



Asociación para el Estudio de Temas Grupales,
Psicosociales e Institucionales

ÁREA 3. CUADERNOS DE TEMAS GRUPALES E INSTITUCIONALES

(ISSN 1886-6530)

www.area3.org.es

Nº 19 – Invierno 2015

Apuntes para unas alternativas de pensamiento ¹ (Presentación del libro “Pedagogía institucional y Grupos. Contra la fábrica de la dependencia”)²

Alberto Carraro ³



Este libro, de título poco comercial: ***Pedagogía institucional y grupos***, constituye el relato de una vida pasada en las aulas de la escuela para poner a punto un modelo de enseñanza/aprendizaje que abriese el camino a la renovación del sistema académico. Se hace referencia al aparato teórico y a la experiencia de los Grupos Operativos, que se conecta con la formación en grupo realizada con Armando Bauleo.

Me permito señalar la necesidad de que los maestros que comiencen su experiencia profesional hayan realizado, a su vez, una formación en grupo. Quizá hoy se están dando las condiciones para un nuevo momento de compromiso entre aquellos docentes que quisieran repensar su propia formación teórica y técnica.

¹ Traducción de Celia Mendina y Federico Suárez

² El libro “Pedagogia istituzionale e gruppi. Contro la fabbrica della dipendenza” fue presentado en Madrid, el 21 de noviembre de 2015, en un acto organizado por las asociaciones **APOP** y **Área 3**.

³ Alberto Carraro, Italia, ha trabajado como profesor de letras italianas y latín en la Escuela Pública media-superior (Liceo) de su país.

Enseñar consiste en una serie de operaciones que, para ser equiparadas a una profesión, necesitan ser limpiadas de la costra que tradicionalmente se acumula al llevar a cabo una tarea docente en modo repetitivo y disociante.

Aquél que aprende dentro de un contexto formativo, el estudiante, forma parte de las condiciones que hacen posible el conocimiento. Enseñar no puede ser identificado y confundido con una tarea administrativa ni se cualifica como un aséptico *traspaso de nociones* que, en síntesis, constituye el paradigma de la *dependencia*. El maestro, en la clase, debe ser capaz de poner las condiciones para que se encauce un *proceso* de aprendizaje y crear una situación de movimiento constante de la subjetividad de los alumnos.

En todo caso, dentro de las aulas de la escuela se aplica un modelo: este modelo puede ser transmitido por tradición y por tanto, inconscientemente, como si no hubiese alternativa, o conscientemente explicitado de una manera nueva y diferente. Nosotros participamos de un modelo a través del cual los estudiantes son llevados al reconocimiento y a la elaboración del vínculo con el grupo, con la tarea y con el enseñante. Por este principal motivo se construye el *encuadre* en las constantes de *espacio, tiempo, funciones y tarea*. De este modo se evita estar a la espera de que permanezcan ocultas todas las emociones que suscita acercarse a una cosa nueva, como lo son las materias de estudio. Esta exclusión tiene el riesgo de ocurrir a diario en las aulas escolares.

Educación consiste en aceptar poner a prueba los recursos de cada uno, más que hacer respetar unas reglas de comportamiento dictadas por la respetabilidad y el sentido común, es decir, provenientes del exterior. Los estudiantes que no son buenos, que no logran éxito, prefieren decir que *no les importa nada de la escuela*.

Cualquier aprendizaje aporta nuevos elementos para la construcción del "sí", sobre todo durante los cambios cruciales como al inicio del recorrido escolar (3/6 años) cuando se realiza un pasaje determinante del ámbito de la vida familiar a la escuela, o durante el período de la adolescencia, en los cuales están en juego grandes transformaciones. Gracias a la *tarea de aprender* podemos pensar al estudiante como un joven que responde a una llamada a las armas: debe estar en condiciones de poder enfrentar a varios enemigos (los estereotipos) en un terreno traicionero (el de la repetición). Para ello es necesario tener un modelo con el cual confrontarse. El adulto (padre o maestro) debe saber hacerse cargo de esta complejidad, de otro modo, pierde la propia función.

