis de la persona a la tarea, colocando a ésta como causa fundamental y razón de ser del grupo. "Llamamos tarea al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego accionar con él. En otras palabras, tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el funcionar de la reunión . . ."

"La necesidad de su enunciación es la posibilidad de determinar y de ahí significar, a partir de un presente, aquí-ahora, todo el juego grupal. Repito, una vez establecida

En cambio, el concepto de liderazgo formal está unido a la idea de poder, de prestigio, de persuasión, de capacidad para dirigir y para influir en los demás a fin de que se comporten de una determinada manera. El ejercicio del liderazgo formal supone que el grupo acepta o se somete a una persona encargada de pensar, planear y dirigir los trabajos del grupo. Es evidente que en este caso los participantes no necesitan pensar por sí mismos o sólo deberán hacerlo en los límites que les son marcados y por el fragmento de tarea que les corresponde desempeñar.

En los grupos que funcionan bajo la dirección de este tipo de liderazgo no es necesario, y en ocasiones ni siquiera conveniente, que los individuos piensen por sí mismos o aporten iniciativas, ya que todo está previamente pensado y, cuando no es así, debe consultarse antes de actuar. De esta manera se da el caso de que el grupo no funciona si no está la "cabeza que piensa". Un ejemplo de esto se da en los grupos escolares en donde no se trabaja cuando el maestro no se presenta.

Este tipo de liderazgo, más allá de sus aspectos funcionales, puede propiciar la dependencia, evitar la creatividad, formar grupos pasivos, sumisos y obedientes. Se piensa en un liderazgo formal cuando no se tiene suficiente confianza en el grupo, cuando se piensa en la persona como pieza de un rompecabezas, cuando se concibe al grupo sólo como un medio para el logro de fines ajenos a él, o cuando importan más los resultados que las personas.

La forma de concebir el liderazgo estará siempre en función del tipo de tarea o trabajo que desempeña el grupo y de la finalidad que se persiga en cuanto a los integrantes.

Hasta aquí hemos hablado del liderazgo formal como aquél que proviene de una decisión ajena al propio grupo. Ahora nos referimos al líder que surge en el seno del grupo de aprendizaje para después pasar a analizar la relación de éste con el coordinador.

El liderazgo en el grupo de aprendizaje emerge cuando al abordar la tarea surgen problemas que demandan las cualidades de tal o cual persona que posee los conocimientos y habilidades requeridos en ese momento para satisfacer una determinada necesidad. El líder tiene la misión del cumplimiento de una finalidad rotativa, que es la de asumir implícitamente la organización más que la tarea del grupo. El liderazgo no es un rol pre-establecido o adjudicado en una

9. Lambricheri, Mercon y otros. *Psicología y sociología del grupo*, p. 73.

10. Aubry, Jean-Marie. *Dinámica de grupos*, p. 26.



la tarea, el grupo se ubica en un presente continuo (tiempo vivido), en el cual va adquiriendo significado lo pensado y lo sentido en él."¹¹

La tarea es la concatenación de intereses 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 del 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.

Una de las funciones del coordinador es identificar el tipo de relación que los integrantes establecen entre sí y con la tarea, ayudando a remover los obstáculos que impiden el logro de la misma.

4. Funciones del coordinador

La función nuclear del coordinador consiste en propiciar el aprendizaje, de donde se derivan otras funciones como son: proponer el programa de estudios, observar y ofrecer retroalimentación sobre los cambios que se produzcan en la conducta del grupo, propiciar un ambiente favorable para el trabajo intelectual, procurar la comunicación y la autodependencia del grupo, así como asesorar y evaluar las actividades de aprendizaje.

Procederemos a definir al coordinador siempre en relación con las tareas y funciones que le corresponde realizar, incluyendo en la reflexión las implicaciones de esta práctica.

4.1 El coordinador como facilitador del aprendizaje

El coordinador debe propiciar el aprendizaje aprovechando todos los elementos y factores que estén presentes en un momento determinado y que constituyan una situación de aprendizaje.

Propiciar aprendizajes es suscitar o promover las condiciones adecuadas para que el aprendizaje se produzca, localizando y removiendo los obstáculos que impiden los cambios de conducta.

