

FORMACIÓN DEL CARÁCTER: LA INFLUENCIA DEL “GRUPO-EQUIPO DE APRENDIZAJE”

Eduardo J. Zuleta R.*

Resumen

En general, se admite con alta consensualidad, luego de un prolongado y complejo disenso al respecto, que todo proceso y acto de aprendizaje tiene como propósito fundamental la FORMACIÓN (con-formación y trans-formación) del CARÁCTER, como elemento fundante de la personalidad a la par con el temperamento. Ante ello, con el presente artículo se pretende aportar algo a través de lo tocante a la influencia del «Grupo-Equipo de Aprendizaje», de manera sistemática o informal, en cuanto y tanto factor generador de las condiciones socio-cultural-ambientales y experiencias vividas favorecedoras de la «maduración» del CARÁCTER en todos y cada uno de los miembros integrantes del mismo.

Palabras clave: Hombre, Personalidad, Carácter, Temperamento, Grupo-Equipo de Aprendizaje.

*Profesor titular de la Universidad de Los Andes, Trujillo, Venezuela . Doctor en Educación: Coordinador del Doctorado en Educación de la ULA-NURR. Miembro del Centro de Investigaciones para el Desarrollo Integral Sustentable. CIDIS. edjozuro@hotmail.com

THE FORMATION OF CHARACTER: THE INFLUENCE OF “GRUP-TEAM OF LEARNING”

Abstract

At large, corisensus has been reached, after a long and complex period or controversy, that the main goal of the learning process is the development of character, which together with temper are the foundations of personality. The present paper seeks to add to our knowledge base on the issue by discussing systematic or informally the effect of «Learning Groups or Teams» on the generation of socio-cultural and environmental conditions and past experiences that promote the maturation of character in each and every member of the group.

Key Words: Man, Personality, Character, Temper, Learning group.

A propósito de lo natural y humano del carácter

Muchos trabajos han tenido como asunto-problema central al estudio del **Carácter**. Pero sus conclusiones no han sido aceptadas consensualmente. Esto se explica por el hecho de que el punto de partida era inconsistente. Tal inconsistencia se ha debido en buena medida a que unos y otros quedaban imbuidos por las ideas de las dos posiciones que ya son tradiciones, de celeberrimas bases filosóficas, en el estudio de las cualidades fundamentales que combinadas singularmente distinguen a un sujeto de otro en la sociedad. La primera tradición de acento «biogenicista», hace énfasis en que los más determinantes rasgos del carácter de cada cual (la palabra «carácter» procede del latín **character**, y éste del griego **charaktér**, que significa signo, rasgo, sello, síntoma, cuño, particularidad), son adquiridos de manera innata e invariables. Es decir, algunas características peculiares de la personalidad (por ejemplo el «carácter bueno o malo»), las cuales dan a todas sus manifestaciones una determinada particularidad, son parte de la «naturaleza humana» en tanto y cuanto funciones terminantes del organismo y su constitución.

Así tenemos, por ejemplo, por un lado, a Hume y Rosseau que suponen la existencia en los seres humanos de «un sentimiento natural

de benevolencia» (Martín José Ortiz, dixit), que los hace actuar predominantemente en bien de los demás. Y, por otro, a Hobbes, para quien al ser los humanos «originalmente malos» se predisponen siempre a la «guerra de todos contra todos». De allí que comparta la sentencia de «Homo Hominis lupus est» («el hombre es lobo de los hombres»). En fin, se examina el «carácter bueno o malo» del hombre como un fenómeno biológico, innato.

Mientras que la segunda tradición, de acento «socioculturista», plantea que el **carácter** es un resultante exclusivo o totalmente determinado por el «nicho» sociocultural dominante. Tal como lo hace ver Leslie White, entre otros, al formular la tesis de la «herencia social» (1949). Según la cual al considerar al hombre como un simple y llano «títere de su cultura» no puede otra cosa que asimilar o internalizar reflejamente las influencias externas del «medio sociocultural» en el cual ha nacido y se desarrolla. Por ello, según J. M. Salazar (1976), dicha tesis extremadamente «determinista y pesimista» ha llevado a que «algunos autores consideren que la cultura puede ser conceptualizada como una realidad sui generis que tiene sus propias leyes, y que aunque creada por el hombre, escapa a su control» (p. 13).

Entonces, para lo que comparten dicha postura, el **carácter** de cada individuo es, por tanto, algo adquirido mecánicamente, constante e invariable.

