



El grupo aula como un sistema de relaciones socioafectivas

Rosario Ortega

Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad de Sevilla (*)

RESUMEN

El artículo que presentamos pretende dar continuación a uno publicado con anterioridad (Investigación en la escuela número 8), en el que se aportaban conceptualizaciones para la construcción de una teoría sobre los fenómenos psicológicos que se dan en el aula. En esta ocasión se revisan ideas básicas de la Psicología de los grupos que permiten una visión sistémica, unitaria, compleja e investigativa de los aspectos socioafectivos cotidianos de la vida escolar, y se propone el análisis de la comunicación, el poder y los vínculos, para la comprensión de los procesos socioafectivos en el aula.

Introducción

El objetivo de la Educación es la formación y desarrollo integral de las personas. Aunque esta formación puede y debe ser vista desde múltiples perspectivas, un deformante sesgo academicista ha tendido a verla casi en exclusividad, como el desarrollo del conocimiento. Seguramente bajo el supuesto de que desarrollar los conocimientos es, a su vez, desarrollar el pensamiento racional y en la esperanza de que este rija el conjunto de la vida, cosa que, parece evidente, no siempre ocurre.

Cuando se piensa en la educación, en términos de proceso potenciador de todos los recursos del ser humano, la vida afectiva en las aulas constituye un aspecto fundamental a investigar y tener en cuenta. De ella depende el clima humano, en el cual se producen los fenómenos educativos, y a ella se refieren muchas de las más importantes metas de la escuela.

Sin embargo existe una carencia significativa de análisis sobre estos asuntos en el con-

texto teórico de la psicología de la educación, y una ausencia de modelos conceptuales desde los cuales interpretar los fenómenos cotidianos de la vida afectiva de las aulas, cuando no una explícita exclusión de los mismos.

«Creemos que la escuela -obsesionada por el dominio cognitivo- mortifica el área de los sentimientos y abandona la tarea más rica y apasionante: desarrollar, expresar y compartir los mismos» (Santos Guerra, 1980. p. 44)

Desde nuestro punto de vista la escuela está conceptualmente desarmada para abordar las relaciones afectivas que se desarrollan en su seno a los distintos niveles de sus estructuras organizativas, desde las relaciones profesor/alumno, alumnos entre sí, equipos de profesores, permitiendo de esta forma que se den procesos personales que como no son reconocidos e interpretados se convierten en puntos oscuros de la organización escolar con resultados imprevisibles que aparecen como conflictos.

Nuestra reflexión pretende aportar algunas ideas sobre el tema desde una visión psi-

(*) Avda. Ramón y Cajal, 1, 2ª planta

cológica que entiende la intervención educativa como un proceso complejo sobre todo de relaciones de interacción y comunicación social.

En este sentido, si mantenemos una perspectiva sistémica de la enseñanza/aprendizaje, (Latorre, 1989) necesariamente tenemos que aislar niveles de organización, que en su conjunto, constituyen unidades armónicas, que se interconectan con otras unidades, componiendo los distintos subsistemas, en los que intervenimos educativamente. Recordemos que un sistema es un conjunto de elementos en interacción mutua (Griffith 1965).

Desde este modelo, la organización socioafectiva, constituye una unidad o subsistema del conjunto de los fenómenos del aula, que actúa dentro del mismo, influyendo decisivamente como una variable importante, en la evolución del proyecto educativo, de los rendimientos académicos, y del progreso personal cada uno de los miembros. Se hace necesario pues, que el profesor tome conciencia de la naturaleza de dicho subsistema, aprenda a reconocer sus elementos y las formas que adquiere dentro de la vida escolar, sepa diagnosticar sus momentos evolutivos, y detectar los problemas y dificultades por los que atraviesa, y finalmente *corregir*, en la medida en que el diagnóstico llegue a ser certero, sus errores de intervención.

Para encontrar un poco de luz en la reflexión sobre la estructura socioafectiva del grupo-aula o de otro grupo dentro del sistema educativo, a cualquiera de los niveles que lo analicemos, proponemos revisar ciertos principios de la Psicología Social de la Educación, o lo que es mejor, adoptar una perspectiva psicosocial, para abordar las relaciones afectivas en el aula.