Los alumnos deben ser ayudados a implicarse en el proceso del aprendizaje, no sólo porque los padres les han mandado a la escuela, sino para que acepten la responsabilidad de hacerse cargo de su propia vida.

El trabajo cotidiano en la escuela

Cuando entro en clase, sé desde el primer día que me puedo esperar de todo: se configura así, simplemente, la modalidad para entrar en el circuito de la investigación. Siempre es apasionante, porque se puede comenzar perfectamente con una entrevista sobre los

motivos por los cuales los estudiantes presentes han decidido asistir a la escuela, se pueden recoger las expectativas, los deseos, el proyecto de futuro que se relaciona con los estudios que se disponen a realizar... En este sentido el profesor se encuentra en la condición de esperarse cualquier cosa, incluido el hecho de que, de esa manera, comienza a romperse la complicidad de que el único *que sabe* sea él mismo. Si el tema de estudio se vuelve la *tarea del grupo*, también el profesor se encontrará en la situación de aprender algo que no conoce, por ejemplo los efectos que una información produce dentro de un grupo. Explícitamente, a los estudiantes se les pregunta, al inicio del contrato, qué esperan del trabajo que se disponen a comenzar: sus respuestas constituyen un punto de referencia imprescindible durante todo el año escolar. Es un caso de bipolaridad, porque también los estudiantes están situados en condiciones de esperarse cualquier cosa.

Literatura y enseñanza

El curso de literatura se nutre del *diálogo continuo*, en el sentido de que mi tarea como profesor es la de coordinar un *grupo de aprendizaje de literatura italiana o latina*. Es importante moverse alrededor del vínculo que une a los alumnos con la tarea, con el profesor, con el grupo. Descuidar estos elementos significa entrar en el circuito de la *repetición*. El placer de aprender está relacionado con el reconocimiento de los lazos con los acontecimientos personales, con la historia, con las personas con las cuales se está en relación. Se debe cultivar una actitud de familiaridad con el propio mundo interno, jugar, no tener miedo a decir lo que se piensa...

La pasión por la literatura nace cuando se comienza a tener la percepción de que sobre las personas, los animales, los vegetales, las cosas, sobre el mundo, se pueden tener ideas y que la experiencia del propio mundo interno puede ser contada. Gracias a estas condiciones puede nacer el interés por la lectura, como si se desencadene la búsqueda de algún autor particularmente interesante que, a través de la escritura, haya conseguido transformar la experiencia en relato. La verdadera literatura sería una prueba multidimensional de la actitud para expresar aquel viaje que caracteriza todo sector del conocimiento, sobre todo cuando el saber ha sido parcializado y reducido a una serie de microcosmos disciplinarios. La seducción ejercida por ciertos autores, como Homero, es de un grado elevadísimo porque logran hacer percibir directamente la importancia del propio relato, es decir de la representación del mundo que han logrado presentar a los lectores. No por casualidad cito un autor *colectivo* por antonomasia, porque testimonia una época en la cual el mito constituye la formación del tejido comunicativo social de la acción comunitaria en sus más diversas facetas. La curiosidad de leer, por lo tanto, no sería otra cosa que la tentativa de recurrir a aquella experiencia del mundo que los autores han logrado expresar de un modo acabado. Si una persona no tuviese tanta curiosidad por la lectura, se encontraría en la condición de quien está demasiado comprometido en darse una razón de un mundo, aquél en el cual vive, que aparece demasiado complicado para lograr encontrar al menos una síntesis general. Demasiada complicación produce ansiedad y por lo tanto, la curiosidad por la lectura se desvía por la tangente del *"me falta tiempo para leer"*. No está dicho, de todos modos, que en la lectura se encuentren soluciones a los problemas.

Cuando se afronta el estudio de Dante se percibe claramente cuanto la misma tradición crítica logra ocultar. Pongamos el ejemplo de Paolo y Francesca de Rimini: hay que explicar que Paolo es hermano del marido de Francesca y por lo tanto no se puede insistir en pintar un mundo simple de afectos espontáneos y frescos, del enamoramiento, de la pasión, difuminados por un jorobado y decrepito marido sin fantasía que combina el sucio negocio de condenar a todos a muerte....