11. Bauleo, Armando, "El Grupo Operativo". Cuaderno de Psicología Concreta. Año I, No. 1, p. 47.

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 pérdida 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' y problematizarse uno mismo; en el miedo a pensar está incluido el temor a pasar ansiedades y confusiones y quedar encerrado en ellas sin poder salir. Ansiedad y confusiones son, por otra parte, ineludibles en el proceso del pensar y, por lo tanto, del aprendizaje".¹²

Durante el proceso de aprendizaje el grupo siente que algo va a perder —lo que efectivamente sucede—, dado que aprender significa abandonar ciertas ideas o creencias que se tenían como verdaderas, modificar puntos de vista, formas de sentir o maneras de actuar. "De hecho se conoce contra un conocimiento anterior, destruyendo conocimientos mal hechos, reencontrando lo que en el propio espíritu impide la espiritualización".¹³

El coordinador debe saber que los individuos y los grupos no pueden cambiar radicalmente de un momento a otro; que el aprendizaje es un proceso que comporta riesgos que pueden llevar a una división y, eventualmente, a una ruptura en el grupo.

El grupo debe plantearse cambios posibles, realistas y alcanzables. Necesita conocer sus capacidades y limitaciones, así como saber qué conocimientos son requisitos previos para enfrentar una nueva experiencia de aprendizaje con mayores posibilidades de alcanzar los resultados deseados y evitar la frustración.

Los cambios deseados no siempre son posibles. L. Goldman se refiere a los límites de la conciencia posible a diversos niveles. A nivel de la estructura psíquica del individuo dice: "la conciencia receptora es opaca a toda una serie de información que no pasan, mientras que otras informaciones pasan y otras, en fin, pasan pero de una manera deformada. . . Freud sacó a la luz la existencia, en la psicología de cada hombre, de toda una serie de elementos estructurales, de deseos y repugnancias, resultantes de su biografía, que hacen que su yo consciente se haga impermeable a ciertas informaciones y atribuya un sentido deformado a otras. . ."

Otro nivel más amplio en que se muestran los límites de la conciencia posible "es aquél en que un grupo social particular de individuos, siendo dado en la estructura de la conciencia real resultado de lo pasado y de múltiples acontecimientos que obran sobre ellos, hacen resistencia a ciertas informaciones. Podemos imaginarnos, por ejemplo, que un grupo de investigadores pertenecientes a una escuela científica, atienda a una tesis que defendieron, se nieguen a conocer tal o cual teoría nueva que pondría en duda todos sus trabajos anteriores. . ."

"Todo grupo tiende, en efecto, a conocer de manera adecuada la realidad, pero su conocimiento no puede llegar más que hasta un límite mínimo compatible en su existencia. Más allá de este límite las informaciones sólo pueden pasar si se logra transformar la estructura del grupo, exactamente como en el caso de los obstáculos individuales, no pueden pasar si no se transforma la estructura psíquica del individuo. . ."

"Así el sociólogo (en nuestro caso el coordinador) debe preguntarse siempre, cuando estudia un grupo social, cuáles son sus categorías intelectuales fundamentales, el aspecto específico de los conceptos de espacio, de tiempo, de bien, de mal, de historia, de causalidad, etc., que estructura su conciencia, en qué medida esas categorías están enlazadas a su existencia, cuáles son los límites del campo de conciencia que engendran y, en fin, cuáles son las informaciones situadas más allá de esos límites y que no pueden ser recibidas sin una transformación social fundamental. . ."¹⁴

12. Bleger, José. *Temas de psicología*, pp. 67-68.

13. Bachelard, Gastón. *Epistemología*, p. 188.

14. Goldman, Lucien, et al. *El concepto de información en la ciencia contemporánea*, pp. 33-36.

La conciencia de lo posible ayuda a detectar posiciones optimistas, triunfalistas y omnipotentes que llevan a sobrestimar las posibilidades del grupo y lo encaminan a la frustración y a la pérdida de confianza en sí mismo.

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".¹⁵

Las contradicciones en el seno del grupo son el resultado de la puesta en común de diversos enfoques, marcos referenciales y posiciones 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 afectivo 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.

4.2. *El coordinador como observador del proceso grupal*

La capacidad de observación es una de las cualidades indispensables para la coordinación de los grupos, dado que una de sus funciones es la de detectar en la conducta del grupo no sólo aquello que es accesible y evidente —lo explícito—, sino también todo aquello que se encuentra subyacente, oculto y disfrazado —lo implícito—, con toda su gama de significados.

Las intervenciones del coordinador para retroalimentar al grupo pueden serlo a título de señalamiento o de interpretación. A nivel de señalamiento, el coordinador describe lo que está pasando, trata de llamar la atención sobre un hecho determinado, lo pone de relieve y con ello le asigna una importancia. Es una aportación al grupo para que éste elabore hipótesis sobre la trascendencia, causas y repercusiones de tal fenómeno.

El señalamiento se elabora sobre lo explícito: en cambio la interpretación es una hipótesis acerca del contenido implícito del comportamiento grupal que impide el aprendizaje.