La trayectoria histórica de la Psicología Social, afortunadamente, es rica y abundante en el estudio socioafectivo de la vida del grupo; mucho más que en el estudio de la vida cognitiva del grupo, en la que solo recientemente se comienza a trabajar en lo que se ha dado en denominar: "el conocimiento compartido", (Edwards y Mercer 1988). Por el contrario el "afecto compartido" es concepción básica de la Psicología Social desde hace mucho tiempo. Es un implícito, nunca puesto en

duda, que la naturaleza emocional y afectiva de los seres humanos, se origina en el contacto directo con otros seres de su misma especie y en la articulación de la comunicación basada en vínculos como los de incondicionalidad, protección y afecto que los seres humanos se dan entre sí (Bronfenbrenner 1987). Esto no quiere ser una exaltación del afecto humano positivo, la inversa también es verdadera: el comportamiento agresivo, violento y "contra-natura", presente, también en el ser humano se origina a través de sus relaciones sociales y se desarrolla dentro de ellas y contra ellas. Queremos insistir, sin embargo, en la importancia que tiene la comunicación social organizada, a través de estructuras afectivas más o menos estables, más o menos próximas (díada, grupo, instituciones, comunidades), siempre presentes a lo largo del desarrollo y de la vida de los individuos.

Solo a través del estudio de los elementos estructurantes de los factores personales, pueden interpretarse los fenómenos interactivos y la comunicación en el aula, y solo la incorporación de éste análisis permitirá abordar de forma completa los sutiles fenómenos socioafectivos y emocionales del grupo escolar.

El grupo aula como un sistema psicológico

El concepto de grupo abarca colectividades de talla y características muy variadas. La idea que implica a todos ellos es una cierta unidad entre los miembros, referida sobre todo a como pueden ser vistos por un agente externo. El grupo es una organización más o menos estable, más o menos homogénea pero que vista desde fuera presenta una cierta unidad, frente a otras organizaciones, grupos o individuos.

Auzieu (1966) define de forma pragmática el grupo, como "un conjunto de personas que se reúnen periódicamente y que mantienen los objetivos de su unión, durante los intervalos entre sus reuniones", y los clasifica de acuerdo a criterios de tamaño, vinculación afectiva posible, formas de comunicación y normas (implícitas o explícitas) en cinco grandes categorías que van desde las masas a los grupos primarios.

Desde esta concepción teórica, el grupo-aula es un grupo secundario, caracterizado por vínculos de interdependencia personal en relación a la función que realiza, cuya organización depende de factores sociales a veces independientes de la voluntad de sus miembros y que tienen finalidades concretas, que atañen a todos y cada uno de sus miembros. Es duradero en el tiempo (una vez que se disuelve, puede y, frecuentemente, vuelve a unirse), está regulado por un sistema de normas que provienen del exterior unas y otras del interior; no todos los miembros tienen la misma responsabilidad ni poder sobre ellas y su cumplimiento, ni la posibilidad de cambiarlas. La comunicación puede ser directa aunque no siempre lo es, y en él se articulan o pueden articularse otros subgrupos, que lo caracterizan como una organización social compleja, dentro de otras organizaciones (instituciones), complejas a sí mismo.

Por otro lado, desde el paradigma ecológico (Santos Guerra, 1989), el grupo aula puede ser considerado como el ecosistema básico de relaciones humanas donde se produce el proceso educativo y el escenario o nicho social del que se espera el progreso de todos sus miembros.

K. Lewin (1973) consideró al grupo como un "organismo vivo", una unidad psicológica compuesta por un conjunto de elementos que organizan entre sí una *trama* de relaciones (cognitivas, afectivas, emocionales, comunicativas, interactivas, etc.) que constituye el *campo psicológico* en el cual vive y se desarrolla el individuo. Para él toda psicología es siempre "social" porque el sujeto vive siempre dentro de un grupo que constituye su virtual campo vital. El sujeto actúa, piensa, y cambia como respuesta a las *tensiones*, y *los recursos* que el grupo le proporciona. Lewin, no concibe el juicio individualista del fenómeno psicológico.