Ante tal bipolarización, de inspiración maniquea según la cual los hechos o procesos pueden catalogarse simplemente como «buenos» o «malos» innatos o adquiridos, en el ámbito de la teoría sobre el **carácter** debe acentuarse el esfuerzo en hacer viable la posibilidad de que se llegue a asumir un sentido de equilibrio que penetre de parte a parte las concepciones de los que se ubicarían en una posición «biohistoricista». Para eso, tratarían de corregir los sesgos propios de ambos determinismos fatalistas indicados mediante la asunción de la tesis de que en cada sujeto humano concreto vive y actúa ambas adquisiciones (las naturales y las sociales) en interna, contradictoria y complementaria unidad indivisa. Por consiguiente, ningún individuo es lo que es por obra exclusiva de la «herencia biológica» o de la «herencia social». Si sólo una de ellas aportara

todo a todos, entonces cada uno es un alguien completo y definitivo en todas las situaciones o circunstancias. Y ello no es verdad.

Al dejar por asentado el punto teórico del «humanismo historicista» de concebir a los hombres como seres reales y activos creadores de la historia que al crear y transformar permanentemente el mundo se crean y se transforman frecuentemente a sí mismos, puede mantenerse también el aserto de que los hombres son seres conformados por dos estructuras básicas. La primera de ellas, está determinada por las características anatómo-fisiológicas heredadas genéticamente aportando una singularidad única e irrepetible a cada sujeto, es decir, una condición de INDIVIDUO («fisonomía natural»). La segunda está determinada por las cualidades psicosociales que, como expresión subjetiva de las condiciones materiales y espirituales de existencia colectiva, es producto de vivir en comunicación estrecha y permanente con sus semejantes en procura de la satisfacción de sus necesidades, intereses y expectativas.

En otras palabras, que el hombre al vivir desde su nacimiento en una sociedad, a la que se halla conectado por diversos hilos, vive en un «medio social» conformado por las condiciones concretas de orden económico, político, social y cultural, que determinarán o influirán de manera distinta y con grados de intensidad muy diversos sobre cada quien, dependiendo tanto de la estructura biofísica como de la cantidad y calidad de las experiencias y los conocimientos de los individuos, hasta conformar la «fisonomía social» de la persona. Hasta concretar su condición de PERSONALIDAD al reflejar sobre sí los rasgos sociales característicos de tipos de personas con los que se encuentra relacionado en cuanto miembro de una nación, estado, comunidad, familia o grupo social. Complejo proceso de «creación y recreación» de sí mismo que pone en evidencia la tesis de que «el hombre no nace personalidad, sino que deviene en ella».

Tal planteamiento del asunto en cuestión se puede esquematizar mediante la representación de la igualdad: $H = I + P$ (Hombre es igual a Individuo más Personalidad).

Con todo lo que se ha expuesto se procura confirmar el concepto de hombre como un ser concreto que reúne en sí las cualidades de NATURAL-SOCIAL y de ACTIVO-CONSCIENTE, y que sólo vive consustanciado con la naturaleza, con los demás y consigo mismo, formando un todo concreto indivisible.

En efecto, se reconoce con firmeza que el hombre es una realidad natural-biológica ligado indisolublemente a la naturaleza tanto por su origen como por sus características morfológicas, bioquímicas, fisiológicas y neurológicas. Pero con la particularidad de ser cualitativamente su producto superior perfeccionado en el proceso de la vida social a través de la propia actividad humana y humanizante, el trabajo.

Pero el hombre como realidad puramente natural, con particularidades anatómo-fisiológicas que lo diferencian de otros seres naturales, no es el «hombre en sí» dado que la naturaleza no acuña en el hombre todas las cualidades o propiedades definitivas que le dan las características humanas; más sí las premisas biológicas necesarias para ello. Por tanto, la posibilidad de que se realice la singularización del hombre como género está determinada por la situación de vivir con los otros, es decir, integrándose en el mundo de las relaciones sociales, en el que únicamente puede hacerse y existir como SER NATURAL HUMANO con su conciencia, lenguaje, emociones, sentimientos y actividades que lo definen.

Esta concepción converge sobre la tesis según la cual el hombre tiene que producir los medios y las condiciones necesarios y suficientes para poder vivir, para poder comprender mejor la naturaleza y poder modificarla y ponerla equilibradamente a su servicio. En este proceso social de creación y modificación del mundo, el hombre se crea cualitativamente a sí mismo, a diferencia del resto de los seres vivos. En definitiva, el hombre es el sujeto y objeto de la historia universal.

