

Souto, M. (1993). *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

pp.226-228

83 t

~~1870~~

# HACIA UNA DIDACTICA DE LO GRUPAL

~~1870~~  
~~1870~~  
~~1870~~  
~~1870~~

MARTA SOUTO DE ASCH

Prólogo de Jean-Claude Filloux

Colaboración de  
Anahí V. Mastache  
Diana Mazza

■ miño y dávila editores

El cuidado de la edición  
estuvo a cargo de  
Claudio Daniel Mignini y Diego L. Bentivegna

Primera edición, setiembre de 1993  
Queda hecho el depósito que previene la ley N° 11.723  
©Miño y Dávila S.R.L.  
Bolívar 547, 2° "A", (1066) Buenos Aires, Tel. 342-2474

La reproducción total o parcial de este libro en forma idéntica o modificada por cualquier medio mecánico o electrónico, incluyendo fotocopia, grabación o cualquier sistema de almacenamiento y recuperación de información no autorizada por los editores, viola derechos reservados.

ISBN 950-9467 - 38 - 3

## INDICE

**ESLA M. MONETTI de APRIE**  
Licenciada y Profesora  
en Ciencias de la Educación

AGRADECIMIENTOS.....	11
PROLOGO.....	13
SUGERENCIAS PARA UNA INTRODUCCION HACIA UNA DIDACTICA DE LO GRUPAL .....	19
Reflexiones previas .....	21
PRIMERA PARTE	
ENCUADRE PARA EL ESTUDIO .....	27
1. CONSIDERACIONES EPISTEMOLOGICAS .....	29
2. EL ACTO PEDAGOGICO DESDE LO SOCIAL, LO PSIQUICO Y LO INSTRUMENTAL .....	41
3. LO GRUPAL. LA GRUPALIDAD Y LOS GRUPOS EN LAS SITUACIONES DE ENSEÑANZA.....	51
SEGUNDA PARTE	
ESTUDIO DE LO GRUPAL Y DE LOS GRUPOS DE APRENDIZAJE.....	69
4. EL ENFOQUE DIALECTICO DE LOS GRUPOS .....	71
4.1. La teoría de Jean Paul Sartre .....	71
4.2. La dialéctica en los grupos de aprendizaje .....	84
4.3. El papel del conflicto en lo grupal.....	94
5. EL PROCESO GRUPAL. ENFOQUE DE SU DESARROLLO.....	101
5.1. Reconceptualización.....	101

Podemos enunciar, en términos generales, las siguientes características:

- la investigación, los centros de producción científica e innovación tecnológica, las publicaciones científicas, las teorías actuales, los métodos de investigación, el pensamiento científico, la reflexión rigurosa y sistemática no están presentes en las aulas;

- los temas cotidianos como la lucha por la subsistencia y la vida, el hambre, la pobreza, la violencia, la crisis económica, política y ética, la salud de la población, los derechos humanos y su defensa que día a día ocupan la vida cotidiana y la cabeza de los actores sociales quedan en la puerta de la escuela o son tomados una vez transformados en contenidos programáticos, despojados de significación social y vital. Quedan como señala Y. Chevallard en el lugar del registro epistémico, en la periferia de "lo didáctico". Paradójicamente la escuela pasa a cumplir en ciertos sectores una función asistencial que compete a otras instituciones "dando de comer pero ignorando la pobreza" desde los contenidos que enseña.

El conocimiento escolar parecería no ser, entonces ni el científico, ni el cotidiano. ¿Entonces, cuál?

Se trata de formas propias que se podrían caracterizar por:

- Estar clasificado por materias que corresponden a disciplinas diversas. Se organiza según principios de clasificación fuerte (B. Bernstein), que mantiene el aislamiento y la separación entre ellas. Este rasgo es más notorio a medida que se avanza en grados y ciclos de la escolarización.

- Estar sometido a sucesivos procesos de selección y organización en los que participan organismos estatales, administradores, especialistas, políticos (la noosfera según Chevallard) a través de los cuales se "purifica", "filtra", y organiza el conocimiento en un currículum que pierde significatividad y contacto con el cuerpo social de donde proviene y al que va dirigido. Las posibilidades de un currículum como proyecto sociocultural real quedan alejadas por la modalidad social adoptada para su concreción real.

Dos características, las ya enunciadas, que ubican al conocimiento escolar en su asociación con el poder social.

- Sufrir procesos de transformación, de "transposición" sin ejercer la "vigilancia epistemológica" necesaria para conservar la identidad del conocimiento erudito o legítimar las transposiciones que se justifiquen a los fines de la enseñanza (Chevallard, Y. 1985).

- Ser "textualizado", "puesto en textos" (Chevallard, Y.) textos que recortan, seleccionan, organizan, transforman de maneras más o menos justificadas según criterios pedagógicos, epistemológicos, etc. el conjunto de los contenidos establecidos en el currículum. Dichos textos suelen tomar, para docentes y alumnos, el lugar de las fuentes.