Esta consideración de la personalidad como un producto y un proceso dinámico de la organización social, y de la actividad humana, como algo que tiene sentido incluido en un sistema complejo de interacción entre los individuos, está en la base del análisis del aula como escenario social, en donde se articu-

lan distintas dimensiones psicológicas que median y determinan el proceso de enseñanza/aprendizaje. Si consideramos el aula como un escenario complejo y organizado de estructuras de diverso carácter, que se articulan entre sí, la teoría del campo de Lewin resulta de gran utilidad. El grupo-aula tiende a verse como una unidad psicológica que proporciona a sus miembros motivación, estímulos y recursos para cambiar y regular su actividad de progreso, de forma adecuada (nivel suficiente de tensión y flexibilidad en los movimientos), o de forma inadecuada (escases de estímulos, sobrecarga de tensiones, rigidez en las normas etc.) Este juego de tensiones es básicamente socioafectivo y llega a ser, en gran medida, el responsable del éxito o fracaso de las metas educativas ya que constituye los canales de comunicación para que los mensajes sean percibidos, interpretados y aprendidos, articula la afectividad y motivación de sus miembros y organiza el poder en el aula. La Dinámica Grupal es la descripción del sistema tomando en consideración las estructuras básicas, y estas son tanto de naturaleza cognitiva como y sobre todo de naturaleza socioafectiva.

Subsistemas del grupo aula

Desde las concepciones que hemos ido exponiendo, consideramos que es útil para el profesor buscar la comprensión global del grupo-aula tomándolo como un sistema de relaciones de carácter complejo que se le ofrece como marco o contexto en el cual integrarse personalmente sin perder por ello, la distancia adecuada para analizar los fenómenos que en él ocurren.

La necesidad de vivir y actuar dentro de un contexto social a la par que dominarlo conceptualmente, comprendiendo la naturaleza de los procesos internos del mismo hace difícil la tarea del profesor.

Por eso, aunque la organización socioafectiva del grupo puede considerarse una unidad global, suele ser útil separar subsistemas dentro de la dinámica de relaciones.

Señalaremos al menos tres unidades de análisis a este efecto:

- El subsistema de comunicación.
- El subsistema de poder.
- El subsistema vincular.

A estos tres elementos del sistema grupal, tan íntimamente relacionados entre sí, le llamamos estructuras básicas del sistema socioafectivo de la clase. Todo profesor que pretenda un conocimiento real (teórico-práctico) de su aula, debería hacer incursiones indagatorias sobre como éstos tres subsistemas, o estructuras básicas se articulan entre sí, en el marco de su aula, cual es la mejor lectura que de ellas puede hacerse y como tenerlas en cuenta en su proyecto educativo.

El subsistema de comunicación

La organización interactiva del grupo aula y la estructura socioafectiva viene, en gran parte, definida por los modos y formas de comunicación que se desarrollan en el aula. El lenguaje, y la comunicación está volviendo a tener en las ciencias sociales, en general y en la Psicología de la educación en particular, el papel que le corresponde gracias, entre otras cosas, a la influencia de los trabajos de Vygotski, sobre el lenguaje y el pensamiento (Vygotski, 1977), y al desarrollo de las teorías sobre la influencia de los elementos culturales en el aprendizaje (Bruner, 1988). El descubrimiento de que el lenguaje no solo proporciona el vehículo para la transmisión de conocimientos sino que, como propone Vygotski (1979), y posteriormente han desarrollado otros (Bruner, 1986; Stubb, 1983) se convierte en instrumento mismo de construcción del pensamiento, ha potenciado grandemente la atención que se le presta en la actualidad, al discurso comunicativo de la enseñanza y el aprendizaje. Pero el discurso en el aula no es sólo un discurso del saber académico, sino un discurso relacional de carácter afectivo y personal.