En este proceso se constata, entonces, que la vida no es otra cosa que un producto social y no algo derivado de cada quien que prescinde de los demás.

Algo más sobre las «fisonomías» natural («temperamento») y social («carácter») del ser humano.

No obstante, tales consideraciones explicativas no agotan el problema sobre lo innato y lo adquirido en la conformación del **carácter**. Resulta de particular importancia el tener presente y entender la idea de la indisoluble unidad a veces contradictoria, pero siempre recíproca o mutua, entre los factores «temperamentales» (innatos) y los «caracterológicos» (adquiridos), en cada sujeto humano.

En efecto, se hace pertinente hacer un paréntesis para destacar, en primer término, la relación entrecruzada entre la «fisonomía natural o biológica» y la manifestación específica del «temperamento». Reconocimiento de tal relación que nos debe llevar a aceptar que parte del contenido del «modo de ser y de estar» de cada sujeto es atribuible a la influencia de base fisiológica ejercida por el sistema integrado por la correlación neurodinámica entre la corteza cerebral, el tronco cerebral y el sistema endocrino humoral, tal como lo describe J. L. Rubinstein (1978:718). Estudioso éste que no vacila, a su vez, para indicar que si bien «las características psíquicas del temperamento indudablemente están íntimamente vinculadas con las características físicas del organismo, y ello tanto con las peculiaridades estructurales innatas del sistema nervioso (con la neuroconstitución) como también con las peculiaridades funcionales (de los músculos, de los vasos) de la tonacidad de la actividad orgánica vital», sin embargo, las características dinámicas de la actividad humana «no se dejan reducir a las peculiaridades dinámicas de la actividad vital orgánica. A pesar de toda la significación de las peculiaridades innatas del organismo, especialmente de su sistema nervioso, para el temperamento, sólo son el aspecto inicial de su desarrollo, que en su conjunto no puede separarse del desarrollo de la personalidad» (ídem. 722-723).

Consideración ésta última que nos conduce a destacar, en segundo término, la relación entrecruzada entre la «fisonomía social» y el «carácter» personal y social de cada sujeto. Sin duda cada ser humano al no ser una realidad eternamente dada será, como si dijéramos, un ser siempre inacabado que, como tal, desarrolla un «estado de ser» o «carácter» que, como «un todo único de particularidades, rasgos y

cualidades de la personalidad», según definición compartida y sostenida por Smirnov, Leontiev, Rubinstein y Tieplov (1960:967), entonces, «lo forman las características internas de la personalidad, pero ello no significa que estas características vengan determinadas en su género y en su esencia desde dentro por un sistema de relaciones internas orgánicas o personales. Muy al contrario, estas características internas de la personalidad, que forman su carácter, vienen determinadas asimismo por la relación con respecto al mundo» (J.L. Rubinstein. ob.cit. p.728).

Se comprende, en consecuencia, que al **carácter** corresponden todas las características o cualidades relativamente firmes y constantes de la persona que condicionan su «predominante orientación básica o fundamental» en la relación compleja y selectiva con el mundo natural-cultural-social que la contiene. Constituyéndose, de tal manera, en la «segunda naturaleza» del hombre. En su «naturaleza social».

Sin analizar el contenido mayor y el menor de los contenidos de los estudios y discusiones que al respecto produjeron los ya citados investigadores Smirnov, Leontiev, Rubinstein y Tieplov, es de acordar convencionalmente que «el carácter es la combinación original individual de las cualidades fundamentales de la personalidad que distinguen a un sujeto dado como miembro de la sociedad, expresan su actitud hacia el mundo que le rodea y se manifiesta en su conducta y en sus actos» (ob. cit. p. 463).