Otra forma en que el coordinador puede intervenir, lo es a manera de interpretación, misma que puede ser precedida por un señalamiento. La interpretación es, de hecho, una explicación —a veces valorativa—, de un fenómeno en función de elementos presentes y de sus relaciones con lo pasado. Es un intento por encontrar la relación entre los hechos que hasta entonces aparecían como inconexos, dándoles una estructura y una codificación. "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."¹⁶

La interpretación modifica el campo grupal; permite, a partir del autoconocimiento, la reestructuración de las relaciones entre los miembros y con la tarea. Opera en el campo del obstáculo a fin de mostrarlo para lograr una reorganización grupal que permita elaborarlo.

Las interpretaciones, en tanto hipótesis, no deben ser consideradas como verdades absolutas sino como instrumentos que están sujetos a las evidencias de los hechos que, en última instancia, permiten ratificar o rectificar las interpretaciones. La interpretación, en tanto intento explicativo del comportamiento humano, es discutible, analizable, perfectible y relativamente subjetiva.

La eficiencia y oportunidad para retroalimentar el proceso grupal, por parte del coordinador, dependerá en gran medida de su habilidad para observar y detectar los momentos y fenómenos significativos del grupo y de sus conocimientos sobre los procesos grupales, pues se trata de comprender lo que ocurre desde un punto de vista psicológico, es decir, de seleccionar entre la masa de datos visibles aquéllos que tienen un significado al nivel de la dinámica de los grupos. "Toda interpretación necesita un marco teórico previo en el cual fundarse. Asimismo, toda observación sistemática debe estar dirigida, orientada, por un marco teórico previo. Este marco teórico es lo que va a determinar los aspectos preferenciales del grupo que hay que observar, los fenómenos grupales en los que hay que poner más atención, las situaciones factibles de interpretación, el sentido, orientación y profundidad de la interpretación; asimismo, de este marco teórico dependerá el uso que se dé a la interpretación, el momento

15. Pichón-Riviere, E. *El proceso grupal*, p. 211.

16. Pichón-Riviere. *Op. cit.*, p. 212.



oportuno para utilizarla y la finalidad con que se la utilice, etc.”¹⁷

Para que el coordinador pueda ganar en objetividad al realizar la observación de las conductas, debe evitar implicarse en las situaciones, procurando no involucrarse afectivamente al grado de que sus valores, preferencias o simpatías lo lieven a tomar partido en las discusiones y decisiones del grupo. “La actitud que permite escapar a esta alternativa consiste en una especie de implicación

controlada que asegure ‘la indispensable presencia en el grupo’ del coordinador, a la vez que le proporcione una cierta distancia respecto a él. Sin implicaciones, el coordinador no estaría en y con el grupo; no puede interpretar en forma pertinente lo que sucede en él sin participar y reaccionar ante todos los aspectos de la vida colectiva. Pero sin control, el coordinador ya no sería capaz de percepción lúcida; incluso correría el riesgo de perder su propio papel, bien que se dedicara, por ejemplo, a hacer aportaciones en las zonas de las tareas, o de los procedimientos para apoyar el esfuerzo común; bien que proyectase sus propios sentimientos sobre el grupo; bien, por último, que se alienara en los afectos de los demás. Se entiende que dicho control debe ser visto no en un sentido de defensa y reserva, sino de dominio adquirido

17. Zarzar Charur. “La Dinámica de los Grupos de Aprendizaje desde un Enfoque Operativo”. Revista *Perfiles Educativos*, Núm. 9, CISE-UNAM, p. 23.

en un principio durante un largo aprendizaje anterior y, por lo demás, siempre perfectible".¹⁸

La capacidad del coordinador de mantenerse a una distancia óptima que le permita una objetividad cada vez mayor en la observación de los fenómenos grupales no significa, sin embargo, ubicarse en la neutralidad —posición, por lo demás, imposible— la observación, los señalamientos e interpretaciones que realice siempre implicarán un cierto punto de vista dado por su propio marco teórico e ideológico.¹⁹

Las sesiones de grupo son para el coordinador el conjunto de fenómenos que le permitirán rectificar su marco teórico. Por ello es conveniente que registre los momentos y fenómenos significativos para reflexionar sobre ellos, formular sus hipótesis de trabajo y darles mayor consistencia a sus aportaciones.

4.3 *El coordinador como propiciador de la comunicación*

En el grupo, la comunicación es un instrumento de aprendizaje por medio del cual los participantes condicionan recíprocamente su conducta en forma de 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 con 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 incluye todos los procesos en los cuales la conducta de un ser humano —consciente o inconsciente—, actúa como estímulo —en forma intencional o no—, de la conducta de otro u otros seres humanos. El efecto producido, la conducta emergente, reaccúa 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."²⁰

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 sólo en sentido cuantitativo sino, de manera fundamental, en sentido cualitativo.