Desde la Psicología de los grupos, cabe un estudio descriptivo de la estructura de la comunicación en el aula, que nos permite detectar cuales son los canales más frecuentes de comunicación y el tono afectivo que se desliza sobre ellos. También se puede inferir des-

de ellos la estructura del poder, (estar informado y poder informar parece definir la capacidad de ser activo y significativo en el grupo). En la era de la comunicación, lo que no se dice o no se escucha y/o vé, no existe. La estructura comunicativa determina definitivamente la organización social del grupo aula.

El profesor ocupa a este nivel, el lugar del máximo privilegio porque controla la emisión de mensajes, la dirección que estos deben tener, y el significado de los mismos. En este sentido es relevante el libro de Edwards y Mercer (1988) sobre el discurso en el aula, en él podemos ver hasta que punto el "habla", del aula es más que nada un código de poder que articula el mensaje de acuerdo con las claves que se han definido (normalmente esta definición la fija el profesor), como claves significativas. Particular interés tiene el estudio de las "lecciones" en las que el profesor suele dirigir el pensamiento de los alumnos, más a la confirmación o no de sus propias hipótesis sobre el comportamiento de éstos que a saber lo que de verdad piensan.

Esta capacidad de organizar la comunicación y consiguientemente el poder (de todo tipo) en el aula, que tiene el profesor, no siempre es del todo conocida y comprendida por él mismo; con frecuencia no se es consciente de que, con su comportamiento y su propio discurso, el profesor determina el *discurso de la clase* y esto dificulta las labores de objetivación de la estructura del mismo. Por eso la investigación-acción, es particularmente útil para comprender el papel del profesor, más que cualquier otra cosa del proceso educativo.

Hemos propuesto la necesidad de investigar la intervención propia, (Ortega y Martín, 1990), porque cualquiera que sea el tema objeto de la investigación-acción, necesariamente se detecta el sistema de comunicación y poder en el aula.

El subsistema de poder

El profesor es el que concentra el poder en el aula, pero este puede ejercerse de múltiples formas. El profesor de convicciones democráticas, podría, si se lo propone, liberarse de

parte de la carga que conlleva el poder absoluto y establecer sistemas colectivos de establecimiento y control normas, pero esto no es nada fácil, porque parte de las consecuencias del uso del poder escapan, entre la complejidad de la vida del aula, a nuestra percepción cotidiana sobre el tema.

En el estudio del poder en el aula, es importante, tomar conciencia de que éste deriva en gran medida de la autoridad (lícita o no) que la sociedad dá a sus adultos para que socialicen a las generaciones de niños y jóvenes, y en este sentido el profesor se convierte en representante simbólico de los poderes sociales, más allá de su propio comportamiento normativo. Hay pues una parte de poder que el profesor tiene que no controla porque sobrepasa sus propias maneras de organizar las normas y la disciplina del aula.

El alcance de esta parte del poder no siempre es bien conocida y comprendida por el profesor en su intervención educativa. Otra parte importante del poder en el aula, deviene del establecimiento de las normas de comunicación y acción y del sistema de control sobre su cumplimiento que se establece en la clase. Los estudios clásicos de dinámica de grupos (Lewin, 1973), establecieron tres formas de sometimiento a la disciplina: la autoritaria, la democrática y la "laisse-faire". En la primera: poder autoritario los sujetos deben cumplir normas, que no han elaborado, de las que están mal informados, en base a que son las que han sido establecidas por la autoridad. En la segunda: la forma democrática todos han participado de una u otra forma en la elaboración de las normas o al menos se ha producido información y debate sobre ellas, y hay un cierto consenso sobre la obligatoriedad de su cumplimiento. En la tercera: el grupo vive sin normas claras, no hay formas de control sobre el comportamiento, y la autoridad se ejerce espontáneamente.

Aunque es evidente que la organización democrática es la deseable, la complejidad práctica del sistema democrático, la acumulación de tareas y responsabilidades del profesor, la inmadurez social de los alumnos, no siempre hacen fácil establecer un verdadero poder democrático en el aula. Junto a esto es-

tá la distorsión que incluye la falsa percepción social y la parcialidad de juicio que todas las personas tenemos sobre nuestro propio comportamiento social (Roger, 1982). De tal forma que el ejercicio democrático del poder en el aula, está muy lejos de ser habitual en la clase. Posiblemente un sistema mixto de aparente democracia y control autoritario por parte del profesor es lo más frecuente, produciendo las contradicciones entre lo que se dice y lo que se hace, que todos conocemos tan bien, y la doble moral que muy pronto se aprende.