En consideración a este último concepto, hay que destacar que el **carácter** en efecto se revela circunstancialmente a través de los elementos estructurantes de la personalidad; a saber: A) La CONDUCTA, en tanto la suma, el repertorio, el conjunto de respuestas, por cuyo medio cada sujeto dinamiza el proceso de relaciones con las circunstancias o condiciones objetivas de su vida, que surgen y se modifican o no de acuerdo con su participación. B) Las ACTITUDES, en tanto tendencias predominantes para reaccionar favorable o desfavorablemente ante «los otros» (sociedad), «lo otro» (naturaleza y cultura) y sí mismo (personalidad), por su posición intermedia reguladora entre la conducta (o «estado latente» de carácter) y los actos (o «estado manifiesto» del carácter). C) Los COMPORTAMIENTOS o ACTOS, en tanto la realización efectiva de forma automática (inconsciente) o

voluntaria (consciente), de las respuestas adaptativas bajo el rigor de la actitud predominante, que será, según expresiones de Eric Fromm, o bien «biofílica» (en pro o favorable a la vida o construcción de lo positivo), o bien «necrofílica» (en contra o desfavorable a la vida o destrucción de lo positivo).

Siguiendo el hilo conductor del análisis podremos, sin duda, hacer inteligible lo expuesto al dejar por asentado como corolario que el **carácter** es manifestación en el ser humano de sus «características naturales» – configuradoras del «temperamento»- y de las influencias (directas o no, conscientes o no, sistemáticas o no) de las concretas y variadas circunstancias vitales o condiciones socioculturales de vida en que se desenvuelve cada uno. Con relación a este último aspecto, desde el punto de vista caracterológico, es importante la cuestión de cuál ambiente es el que predomina en la **relación del hombre con los demás congéneres, con la naturaleza y la cultura y consigo mismo**. El predominio en las relaciones interpersonales de rasgos individualistas y egoísta conlleva a asumir actitudes de indiferencia e indolencia hacia el bienestar social. Si lo predominante en las **relaciones del hombre con la naturaleza para convertirla en cultura** se destacan rasgos de inlaboriosidad, negligencia, deshonestidad, se dará pábulo a actitudes propias de no sentir la necesidad de laborar con satisfacción para sí y para los demás, de hacerlo de la mejor manera y con respecto a las condiciones, reglas, fines, objetivos y metas establecidos. Mientras que en su **relación consigo mismo** no prima rasgos relativos a la capacidad de autocrítica, de auto-respeto y de auto-exigencia se dará como consecuencia directa a actitudes de arrogancia, de insinceridad y de desconsideración con los demás.

Indudablemente queda evidenciado entonces que el **carácter** así como se forma en la vida, en el decurso de ella también se transforma. Como parte de este hecho, hay que asumir que tanto en la formación como en la transformación de los rasgos o características esenciales del hombre es determinante la influencia que ejerce la educación formal (sistemática, escolar), en correlación con la informal (refleja, social). Y ello, junto con la participación del individuo mismo tomándose en cuenta, por un lado, su filosofía de vida, sus costumbres, sus hábitos morales, y, por otro, las acciones que realiza y los productos u obras que genera.

Por tanto, en la estructuración cambiante del **carácter** se lleva toda la responsabilidad de la sociedad y de sus instituciones y la de cada quien. Por ello, no hay nada más disparatado ni equivocado que se afirme que el **carácter** es una cosa cualquiera que es dada primariamente y fatalmente fijada.

El «grupo-equipo de aprendizaje» como condición de toda formación efectiva y afectiva del carácter

Es muy interesante recordar preliminarmente que en la concepción contemporánea de la educación se trata de reivindicar la «revolución copernicana» en el aprendizaje al ubicar en el centro de la actividad al agente «Aprendiz». Según tal apreciación, la función del «Facilitador» es estrictamente la de propiciar unas condiciones que favorezcan las experiencias requeridas con su concomitante aprendizaje. Las condiciones o medio ambiente que el facilitador buscará estructurar serán específicamente educadoras, es decir, el «Grupo-Equipo de Aprendizaje», como el más adecuado para que en él se produzca el desarrollo de todos los miembros integrantes del mismo. Para que, sin más ni menos, se favorezca la constitución, configuración del **carácter**, del «estado de ser», en cada quien.

Conviene hacer notar que tal planteamiento forma parte del cúmulo de esfuerzos variados que han realizado estudiosos de los más heterogéneos campos científicos para mejorar el proceso de aprendizaje en sistemas tanto escolarizados como en no escolarizados. Desde tiempo atrás, se ha visto ocupado el espacio en que se gesta la inagotable discusión sobre el binomio indiviso «enseñanza-aprendizaje», lo que ha posibilitado el enriquecimiento del pensamiento en torno al mismo y su sistematización para resolver en gran parte los problemas que se suscitan en relación a su planeación, organización, realización y evaluación. Si bien cada una de las corrientes que plantean el problema enseñanza-aprendizaje desde muy diversos ángulos y hacia bien marcados y distintos propósitos no han podido consensuarse en sus conclusiones al respecto, todos tienen algo en común, esto es, la idea y la tendencia a reconocer que si no existe el hombre solo, totalmente abstraído y ajeno a las incidencias de los demás, en una concepción integral del proceso de

formación del ser humano, el aprendizaje será esencialmente un acto «con otros».