En la escuela no se debe nunca perder la propuesta de pensar en un mundo diverso, diferente de aquél que la cultura dominante nos induce a imaginar.

Para crear un *setting* productivo en la enseñanza, es necesario que sean claras las referencias y la diversidad de las funciones. En el grupo de aprendizaje uno ejercita la función de informante, otro coordina y aún otro actúa como observador. Se comienza así a dar concreción y visibilidad a las condiciones del aprendizaje, aquellas mismas condiciones que confieren al contexto de aprendizaje un valor formativo.

A partir de los años '60 del siglo XIX, la crisis de la escuela asume un claro perfil de inadecuación respecto a la realidad histórica y social de los decenios siguientes. Decir que aquella de entonces fuese una buena escuela no significa gran cosa. También se puede pensar que fuese una mala escuela desde el momento en que, entonces como ahora, ignoraba e ignora casi todo del objeto *grupo*, del objeto *institución* y de los procesos de aprendizaje.

Delinear el cambio necesario en la escuela

La escuela pública se ha formado agrupando a un número de alumnos de acuerdo a un criterio de convivencia productiva bastante aproximativo y banal, fundado en una selección de mérito (?), llegando a establecer el número de alumnos por clase en un tamaño standard de 20/30 alumnos. Para ceñirse al presente, la escuela debe adecuar su propia identidad institucional sobre la función educativa y formativa. ¿Cuál es pues su tarea? ¿Es posible pensar en una única metodología de enseñanza? ¿Qué esquema de referencia utilizar?.

Entendemos escuela como institución-escuela, es decir, un grupo de grupos (docentes, personal administrativo, auxiliares, estudiantes, padres) que tiene como tarea la formación. El proceso de cambio en la escuela puede iniciarse con una nueva forma de coordinación de los grupos en relación a la tarea de enseñanza/aprendizaje.

El equívoco consiste en continuar creyendo y haciendo creer que la institución sea siempre limitadora de las libertades individuales y que, sobre todo, sea *fundamentalmente externa*. Se evita tomar los límites *internos* de la función docente en los modos en los que se ejerce habitualmente. Cuando el saber se institucionaliza, los estudiantes pierden en subjetividad y en creatividad, las informaciones permanecen estáticas, las lecciones son inevitablemente repetitivas y la verificación del aprendizaje conducida en modo formal, aunque burocráticamente eficaz: estéril para los individuos y para toda la comunidad escolar y universitaria.

Para realizar el tan enfatizado (en palabras) cambio de la escuela, la subversión progresiva de la situación actual debe ser realizada sobre la estructura educativa en su totalidad, de manera programática y consciente, partiendo del hecho de que hoy no existe ninguna diferencia metodológica apreciable entre los diferentes tipos de escuela. En todos los institutos se utiliza un sistema organizativo capaz de equipararse a lo que he definido *fábrica de la dependencia*. ¿La crisis de sentido de la escuela? La ausencia de una profesionalidad del personal docente sobre la función de la coordinación de los grupos, la falta de libertad en la investigación y la falta de autonomía de los institutos.

¿Qué debe enseñar la escuela?

A la escuela se va para aprender, sobre todo, un método para pensar, construido sobre la base de los conocimientos lingüísticos, disciplinarios y de relaciones que cada alumno posee. Esta indicación general vale para todos los tipos de escuela, desde la maternal hasta la universidad. Una formación del conocimiento individual respecto a los instrumentos de pensamiento y el bagaje de conocimientos y habilidades a disposición propia, irá ampliándose en el curso de los años, al mismo tiempo que los sujetos vayan teniendo la oportunidad de confrontarse con la propia vocación y las opciones particulares que es posible encontrar cuando uno se sitúa en una óptica de proyección del futuro.