Un aspecto a estudiar en este sentido, es el factor "expectativa" o influencia de lo que creemos (ideas previas), sobre lo que sucede en realidad o lo que creemos que sucede. Roger, C. (1982) ha realizado un estudio muy interesante a este respecto, tanto en lo que se refiere a la comunicación en el aula como al ejercicio del poder.

El subsistema vincular

Los vínculos afectivos en el aula, constituyen la estructura básica más difícil de describir y explorar. Desde el punto de vista formal las relaciones afectivas del grupo o clase deberían describirse como vínculos secundarios, cargados de un afecto suave "empatía" y capacidad de ponerse en el lugar del otro si es afecto positivo, o ligera "anti-patía" sin que esta llegue a distorsionar la comunicación objetiva que debe circular en el aula. Pero, desde un punto de vista *real*, grandes pasiones pueden, a veces, desatarse ante nosotros, sin mayor conciencia de nuestra "ingenua mirada" sobre lo que allí pasa. De todos son conocidos los esporádicos, pero alarmantes, sucesos de suicidio juvenil, inhibiciones de la personalidad y trastornos psicosociales que suceden en las aulas, y que aunque no son un asunto general, ni necesariamente achacables a la escuela, la gravedad de los hechos personales, nos debe hacer reflexionar sobre la naturaleza de los vínculos y la vida afectiva del aula.

Aunque las actividades del aula y los sistemas de comunicación en la clase, son de contenidos más o menos cognitivos y las metas académicas sesgan la vida afectiva del grupo, entre ellos se deslizan vínculos de carácter cla-

ra y exclusivamente afectivo: el amor y el odio está presente en la vida del aula, y en el resto de los grupos del sistema social educativo. La fluidez de comunicación y la libertad de expresión de los sentimientos, quitan fuerza y pasión a afectos no siempre confesables; la armonía afectiva del aula va a depender de la posibilidad de expresión de las emociones (sólo puntualmente extremas), y de la comprensión cotidiana de éstas, como fenómenos humanos, sencillos, comunicables y discutibles.

El papel del profesor en este tema es decisivo; no hay nada que potencie más el clima positivo de la clase que un profesor con un armónico dominio de sus emociones, y que despierte afecto moderadamente positivo, ni nada que desarticule más un grupo que un profesor frío, duro o represivo.

El grupo constituye un escenario educativo

Una aportación que tiene utilidad para el análisis de la estructura socioafectiva del aula y por tanto conviene repasarla, es la teoría social de la personalidad o interaccionismo simbólico de G. Mead, al cual nos referimos en el artículo antes mencionado (Ortega, 1989); Mead consideraba que todas las dimensiones de la personalidad del individuo se han ido constituyendo en contextos grupales, cargados de significado simbólico para el individuo. De esta manera todo lo que sucede al individuo, por ejemplo el aprendizaje, se registra a través de la interpretación simbólica que el sujeto hace, dentro del marco interactivo que también se aprende. Nuestro pensamiento está compuesto por una cadena de significados personales que hemos adquirido en la interacción social y bajo el significado y la orientación de la cultura, que enmarca dichas significaciones. A través de la experiencia de relación social, el individuo constituye su "self", (representación de su individualidad) pero esta mismidad no deja nunca de ser social, porque está compuesta de relaciones experimentadas y representadas internamente a través de los códigos simbólicos que constitu-

yen el pensamiento, y expresada a través de la comunicación y la interacción. El lenguaje (no solo el verbal) proporciona al individuo el vehículo tanto para organizar su mente (Mead, 1934), como para desarrollar sus roles o formas particulares con las que nos vinculamos a los demás. Por otro lado y si aceptamos la tesis de Vygotski, el lenguaje es instrumento y mediador en la construcción del pensamiento y la acción (Vygotski, 1979). Ambas teorías nos permiten comprender el sistema aula como contexto que determina, internalizándolo, las relaciones que en él se desarrollan y el aprendizaje que en él se produce.