El reconocido investigador Nicolás Caparrós, en su obra «Psicología y Sociología de Grupos» (1975:9), dice, aludiendo al factor social de toda existencia humana, que «EL HÁBITAT NORMAL PRESENTE OBJETIVO O FANTÁSTICO DEL HOMBRE ES EL GRUPO: la familia, amigos, trabajo, pareja, enemigos, clase social, etc., y que no existe él solo, aún cuando lo esté físicamente, ya que lo acompaña sus experiencias, sus proyectos e incluso su autismo, que implícitamente es ante otros, prescindiendo de otros» (Mayúsculas nuestras). Con esto se corrobora que todo hacer humano, entre ellos el aprender, se producirá plena y eficazmente ante todo dentro de un proceso grupal, de equipo, el que le caracterizará y dará sentido y unidad interna.

Pero es Armando Bauleo quien explicita de manera más centrada el problema en cuestión, enmarcado en la noción de la dialéctica de los grupos. Aporta, como síntesis de profundas elaboraciones en torno al pensamiento sobre grupos, la siguiente precisión: «El concepto de grupo define a un sistema de relaciones que se estructura exteriormente a los individuos que los componen. Cuando se habla de grupo, no hablamos de sociedad ni de individuos, hablamos de una estructura. De esta forma enunciarnos que el concepto de grupo es un grado de abstracción, y que en concreto aparece como la intermediación entre estructura individual y estructura social» (1977:17).

A partir del presente planteamiento es cuando podemos abordar el análisis del proceso de aprendizaje con una visión adecuada de lo que sucede en el «aquí y ahora» del grupo donde esté, de su finalidad y su relación con «el afuera».

Sin embargo, se plantea un verdadero haz de interrogantes que demandan respuestas satisfactorias que favorezcan la comprensión del asunto en cuestión. Entre otras tantas, ¿todo grupo es específicamente educador?, ¿qué tipo de fuerzas o poder educador o modelador tiene el grupo?, ¿qué rol corresponde asumir al facilitador ante el compromiso de tratar favorablemente el desarrollo del sujeto Aprendiz?, ¿qué papel compete al Aprendiz en el proceso de preparación de un ambiente natural-

humano para que en él y los demás se estimule la posibilidad de sus desarrollos posibles?

Las preguntas planteadas nos obligan a seleccionar como paso inicial el de presentar el problema del aprendizaje como «proceso», como interrelación del individuo y su grupo con «el afuera», desde una perspectiva integrativa que permite recuperar la visión de un conjunto con el que es menester trabajar para lograr la comprensión y la administración adecuada del mismo. Cabe señalar aquí que es necesario aceptar que todo aprendizaje lo realiza el individuo, aún sea realizado en grupo, y que éste siempre será bajo la incidencia de las variables contextuales para satisfacer necesidades de carácter colectivo. Esto sugiere de una manera implícita que el aprendizaje tiene una finalidad a mediano plazo que está enmarcada con el «afuera del grupo», con el contexto social que puede favorecerlo u obstaculizarlo. Por más que se hagan intentos de aprender para satisfacer necesidades inmediatas individuales y/o de grupo, siempre el aprendizaje se logrará con un sentido, con una visión prospectiva. Es decir, que se traduce en un «proyecto» que el individuo va elaborando con el grupo en el transcurso del «proceso», lo cual posibilita en todos y cada uno la conformación, según Enrique Pichón-Rivière (1981:151), de un «Esquema Conceptual Operativo (ECRO)» en tanto el «conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa», dentro de la sociedad que lo contiene. Esto, a su vez, dará significado al aprendizaje y al grupo que devendría en «equipo», dejando de esta manera que ambos sean entidades y fines en sí mismos y cobren un valor y una existencia de sentido trascendente.