La función del coordinador consistirá en animar y favorecer la expresión, la indagación, la retroalimentación y la modificación de los esquemas referenciales por medio de una comunicación permanente, profunda y comprometida. "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 y comunicación".²¹

Pero además de favorecer la comunicación y el diálogo, corresponde al coordinador evitar que se rompa o deteriore

18. Le Bon, Gustave. *Psicología de las masas*, p. 12.

19. "El dogma de la inmaculada percepción (Nietzsche) ha llegado a su ocaso. No hay observación pura en ningún sentido; toda observación implica ya una interpretación, una inserción apriorística del hecho observado en un cierto esquema con el cual fue observado. La única forma de convertir esta observación en un dato científico, es la de considerarla en función de la variable, del encuadre con el cual fue observada. No hay observador totalmente objetivo en ninguna disciplina científica, y la máxima objetividad se alcanza incluyendo al observador como una de las variables que condiciona el fenómeno que se está observando. En este sentido debemos hablar en psicología del observador participante, en el sentido de que el observador nunca está fuera del campo que condiciona los fenómenos".
Bleger, José. *Psicología de la conducta*, p. 228.

20. Bleger, José. *Psicología de la conducta*, p. 230.

21. Pichón-Riviere, E. *Op. cit.*, p. 112.

la comunicación. Para esto se hace necesario que aclare la diferencia entre dos formas de participación: la intervención y la interacción. Llamamos intervención al hecho de que una persona participa sin considerar el curso de una discusión, sin tomar en cuenta a los demás, cuando sólo piensa para sí y utiliza al grupo para que se le escuche en lugar de co-pensar con los demás. En ocasiones a esto se agrega el carácter compulsivo de las intervenciones: es hablar por hablar, tomar la palabra en cualquier oportunidad y no quererla soltar. Las personas que actúan así aclaran, declaran, se inconforman, debaten, retan o intervienen por el prurito de intervenir. Parece que para todo tienen una opinión o una respuesta que merece ser expresada aunque no quiera ser escuchada.

En cambio, entendemos por interacción una participación *cualitativa*, estructurada y estructuradora, en tanto que toma en consideración las intervenciones anteriores y las organiza, añadiendo algo nuevo, dando lugar a otras interacciones que se van integrando en forma de espiral y que convierten la comunicación en un diálogo enriquecedor, pues "dialogar no significa plantear preguntas al azar y responderlas, quedando satisfecho al rozar de un modo desordenado la periferia del objeto de nuestra curiosidad. El diálogo es el marco de un acto cognoscitivo. El acto cognoscitivo del diálogo se produce cuando los que desean conocer logran aprehender lo que se intenta conocer y ese algo se rinde como mediador entre dos exploradores en su crítico develamiento del objeto a ser conocido".²²

Comunicar, por su parte, significa poner en común. El proceso de comunicación se completa cuando el hablar y el escuchar llegan a un equilibrio que posibilita el diálogo como un acto cognoscitivo; pero cuando el hablar se convierte en una acción compulsiva e irreflexiva, se propicia un cierre en el sistema de la comunicación. El coordinador puede actuar señalando las discusiones frontales, diversificando los canales de comunicación. Insistimos tanto en la importancia de saber escuchar, porque en nuestra práctica grupal hemos advertido que cuando ésta es deficiente en la comunicación, constituye muchas veces un obstáculo para el trabajo y el aprendizaje. Por otra parte, estamos convencidos de que una verdadera comunicación se logra cuando se ha aprendido a escuchar y escucharse, a pensar sin hablar, o bien, a pensar para hablar y no sólo hablar para pensar.

En el extremo del que monopoliza la palabra está el que casi nunca participa, bien porque su silencio es la forma de expresarse, o porque no puede, porque no quiere, porque no sabe, porque tiene miedo. . . En todo caso, no creemos conveniente obligar o exigir una participación expresa y sí en cambio propiciar y procurar una participación lo más equitativa posible en el grupo.

4.4 El coordinador como informador

La información es un elemento fundamental en la comunicación y la educación. En los grupos de aprendizaje



es la materia prima del trabajo intelectual. Una persona aprende cuando recibe, elabora, incorpora o rechaza información. En el grupo, podemos notar una relación importante entre información, aprendizaje, informador y coordinador.

En el grupo de aprendizaje el coordinador no debe ser también necesariamente informador. La información puede provenir de otras múltiples fuentes: material escrito, grabaciones, películas, conferencistas, y del mismo grupo.