Los papeles sociales que aprendemos a desarrollar son siempre el resultado del contacto entre el sujeto y los otros, son complementarios (nadie es "hermano" sino frente a su hermano ni hijo sino de su padre, ni alumno sino de su maestro) y responden a la demanda que los otros nos hacen, y a la que nosotros hacemos en el entramado cultural donde estos fenómenos tienen lugar y sentido. Visto desde esta óptica, debemos pensar que en el aula se articulan un conjunto complejo de papeles sociales, derivados de las peculiaridades de la psicología de los individuos, de las funcionalidades que puntualmente levanta el contexto en el que estos vienen inmersos, y de las actividades que allí se desarrollan.

Por otro lado no tiene sentido hablar de la estructura socioafectiva del grupo aula sin una referencia al contexto institucional, al contexto socio-económico, político y cultural en el que éste vive. El aprendizaje y la enseñanza estarán connotados por los roles que en la clase florezcan, y estos dependerán tanto de las características personales de los alumnos y el profesor, como de las influencias que el medio les imponga.

A los fines del estudio socioafectivo del aula, que aquí pretendemos también tiene particular interés revisar la teoría psicodramática de Moreno (1947). A partir de ella, el aula puede considerarse como un *escenario* donde se desarrolla el drama de la vida cotidiana, con su trama, sus personajes, su tiempo, etc. No se trata de una simulación sino del juego de papeles del día a día, que puede realizarse con seguridad y dominio del papel, autentici-

dad y flexibilidad o con inseguridad, rigidez, falsedad en la interpretación del propio papel social y en la comprensión de los compañeros. Por otro lado, el grupo escolar, hemos dicho, es un grupo secundario, en el cual no deben exponerse los sentimientos más íntimos, y en este sentido, el tono de los afectos no debe ser de alto nivel; nada hay que perturbe más al individuo que desplegar emociones profundas en contextos insuficientemente dotados para ello.

Rojas (1979), ha formulado un constructo sobre la personalidad basado en la perspectiva psicodramática, que resulta operativo para la comprensión de los procesos en el aula. En breve síntesis esta teoría dice que, desde el punto de vista afectivo, en todo individuo hay una parte más profunda: el núcleo del yo, una parte más personal: que le aporta la percepción y el autoconcepto, el yo, y una parte más externa de naturaleza fundamentalmente psicossocial: los roles que constituyen las habilidades personales de relación, adaptadas a las situaciones contextuales en donde se despliegan.

La adquisición de abundantes, armonicos y flexibles roles, permite al sujeto adaptarse a la mayoría de las situaciones interactivas con que se encuentra en la vida. La escuela debe proporcionar experiencias afectivas que permitan al sujeto modular y formar su yo suficientemente para jugar su personalidad en las distintas situaciones, y que fortalezcan su autoconcepto y autoestima sin necesidad de exponerse a situaciones de peligro, para sus sentimientos más íntimos.

La interdependencia afectiva, las experiencias y el aprendizaje social van desarrollando el yo y la capacidad de desempeñar roles de tal forma, que se puede hablar de desarrollo de las habilidades sociales cuando el sujeto domina su propio comportamiento social y se siente seguro en las distintas situaciones sociales en las que la vida le coloca. Por el contrario, hay inmadurez en el comportamiento social, cuando desempeña sus roles con rigidez, inseguridad, ingenuidad, dependencia, etc. A veces la autoestima depende de cómo se es conceptualizado por los otros "es un buen alumno", es un "mal profesor", son juicios cargados emocionalmente.