- Tomar un valor de verdad única, apoyado en la despersonalización (conocimiento ajeno a sus autores) y en la descontextualización (ajeno al marco sociohistórico e ideológico en que fue producido) que otorgan un carácter de neutralidad al conocimiento, sin serlo.

- Ser "conservado" y perdurar a lo largo de los años sin alteración, ajeno a los procesos sociohistóricos y a la renovación científica, característica que se asocia y contribuye a un conocimiento dogmático.

- Estar separado del conocimiento cotidiano, social y de las lógicas en él implícitas, que son desvalorizadas por su carácter de "no escolar".

- Ser poco significativo tanto desde la perspectiva individual, personal (significado psicológico) como desde la social (significado y relevancia sociocultural).

- Estar presentado bajo las formas de conocimiento tópicos, de datos o como operacional, (procedimiento u operación dentro de un sistema dado) o como ejercicio mecánico (Edwards, V.).

Así, el conocimiento escolar adopta, en tanto objeto, un carácter de "hecho", "verdad única", "producto terminado" que como tal se transmite, desgasta y envejece aunque continúa perdurando.

La relación pedagógica predominante es la de transmisión desde un docente que "supone" poseer el conocimiento verdadero y que lo transmite desde su lugar de poder en

con pocas oportunidades de reflexión, de actualización auténtica y de metaanálisis.

Relación pedagógica que involucra a alumnos que parecen haber perdido en buena medida sus deseos de saber y que tienden a establecer a menudo vínculos de evitación del conocimiento o de mera posesión por exterioridad, desvalorizándolo y sustituyendo su valor por el de la "zafada".

Relación que surge en el contexto de ambientes de clase, poco propicios a la creación, a la búsqueda, más cercanos al control y a la restricción que a la producción, más amenazantes que contenedores; de ambientes sociales cargados de desprestigio y falta de reconocimiento social y económico para la función docente y para el conocimiento mismo.

Esta descripción es fuerte pero obedece a las tendencias hasta ahora encontradas.

Si sólo tomáramos esta descripción desde el nivel instrumental correríamos el riesgo de sesgar el análisis y aun de endilgar culpas a quienes están más directamente involucrados: docentes y alumnos.

Si, en cambio, incluimos los significados ya desarrollados acerca del poder-saber por un lado y de las redes de significación imaginaria en torno al conocimiento y a la formación, por otro, podemos advertir la complejidad del problema. Si agregáramos además análisis específicamente políticos (1) el panorama se aclara, a la vez que se complejiza.

Aunque estas son tendencias generales, hemos encontrado algunas prácticas pedagógicas que intentan una ruptura. La clase de 6to. grado analizada en el apartado anterior muestra una modalidad diferente y como ella hemos encontrado otras.

Transcribimos a continuación algunas frases escritas por docentes de distintos lugares del país, que revelan la presencia de otros significados.

Conocer es como...

(1) Tal como podrían desprenderse de los proyectos de ley de educación actualmente en tratamiento en las cámaras (año 1992) que ignora y desconoce los principios fundamentales del sistema educativo argentino.

"aprender a volar"; "descubrir un mundo nuevo"; "abrir certas e iniciar nuevos caminos"; "respirar"; "sufrir consciencia"; "ser curioso acerca de uno mismo, de los otros, de las raíces"; "entrar en un laberinto lleno de misterios"...

Si esto es conocer nos planteamos qué hacer para recuperar lo perdido o inmovilizado. Parecería imprescindible bajar con profesores, con maestros, alumnos, escuelas, para encontrar las alas y la energía que permitan volar, abrir puertas... conocer.

Hemos analizado el conocimiento en las situaciones de enseñanza, desde lo instrumental, entrecruzándolo con significados provenientes de otros niveles de análisis, (ya tomados en apartados anteriores)

Lo hemos mostrado desde lugares diversos en el escenario pedagógico: en las relaciones dialécticas, ternarias, de mediación, de interioridad desde la interestructuración; y en las relaciones duales, lineales, de exterioridad y desde una heteroestructuración.

Las situaciones que a continuación se transcriben ilustran estas posibilidades.

#### *Caso 1: 4º grado. Tema: el tiempo(2)*

*Segunda hora de clase. Los alumnos están sentados en sus bancos. Están dispuestos en tres hileras. La maestra está en el frente de la clase delante del pizarrón.*

*M. Vamos a repasar el tiempo. Cómo se mide el tiempo?*

*As. ¿Cuál tiempo?*

*M. Por ejemplo, ahora ¿qué hora es? (Todos los alumnos tienen reloj y contestan en forma inmediata. Algunos coinciden en la hora que tienen, otros, no. Hay diferencia de minutos en algunas respuestas).*

*M. ¿Cuántas agujas tienen los relojes?*

*A1. El mío no tiene agujas.*

*A2. El mío es digital.*

(2) Registro tomado de la investigación realizada por la Lic. Susana Anysz "Las prácticas pedagógicas y los supuestos del docente: una posible relación" CONICET, 1990