Estas últimas nociones de proceso, finalidad y proyecto expresan diáfananamente la conclusión de que el aprendizaje es el resultado de la interacción o vinculación dialéctica de las ideas, sentidos, sentimientos, experiencias y acciones del grupo con el «afuera». Visto más de cerca, se puede observar que en el momento en que el grupo-equipo desarrolla y mantiene una acción sobre sí mismo para producir aprendizajes significativos, el contexto –llamado también «exogrupo»- ejerce una acción sobre el grupo-equipo que, a la vez, ejerce una acción hacia afuera, de acuerdo con la finalidad de su tarea o proyecto.

Esta dialéctica de aprendizaje en la que existe una interacción del contexto con el grupo-equipo, del grupo-equipo consigo mismo y del grupo-equipo con el afuera, plantea una idea de operatividad. Esta operatividad no se da en un sólo momento y para siempre, sino que es producto de un largo proceso y está sujeta a una permanente revisión y redefinición.

En relación a esto último, observamos cómo esta operatividad gradúa con progresividad creciente tanto la realización de la tarea (aprendizaje) como el ECRO de los diversos miembros que cada vez se consolida más como un «ECRO común» al grupo-equipo en virtud del interjuego de informaciones y conocimientos emitidos por los sujetos en su interacción grupal quienes, en la medida en la que van adquiriendo una «comprensión íntima» (Insight) y una capacidad para elaborar el proyecto, van adquiriendo a su vez una clara conciencia de que el aprendizaje que están logrando no es el resultado que se está dando individualmente, sino que es, por el contrario, el resultado de la aportación de todos con sus distintos marcos referenciales para la «lectura» de la realidad. En este escenario se intenta superar las dicotomías objeto-sujeto y teoría-práctica, que el aprendizaje tradicional formal y/o informal, tanto ha hecho para que se perpetúen en nombre de un falso cientificismo e intelectualismo.

La experiencia y los estudios más avanzados señalan, como un hecho cada vez más convincente, que el objeto de conocimiento no puede ni debe ser independiente del sujeto conocedor. Por el contrario, se postula que entre el objeto conocido y el sujeto conocedor se debe establecer un vínculo dialéctico en el que cada uno sea la razón de ser del otro para permitir que la tarea de conocer logre una mayor «objetividad» al tomar en cuenta la incorporación sistemática y total del ser humano que conoce, lo cual, de hecho, es tomar la realidad tal cual es como estructura compleja en la que el sujeto y el objeto coexisten en una mutua interrelación de dependencia. Esta incorporación es, según José Bleger (1997:23), «desalienante», de tal manera que el todo quede integrado y que la tarea y las cosas no terminen absorbiendo (alienando) a los seres humanos».

Una de las virtudes de esta premisa educativa es la oportunidad que ofrece de expulsar del proceso de aprendizaje tanto formal como

informal, a las tendencias teorícistas y empiristas como ideologías vinculadas a la disociación teoría «y» práctica. Es la de erradicar la actitud de escindir la realidad entre el mundo de las cosas sensibles y el mundo de las ideas, entre el «homo faber» y el «homo sapiens», entre «indagación pura», y «operación concreta». Ello, en procura del establecimiento de unas condiciones de aprendizaje en las que coexistan, en una relación complementaria y de enriquecimiento, la teoría y la práctica superando esa pseudoautonomía por la unión de ambos aspectos en una «praxis concreta» que impedirá la separación de los hombres entre los de una intelectualidad formal estereotipada y los de una capacidad mecánica rutinaria. Al fusionar dichos aspectos de una manera consciente se construye una «síntesis» (la Praxis: Teoría + Práctica) que, según Pichón- Rivière (1981:150),

...se resuelve no en un círculo cerrado, sino en una continua realimentación de la teoría a través de su confrontación con la práctica y viceversa (tesis, antítesis), la experiencia de una práctica conceptualizada por una crítica y por una autocrítica que realimenta y corrige la teoría mediante mecanismos de reflexión y ratificación, logrando una objetividad creciente. Se configura así una marcha en espiral, la que progresivamente va a capacitar el terreno de la mente para construir una estrategia y una logística que, a través de la táctica instrumental de carácter operativo, posibilite las planificaciones de distinto tipo para el logro del cambio aspirado, que consiste en el desarrollo pleno de la existencia humana a través de la modificación del hombre y de la naturaleza.