La diferencia entre los sujetos debe ser encuadrada y comprendida en la vida de relación. La cantidad de nociones poseídas por los estudiantes ha tenido un sentido mientras se la ha encuadrado en un contexto valorativo, y, en consecuencia, se la ha verificado (preguntas y deberes en clase). El ejercicio crítico y la organización del pensamiento son cualidades personales que ponen a prueba la capacidad de transformación de la realidad a través de las contribuciones de las tecnologías (prevalciendo el conocimiento lingüístico). La cantidad de conocimientos literarios, filosóficos y científicos con sus consiguientes articulaciones, citas, confrontaciones y juicios, son más importantes en la construcción de los sistemas de referencia del pensamiento. Las técnicas asimiladas (sirva como ejemplo de referencia la analítica) ponen bastante mejor en evidencia la dotación instrumental necesaria para afrontar las diferentes situaciones de la existencia cotidiana.

Al comienzo de un proceso formativo, es importante la capacidad de reflexionar sobre los recursos lingüísticos y relacionales que se poseen, porque, desde el punto de vista teórico, éste es el corazón del sistema de referencia técnico del pensamiento. No sirve que el profesor dicte las lecciones, si acaso, el profesor es el *guía* en el camino del aprendizaje puesto que su atención está puesta en el hecho de que el grupo se mantenga coherente con la tarea, señalando e interpretando la tarea latente, es decir, los momentos en los que el grupo se desvía por otros caminos porque esté profundamente influenciado por la herencia de esquemas de referencia anteriores.

Al menos en la primera década de la formación (escuela primaria y secundaria de primer grado) la adquisición de los instrumentos cognitivos de base, se obtiene de forma diferente dependiendo de los países. Desde un punto de vista cuantitativo las cosas pueden variar, (se habla de los métodos férreos de control de la serialidad nocional llevada a cabo por los

maestros chinos), pero el propósito de alfabetizar a los estudiantes se realiza casi siempre y en casi todas partes con un trabajo ímprobo de imposiciones nocionales que, por lo demás deben memorizarse, con la ayuda de unos pocos pasos de estricta lógica elemental que se enseña a utilizar sumariamente como perfil de autoevaluación.

Las formas de educación son, por tanto, ellas mismas cultura y la atención a la tarea está metida en un castillo de construcciones procedimentales, como pueden ser las operaciones de cálculo aritmético o las secuencias gramaticales y sintácticas. El respeto a las reglas es un ejercicio puramente formal, externo y aplicativo. La secuencia de datos que se generan no viene generalmente nunca convertida o elaborada sobre los parámetros de referencia del mundo interno, como educación para un trabajo de reflexión sobre la experiencia y de superación del analfabetismo afectivo.

La consideración de la subjetividad y la continua referencia a los contenidos de aprendizaje propuestos configura la tarea de la enseñanza. El ámbito de confrontación de esta problemática es el grupal. En el contexto histórico actual, la clase se presenta a los ojos del maestro, o mejor del coordinador de grupo, como una secuencia de datos relativos a los modos de ser que la sociedad permite. La tarea de la escuela como institución, a través de los maestros, debería ser la de dotar a los estudiantes de un aparato instrumental útil para afrontar las diversas situaciones en las que se encontrarán, a fin de facilitar una manera propia de adaptación y/o transformación. El adiestramiento debería, por tanto, basarse no sobre la base de verificar la asimilación de las nociones teóricas –basadas en técnicas configuradas sobre aparatos descriptivos y repetitivos–, sino en conseguir presencia y conciencia con respecto a la actualidad del *aquí y el ahora* para aprender a reconocer, en contacto directo, los modelos de funcionamiento de las relaciones interpersonales y el encuentro con los objetos de conocimiento. Se apunta a verificar en tiempo real la correspondencia mínima que habitualmente los grupos espontáneos tienden a atribuir al *grupo actual*, evidenciando la tendencia a mantener los modelos aprendidos en los tránsitos grupales precedentes, aquellos que tienden a dejar un rastro en los comportamientos y en el pensamiento. No se trataría de distinguir de una vez por todas aquello que debe ser aceptado de lo que no, se trataría más bien de encontrar un método de análisis y comprensión de la realidad. Esto es tarea primaria de la educación, aún manteniendo firmes las referencias a la secuencia tradicional de los programas de alfabetización. La separación entre materias humanísticas y materias científicas está destinada a permanecer sin significado técnico ni teórico.