El procedimiento para incorporar nueva información puede tener dos momentos: el de indagación y el de elaboración. El momento de indagación corresponde al estudio de los materiales y el de elaboración es el de la discusión y análisis

22. Freire, Paulo. *Diálogo*, p. 25.

en las sesiones grupales. La adopción de este procedimiento permite y da lugar a que la interacción grupal sea más dinámica y rica en intercambios de información e interpretaciones que nos lleven a ratificar o rectificar nuestros esquemas referenciales.

El grupo puede llegar a estancarse cuando no recurre a la investigación de nueva información. Es conveniente establecer el criterio del estudio individual como requisito para el trabajo de grupo, puesto que el trabajo de grupo activa las motivaciones para el trabajo individual y viceversa.

Otra forma conveniente de obtener la información es el estudio o lectura comentada en subgrupos, seguido de una sesión plenaria para poner en común las dudas y conclusiones. También uno o varios miembros del grupo pueden asumir el rol de informantes cuando los temas abordados sean de su competencia.

Cuando el coordinador proporcione alguna información, debe establecer un espacio de tiempo para que pueda ser analizada y procesada por el grupo. "Enseñar es, desde luego, transmitir un saber, pero el éxito de esta transmisión supone un acto de apropiación por parte del alumno. Dicho de otro modo, transmitir no se limita a emitir. Para el enseñante significa también dejar de emitir, para recibir a su vez un mensaje relativo a la buena o mala recepción de su emisión y poder adaptar así el mensaje ulterior. Enseñar es un acto operativamente complejo que comporta en particular esta contradicción: se trata de hacer avanzar al alumno por un camino trazado con antelación y que sólo puede alcanzar y seguir por vías que le son propias. Enseñar sólo tiene sentido si el alumno está en situación de aprender, así pues, como han subrayado varios autores, la enseñanza es a su vez un obstáculo para el aprendizaje".²³

El grupo puede solicitar al coordinador una información tratando de conocer su punto de vista para adherirse o contraponerse a él. También puede ocurrir que la información que proporcione el coordinador adquiera el carácter de "lo verdadero" (*magister dixit*), y que sus argumentos sean recogidos por el grupo para esgrimirlos cuando sea necesario tomar una decisión importante.



Por otra parte, se puede demandar información al coordinador para substituir el análisis y la indagación que le corresponde hacer al grupo. Si el coordinador aceptara, estaría restituyendo una relación de dependencia en el proceso de aprendizaje. Cuando este caso se presenta, el coordinador debe devolver al grupo las preguntas que éste le formule; no como una forma de evadirse, sino como un procedimiento que permitirá al grupo pensar en función de un problema. En este sentido, es necesario rescatar el valor educativo de la pregunta, por encima de la respuesta. Una pregunta puede estimular el pensamiento, ser desafiante, motivadora; puede inducir a pensar en múltiples sentidos y propiciar la dinámica del aprendizaje grupal. Además, es interesante hacer notar que quien hace una pregunta tiene una respuesta más o menos estructurada y espera la respuesta para rectificar o ratificar la propia. Hacer preguntas permite, por una parte, abrir canales de comunicación y llevar los problemas a niveles cada vez más profundos; por otra, contribuye a reconocer que no hay respuestas definitivas, así como no hay verdades absolutas y que la búsqueda de la verdad propicia el aprendizaje.

Cuando los participantes aprenden a indagar están obteniendo un aprendizaje de primera magnitud para su desarrollo profesional. Dado que la indagación constituye un recurso indispensable para el funcionamiento del grupo, parece conveniente que una de las preocupaciones fundamentales del coordinador sea la de proporcionar los métodos y técnicas de estudio e investigación.

23. Ferry, Giles. *El trabajo en grupos*, p. 167.

4.5 El coordinador como asesor del grupo

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.

Tradicionalmente se ha asignado al profesor o coordinador la tarea de plantear los objetivos de aprendizaje, seleccionar métodos, recursos; dirigir las sesiones de trabajo, obtener conclusiones y evaluar los resultados del aprendizaje, sin dar la oportunidad al grupo para que participe en estas etapas del proceso de enseñanza. Es necesario que, en la medida de lo posible, el grupo participe en la planeación, ejecución y evaluación de algunas actividades, pues ello constituye una importante experiencia de aprendizaje.

Con esto se pretende que el rol de enseñante pase a ser incorporado como una función más del grupo.

El profesor deja de ser paulatinamente la figura central, en la escena grupal, para ubicarse en una posición desde donde mejor puede ayudar: cumpliendo el rol del asesor.