Vista desde esta perspectiva, surge la necesidad de que sea el grupo-equipo el que aprenda, a aprender aprendiendo, a pensar pensando, a sentir sintiendo, a hacer haciendo y, en fin, a ser siendo, de manera alternada y concordante. Lo cual es muy opuesto y superior al modelo establecido por la concepción estática y estatizante de la «enseñanza» tradicional, en el cual se hace vehemente todo aquello que haga que prevalezcan inamovibles las «disociaciones» (objeto/sujeto; teoría/práctica) y las estereotipias o conductas rígidas, fijas, con las que el sujeto enfrenta sus tareas haciendo caso omiso a la originalidad y creatividad frente a cada situación nueva. Esto último da una idea de lo

limitante de este modelo para aceptar y fomentar la «participación grupal» como la condición necesaria y suficiente para el logro de aprendizajes significativos que permitan al sujeto aprehender y transformar el objeto, modificándose en ese acto a sí mismo. En otras palabras, para el logro de aprendizajes que estén ligados a la posibilidad de ofrecer a cada quien la capacidad de realizar una adaptación activa y consciente a la realidad natural-social-cultural.

Esta participación activa y consciente se da en términos de un proceso de comunicación que, definido por Cirigliano y Villaverde en su obra «Dinámica de Grupo y Educación» (1966:43), «es participar en algo en común, significando ello no a la acción mecánica o externa de realizar una tarea conjuntamente con otros, sino el percibir el mismo grado de conmoción interna emocional que el otro (Con-sentir)», Puede observarse que sólo el grupo-equipo posibilita que el auténtico proceso de aprendizaje se realice dentro de una situación de «Co-Ser», de «Con-Saber» de «Co-Hacer» y de «Con-Sentir». Es decir, dentro de una situación donde «todos» son, saben, hacen y sienten, en condiciones de equilibrio posible y deseable.

En este orden de ideas, otra disociación que hay que romper y superar es la que existe entre enseñar «y» aprender en cada una y en todas las modalidades en que ella pueda darse, inclusive en la contradicción pensar «y» aprendizaje.

En la perspectiva de los grupos-equipos se busca materializar la opción de la conjunción del Facilitador con el Aprendiz en el proceso de liberación de las fuerzas de la personalidad para ser dirigidas a superar la «simbiosis» o dependencia mental en tanto pérdida de la individualidad auspiciada en el proceso de enseñanza «y» aprendizaje. De manera que la enseñanza y el aprendizaje se constituyan en elementos básicos de un «proceso unitario», integrado en permanente cambio, en virtud del hecho de que al organizarse el aprendizaje en grupos-equipos los miembros integrantes del mismo se esfuerzan en dinamizar, relativizar y alternar los roles de Facilitador y de Aprendiz y se admite entre los mismos la conciencia de saber que sólo se sabe algo y de saber que se desconoce mucho. En este momento estelar del proceso, en el cual se aprende a reconocer y admitir el «no sé», se establece una de las condiciones más

requerida por el aprendizaje grupal que es el abandono de la actitud omnisciente, la disminución de los niveles de narcisismo, el rechazo de las poses de omnipotencia, el evitar asumir actitudes yoicas y ególatras, fomentadora de una atmósfera psicosocial de competencia para una mera «coexistencia» (mas no para una vital «convivencia»). Ello como fórmula adecuada para el reconocimiento y la ubicación de cada uno de los miembros integrantes del grupo-equipo como seres humanos frente a otros seres humanos que buscan captar las cosas y los fenómenos tal cual son y ocurren para entenderlos y poder transformarlos. De manera más explícita, puede decirse que lo característico de este momento es el asumir, por parte de todos, el principio según el cual «no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de la enseñanza», según frase de Bleger (1977:3).

Esta realidad, de que no se enseña mientras no se aprende al mismo tiempo, corresponde estrictamente al señalamiento que establece que no se debe sobreestimar ninguno de los roles, ni el de Facilitador ni el de Aprendiz, sino energizar la potencialidad de ambos como seres humanos capaces de ser, por un lado, cada vez mejores y, por otro, coautores de sus propios aprendizajes. En tal caso, lo obligado es crear un ambiente, una atmósfera de grupo-equipo cordial y respetuoso en el cual todos puedan sentirse capaces de enseñar y ser enseñados, al incorporar y manejar instrumentos de «problematización» e indagación para que todo esquema conceptual-referencial y operativo (ECRO), es decir, toda información, conducta o experiencia que se posea, se convierta en contenido de aprendizaje que se transforma a su vez en nuevas hipótesis para indagar y actuar nuevamente sobre la realidad natural-social-cultural.