La Concepción Operativa de Grupo

En pocas palabras, los *valores* que cuentan son la capacidad de los sujetos de vivir y pensar, no de *someterse*. Para lograr esta revolución copernicana es necesario que la escuela sea una institución que opere como un grupo de grupos, a través de un encuadre acorde al *pedido latente* por parte de los inscritos de *aprender y pensar*.

Si la misión está representada por esta función, se entiende que no exista una diferencia entre cultura humanística y cultura científica: cuando se estudian materias científicas y

tecnológicas resulta prioritario para los grupos dotarse de los instrumentos indispensables para llevar a término sus proyectos. Pero el aspecto formativo global dependerá de las posibilidades que los alumnos hayan tenido durante el curso de sus estudios de conocerse a sí mismos, sus propias modalidades de pensamiento, la relación con el “otro” (individuo u objeto de estudio), y haber tenido constantemente presente la prerrogativa personal de manejar unas opciones.

Cuando se llega a poseer estas referencias, se puede tener la certeza de que las cosas podrán funcionar también en la construcción del perfil de una nueva ética. Es indispensable que, para conocer y entender el funcionamiento de los grupos, los docentes deban tener una formación específica en grupo con una tarea de aprendizaje. De esta manera se pone del revés el criterio de la formación. En la nueva propuesta el aspecto técnico se transforma en una revisión de los parámetros del campo, con la introducción de nuevas categorías como tarea/manifiesto, tarea/latente, emergente, teoría de la observación, grupo interno, proyecto. Son los pilares de la Concepción Operativa de Grupo.

La validación de la enseñanza se obtiene a partir del hacerse cargo y de la solución de los casos problemáticos, de los conflictos que se generan al interno de los grupos, sobre todo en relación a la tarea de aprendizaje, de la confianza de los miembros del grupo que descubren poco a poco las virtudes de una metodología que insiste en delinear una idea nueva de comunidad y que muestra que es necesario el esfuerzo de todos para solucionar los problemas. Las diferencias entre los sujetos muestran las diversas caras de la tarea; frecuentemente, las dificultades de la tarea se revelan como un choque entre las diversas perspectivas sobre el modo de afrontarlo. Para tratar y resolver los problemas, es necesario que todos tengan clara la dinámica en la que éstos han nacido, han crecido y se desarrollan.

Además, creo que hay un gran malentendido: los instrumentos de base que presiden la llamada cultura humanística, son instrumentos absolutamente tecnológicos a partir de la maestría de los mecanismos de la lengua, la comunicación y los lenguajes específicos. La apertura de la escuela al futuro significa que la misma se haga cargo, por haberlo elaborado en los lugares de producción, de una tarea formativa de las nuevas generaciones situada en la perspectiva de que los jóvenes tengan un conocimiento sobre su propio mundo interno, a través de sus modos de comunicar e interactuar, señalando las diferencias, a partir del conocimiento de todo lo que ha sido madurado en su familia de procedencia. La procedencia (familiar) y la actualidad de la situación escolar son dos contextos diferentes para misiones y tareas. A menudo se observa que los jóvenes parecen irresistiblemente atraídos por circuitos alternativos (grupos de amigos, de compañeros, lugares que consideran anticonformistas, etc.) donde parecerían darse con mayor claridad las cualidades positivas del *refugio* de las contaminaciones institucionales y sociales, familias incluidas.

El hecho es que el camino que lleva al aprendizaje de los instrumentos necesarios para poner a punto un modo de pensar productivo y funcional al conocimiento de la complejidad es largo y está plagado de trampas, más que cualquier otro paquete formativo que hasta hoy se ha limitado a utilizar y proporcionar el sistema de la pedagogía tradicional.