La asesoría propuesta se basa en el criterio de no hacer por el grupo lo que éste pueda hacer para su aprendizaje por sí mismo.

La asesoría puede orientarse conforme al principio de la demanda; es decir, el coordinador intervendrá a solicitud del grupo para orientarlo en la resolución de los problemas. "Cabe aclarar sin embargo que el coordinador es dueño de sus decisiones y, en particular, de elegir por sí mismo si responde a la demanda y cómo responde. Dicho de otra forma, el coordinador no puede responder más que a la demanda, pero no responde necesariamente a toda demanda. Si lo hiciera, perdería su libertad y se volvería solamente una máquina en las manos del grupo".²⁴

El coordinador puede orientar su participación, también, apoyándose en el principio de la pertinencia. Una demanda es pertinente cuando la solicitud que se formula no tiene como finalidad establecer o restablecer un vínculo de dependencia; cuando se han elaborado alternativas de solución a los problemas, cuando el tiempo disponible es insuficiente, cuando se requiere información que el coordinador puede proporcionar, cuando la solicitud no implique una sustitución de roles, etc.

Debemos aclarar que el coordinador puede constituirse en el asesor del grupo cuando reúne los requisitos de competencia específica para ello, de acuerdo con la naturaleza de la materia problema de que se trate. También el grupo puede recurrir a algún especialista o experto en ese determinado campo del conocimiento. Esta posibilidad no significa una pérdida para el coordinador, pues éste, como es de comprenderse, tiene posibilidades limitadas y no reconocerlo así podría conducirle a tratar de responder a alguna solicitud para la cual no está suficientemente preparado.

Si bien aceptamos que el coordinador se puede guiar por el principio de la demanda en los términos expresados, esto no excluye la posibilidad de que participe en todo momento señalando e interpretando los fenómenos significativos que ocurren en el grupo con relación al aprendizaje, a las resistencias, a los procedimientos y actitudes estereotipadas y, en general, a las relaciones de los miembros entre sí y respecto de la tarea que están realizando.

La coordinación debe cumplir una misión importante: procurar que el grupo vaya siendo cada vez menos dependiente.

5. La relación del coordinador con el 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. La evaluación final de una experiencia puede llevar al coordinador a verificar en qué medida y cómo contribuyó al crecimiento y a la autonomía grupal.

El coordinador puede propiciar la autonomía del grupo cuando concibe a ésta como meta deseable, y esto se logra cuando él mismo confía en el grupo, en su capacidad, en sus potencialidades para organizarse y conducirse hacia objetivos fijados. Rogers afirma que "todo grupo es capaz de dirigirse a sí mismo" y denomina "geouth" al poder de autodirección, de desarrollo, de maduración. En consecuencia, en cualquier situación, el objetivo principal (del coordinador) no está en resolver un problema particular, sino en ayudar al grupo a desarrollarse con el fin de que pueda resolver no sólo ese problema inmediato, sino también todos los que se le planteen más tarde.²⁵

Recurramos al propio Rogers para que nos explique esta capacidad potencial de los individuos y de los grupos para orientarse hacia el autodesarrollo. "Cuando existe un razonable clima de facilitación, confío en que el grupo desarrollará su propio potencial y el de sus miembros. Para

24. Ferry, G. y otros. *Nuevas actitudes en la relación pedagógica*, p. 22.

25. Cornaton, Michael. *Análisis crítico de la no-directividad*, p. 61.

mí esta capacidad del grupo constituye un motivo de reverente respeto. Quizá como corolario de esto he ido promoviendo en forma gradual una confianza en el proceso grupal. Es indudable que esta confianza es similar a la que llegué a disfrutar en el proceso de terapia individual facilitando más que dirigiendo. A mi juicio, el grupo se parece a un organismo consciente de la dirección en que se encamina, aunque no pueda definirlo de manera intelectual. . . Se me ocurre que en forma análoga un grupo reconoce los elementos malsanos en su proceso, se centra en ellos, los esclarece o elimina y se transforma en un grupo más sano. Esta es mi manera de decir que he visto manifestarse la sabiduría del organismo en todos los niveles, desde la célula hasta el grupo. Creo que la forma en que desempeño mi función de facilitador es significativa para el grupo, pero el proceso grupal es mucho más importante que mis declaraciones o mi conducta y tendrá lugar si yo no la obstaculizo. Es indudable que me siento responsable ante los participantes, pero no de ellos".²⁶

Esta capacidad de autodirección existe potencialmente en el grupo, pero muchas veces no se tiene conciencia de ello; por el contrario, se puede advertir que en ciertas etapas del proceso el grupo busca depender del coordinador, tratando de comprometerlo para que asuma el rol que el grupo le proyecta y obligándolo a que responda a sus expectativas y demandas.