Aquí es importante destacar que, en el momento de esta integración grupal, los sujetos implicados operan no sólo con información cuyos mensajes son explícitos o manifiestos en su sentido literal, sino también con informaciones cuyo mensaje es implícito (metamensaje), que es lo que la expresión no dice en sentido literal pero que da a entender de manera velada y en forma simultánea. Cada uno de estos mensajes serán manejados y atendidos por el grupo-equipo que, operando con ellos, los someta a prueba y verificación para su posterior aprehensión. Es así como se logra una tarea de enseñanza-aprendizaje que condiciona

una situación en la que la actividad de aprender y el tema o información (conocimiento que enfoca la atención del grupo-equipo) y los seres humanos implicados, guardan una estrecha integración y coherencia. Esto no quiere decir que en el seno del grupo-equipo todos deben pensar y actuar de manera idéntica, ya que esto vendría a ser lo opuesto de lo que por definición y acción son los aprendizajes eficientes y efectivos. Por el contrario, hay que procurar que los miembros participen al interior del grupo-equipo con su o sus ideologías como parte integradoras de los esquemas referenciales y entren a ser sometidas al más riguroso examen y revisión. Esto se relaciona muy estrechamente con una de las reglas que Pichón-Rivière (1981:208) denominó la «regla de oro» de la técnica de los «Grupos Operativos», según la cual, «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 suma de información (pertinencia), el grupo adquiere una PRODUCTIVIDAD mayor (aprendizaje)». (Mayúsculas nuestras).

Siguiendo la coherencia de los análisis expuestos podremos sin duda comprender, como conclusión, que los grupos-equipos tienen como trasfondo el manejo de un concepto diferente de aprendizaje y de su relación con una nueva «didáctica». En efecto, el proceso de aprendizaje en grupo-equipo funciona como una verdadera «mayéutica», pero no en el sentido socrático de hacer surgir de cada uno por sugerencia del «maestro» las ideas que estaban ya latentes, sino, a través de que los agentes participantes creen sus objetivos, estructuren los contenidos, promuevan actividades, elaboren estrategias, seleccionen y produzcan recursos, realicen la evaluación, mediante la puesta en ejercicio de todo lo que hay de valioso y trascendente en cada ser que aprende: a aprender, a desaprender y a reaprender. Por lo que no se puede concebir y seguir aceptando y asumiendo como adecuada una concepción mecanicista del aprendizaje como algo repetitivo, memorista, sino que es más bien, dentro de un enfoque totalizador, sustentado por Hernán Kesselman en su escrito mayor «Psicoterapia Breve» (1977:36), «la adquisición de la capacidad de conductas alternativas para enfrentar los obstáculos, aprender a pensar los sentimientos, las acciones y los pensamientos. A relacionar nuestra conducta con la de otro. Incluye la evaluación, que

sería la capacidad de reconstruir los sucesos históricos para comprender el presente y confeccionar, de acuerdo a lo visto, un proyecto futuro».

En consideración a esta última indicación, en definitiva, huelga precisar aún más el concepto de aprendizaje en grupo-equipo con los que asevera Pichón-Rivière al proponer que el mismo debe estar sustentado «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 (...). 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 adaptación acrítica de normas y valores. Por el contrario, apuntamos una lectura que implique capacidad de evaluación y creatividad (transformación de lo real)» (1981:209).

Referencias Bibliográficas

- Bleger, José (1977). *Temas de Psicología*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Caparros, Nicolás y otros (1975). *Psicología y Sociología de Grupos*. Madrid: Fundamentos.
- Cirigliano, Gustavo y Aníbal Villaverde (1966). *Dinámica de Grupos y Educación. Fundamentos y Técnicas*. 13era. Buenos Aires: Humanitas.
- Kesselman, Hernán (1977). *Psicoterapia Breve*. Madrid: Fundamentos.
- Ortiz, María José (1994). El Altruismo. En: *Psicología Social*. Madrid: McGraw-Hill. p.p. 444-491.
- Pichón-Rivière, Enrique (1981). *El Proceso Grupal del Psicoanálisis a la Psicología Social*. Buenos Aires: NUEVA VISIÓN.
- Rubinstein, J. L. (1978). *Principios de Psicología General*. México: Grijalbo.
- Salazar, José Miguel (1976). *La Psicología Social: Una Panorámica General*. En: *Psicología Social*. Caracas: Imprenta Universitaria UCV. p.p. 11-32.
- Smirnof, A, Leontiev y otros (1977). *Psicología*. 4ta edición. México: Grijalbo.