"Frente a las incertidumbres iniciales, animadas por la doble preocupación de producir y reunirse, a la vez que se tienen en cuenta los obstáculos y riesgos, los participantes se vuelven hacia el coordinador. Este representa, al menos por un tiempo, el rol de figura central respecto de la cual el grupo se siente en una relación de dependencia —y muy pronto de ambivalencia— en la medida en que el coordinador no proporciona el tipo de ayuda y de manejo que la mayoría espera de él."²⁷

El grupo siente un "vacío de autoridad" cuando el coordinador no acepta el rol asignado de dirigente. Entonces moviliza fantasías de omnipotencia e impotencia que proyecta en aquél como una forma de restarle potencia y paralizarlo. Así, el coordinador es el ser omnipotente que lo sabe todo y lo resuelve todo,

o el impotente que no sabe y que nada puede hacer. Debe devolver éste los roles que le proyecta el grupo, evitando atender aquellas peticiones explícitas o implícitas que lo llevarían a hacerle el juego en su intento de fortalecer su dependencia.

El grupo es más dependiente del coordinador cuando los roles entre quien enseña y los que aprenden se han vuelto más rígidos. Paulo Freire ha descrito muy atinadamente la relación de dependencia que se establece entre educador y educando durante el proceso de aprendizaje. Esta relación de verticalidad se expresa en los siguientes términos:

- a) "el educador (en este caso el coordinador) es quien educa, el educando es el que es educado,
- b) el educador es quien sabe, los educandos quienes no saben,
- c) el educador es quien piensa, el sujeto del proceso; los educandos son los objetos pensados,
- d) el educador es quien habla; los educandos quienes escuchan dócilmente,
- e) el educador es quien disciplina; los educandos los disciplinados,
- f) el educador es quien opta y prescribe su opción; los educandos quienes siguen la prescripción,
- g) el educador es quien actúa; los educandos son aquellos que tienen ilusión de que actúan en la actuación del educador,
- h) el educador es quien escoge los contenidos programáticos; los educandos sólo se acomodan a él,
- i) el educador identifica la autoridad del saber con su autoridad funcional, lo que opone antagónicamente a la libertad de los educandos. Son éstos los que deben adaptarse a las determinaciones de aquel,
- j) finalmente, el educador es el sujeto del proceso; los educandos, meros objetos".²⁸

Parafraseando los argumentos anteriores, decimos que el coordinador no enseña sino que propicia el aprendizaje; que no asume el papel de líder o de director; que no existe en el grupo la independencia sino la interdependencia; que en el grupo todos aprenden y enseñan al mismo tiempo y que el liderazgo en el grupo lo constituye la tarea y los objetivos de aprendizaje.

La dependencia constituye un producto de sistemas educativos rígidos y autoritarios, en donde todo está

26. Rogers, Carl. *Grupos de encuentro*, p. 52.

27. Maisonneuve, Jean. *La dinámica de los grupos*, p. 120.

28. Freire, Paulo. *La pedagogía del oprimido*, p. 78.

previamente estructurado: planes de estudio, cursos obligatorios y secuenciales, sistemas de enseñanza, horarios inflexibles, etc. Donde el estudiante sólo aparece como el destinatario, como el receptor y ejecutor de decisiones que le afectan y lo determinan. En una situación como ésta, el alumno debe aprender y adaptarse a las estructuras prevalecientes, en el entendido de que toda actitud crítica orientada al cambio puede ser considerada por las autoridades como un problema de rebeldía. Las notas y cartas de "buena conducta" expresan la capacidad de los alumnos para adaptarse obedientemente a lo ya establecido.²⁹ Este tipo de aprendizaje tiene una amplia aplicación en la futura actividad profesional de los estudiantes, quedando así preparados para acatar, obedecer y hacer prevalecer las situaciones rígidas y estacionarias que los convierten en agentes de resistencia a los cambios.

No se puede esperar que los cambios se den espontáneamente, menos aún cuando todos los esquemas y sistemas de enseñanza propician la dependencia como un propósito educativo implícito. Esto demanda que al principio el coordinador tenga una participación más directiva y que vaya propiciando paulatinamente que el grupo se apropie de todos los conocimientos que le permitan funcionar con mayor autonomía. Para esto es necesario que el grupo se asigne como objetivo la obtención de habilidades en el manejo de instrumentos de indagación, métodos de estudio y de discusión, sistemas de organización de trabajo en equipos, toma de decisiones, asignación de tareas, sistemas de

evaluación y, en fin, de todo aquello que le permita ser cada vez más eficiente en cuanto a su funcionamiento.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Aubry, Jean-Marie. *Dinámica de grupos*. Madrid, 1972. Ed. Euroamericana, 100 pp.
- Arredondo, Uribe y Wuest. "Notas para un Modelo de Docencia". Revista *Perfiles Educativos* No. 3. México, CISE-UNAM, pp. 3-27.
- Bachelard, Gastón. *Epistemología*. Barcelona, 1971. Ed. Anagrama, 253 pp.
- Bauleo, Armando. *Ideología, grupo y familia*. Buenos Aires, 1974. Ed. Kargieman, 135 pp.
- Berstein, Marcos. *Aperturas a nivel grupal*. Buenos Aires, 1976. Ed. Boad Hanoor.
- Bleger, José. *Psicología de la conducta*. Buenos Aires, 1977. Ed. Paidós, 351 pp.
- Bleger, José. *Temas de psicología. (Entrevista y grupos)*. Buenos Aires, 1977. Ed. Nueva Visión, 119 pp.
- Cornaton, Michael. *Análisis crítico de la no-directividad*. Madrid, 1977. Ed. Masariaga, 198 pp.
- Cornaton, Michael. *Grupos y sociedad*. Caracas, 1972. Ed. Tiempo Nuevo, 173 pp.
- De Lella, Cayetano. "La Técnica de los Grupos Operativos en la Formación del Personal Docente Universitario". Revista *Perfiles Educativos* No. 2. México, CISE-UNAM, pp. 45-51.
- Ferry, G. et al. *El trabajo en grupo*. Madrid, 1977. Ed. Fontanella, 249 pp.
- Ferry, G., A. de Peretti y otros. *Nuevas actitudes en la relación pedagógica*. Buenos Aires, 1976. Ed. Librería del Colegio, 80 pp.
- Freire, Paulo. *La pedagogía del oprimido*. México, 1972. Ed. Siglo XXI, 243 pp.
- Girardi, E. *Educación integradora y educación liberadora*. Cuadernos de Educación. Caracas, 1974, 90 pp.
- Goldman, Lucien, et al. *El concepto de información en la ciencia contemporánea*. México, 1977. Ed. Siglo XXI, 310 pp.
- Kesselman, Herman. *Psicoterapia breve*. Madrid, 1977. Ed. Fundamentos, 201 pp.
- Kisnerman, Natalio. *Servicio social en grupo*. Buenos Aires. Ed. Humanitas.
- Lacroix, Jean. *Psicología del hombre de hoy*. Madrid, 1967. Ed. Fontanella, 131 pp.
- Lambrucherie, Mercon, et al. *Psicología y sociología del grupo*. Madrid, 1975. Ed. Fundamentos, 293 pp.
- Lambrucherie, Mercon. *Roles de coordinador y observador en grupos operativos*. Psicología y Sociología de Grupo. Madrid, 1975. Ed. Fundamentos.
- Maisonneuve, Jean. *La dinámica de los grupos*. Buenos Aires, 1977. Ed. Nueva Visión, 134 pp.
- Pichón-Riviere, E. *El proceso grupal*. Buenos Aires, 1977. Ed. Nueva Visión, 216 pp.
- Rogers, Carl. *Grupos de encuentro*. Buenos Aires, 1973. Ed. Amorrortu, 178 pp.
- Rosenfeld, David. *Sartre y la psicoterapia de los grupos*, Buenos Aires, 1971. Ed. Paidós.
- Zarzar Charur, Carlos. "La Dinámica de los Grupos de Aprendizaje desde un Enfoque Operativo". Revista *Perfiles Educativos* No. 9, México, CISE-UNAM, pp. 14-26.

29. "El hombre de orden es aquél que concibe su desarrollo como la adhesión a una norma exterior, a un sistema de valores preexistente, a un orden moral y político, a una ley que coincide concretamente con el sistema de valores dominante en la sociedad (familiar, civil o religiosa) de la que forma parte, y que considera como proveniente de la naturaleza de las cosas o de la voluntad de Dios. El hombre de orden necesita reglas claras y precisas que orienten su conducta, verdades definitivas que alimenten sus convicciones, instituciones sólidas que encuadren su vida. La docilidad a la ley implica un respeto que tiende a la incondicionalidad de la autoridad que la representa, es decir, a la identificación con ella. El hombre de orden prefiere los regímenes fuertes y, en última instancia, los dictatoriales. Desconfía de las asambleas, sinónimo de desorden y de arbitrariedad, de las masas populares, caracterizadas, a sus ojos, por una indigencia cultural y moral que las hace ineptas para el juicio y la decisión". Girardi, G. *Educación integradora y educación liberadora*, pp. 41-42.