El grupo aprende

Desde la psiquiatría social se ha proporcionado un modelo conceptual que se refiere sobre todo a cómo los procesos socioafectivos y emocionales determinan el aprendizaje de los grupos, tomados estos como unidad psicossocial. Bion (1956) consideró que los miembros del grupo se articulan en torno a una *tarea*, sean o no conscientes de ello, y ésta dependencia crea una cultura -"mentalidad grupal"- compuesta de "supuestos", algunos de los cuales son positivos para la tarea y otros francamente perturbadores. De "la mentalidad grupal", con diferente grado de conciencia, participan todos sus miembros, y la cultura grupal se concreta en el conjunto de convenciones y normas, explícitas o no que están presentes en la vida cotidiana del grupo. Diagnosticar en cada momento el estado de los supuestos básicos, permite posicionarse e interactuar adecuadamente con el grupo, desde la comprensión de los códigos que la cultura grupal produce y usa.

Si consideramos que el grupo-aula tiene como tarea el desarrollo personal, y colectivo de todos sus miembros (incluido el profesor) y aprendemos a dilucidar los "momentos" de supuesto básico y la naturaleza de estas creencias, nuestra comprensión del grupo, como colectivo, se hace más precisa y nuestra capacidad de diálogo con él aumenta. Todo grupo (desde la perspectiva de Bion) vive en continua dialéctica entre dos momentos polares: el momento de "supuesto básico" que puede tener características emocionales de dependencia, de caos o de complaciente bienestar, y el momento de "trabajo funcional", en el cual sus miembros se toman a sí mismos como sujetos activos y responsables, asumen su parte correspondiente de la tarea y el funcionamiento del grupo, sin dejarse influir por sentimientos de rivalidad, celos, envidias, etc.

Los momentos de "supuesto básico" influyen negativamente en la tarea y los momentos de "trabajo" la facilita.

Una conceptualización de este tipo implica que los lazos afectivos de los grupos, no siempre son armónicos y posibiladores del aprendizaje de los individuos, que no todo el

flujo socioafectivo es comunicación directa y objetiva, sino que hay una continua afluencia de malos entendidos, envidias, celos, y otros afectos de orden negativo, que emergen en el grupo y que interfieren en la correcta y nítida comunicación y posicionamiento de los miembros respecto del trabajo. En definitiva un constructo teórico como el de Bion nos permite analizar las emociones y afectos grupales, en orden a las actividades de los miembros de la clase posibilitando la comprensión de fenómenos, cuya responsabilidad no está en las personas, tomadas individualmente sino en los procesos cotidianos del grupo y en las estructuras conceptuales, individuales y colectivas que en él aparecen; (mentalidad grupal y supuestos básicos).

La teoría de Bion sirve al profesor para disponer de esquemas simplificadores y funcionales del flujo de información afectiva que el grupo le proporciona, pero éste debe entender que está trabajando con constructos abstractos y no buscar nunca protagonistas personales, ni tratar de concretarlos en individuos. Se trata de una herramienta conceptual de carácter simbólico útil para comprender una realidad supraindividual.

Otro constructo teórico de gran utilidad y poco utilizado en Educación, es el de "*grupo operativo*" (Bleger, 1977), (Ortega, 1984). Bleger considera, como Bion, que el grupo desarrolla lazos afectivos entre sí que pueden ser facilitadores u obstaculizadores de la tarea que une a sus miembros, y que de la evolución positiva de estos lazos afectivos se deriva el éxito del trabajo y de la vida de relación de sus miembros.

Todo grupo va organizando su propia cultura grupal y su historia como grupo, a la vez que va constituyendo sus *Esquemas Conceptuales de Referencia Operativos* (E.C.R.O.).

El E.C.R.O. constituye el conjunto de ideas comunes y referencias conceptuales basadas en la experiencia conjunta y en el saber que el grupo ha ido creando. Dicho saber es considerado por los miembros un contexto histórico al que hacer referencia para situaciones nuevas. Esto le permite abordar cualquier tarea o vencer cualquier conflicto, que se oponga a ella, en la medida en que su "memoria social" le permite interpretar los hechos y aventurar hipótesis de futuro.

Bleger considera que el grupo progresa a través de una "*espiral de aprendizaje*", que va venciendo dificultades (de diversa índole, pero sobre todo de carácter emocional y comunicativo), hasta llegar a estadios en los que los individuos pueden tomarse a sí mismos como miembros significativos del grupo, a la par que percibir su propia responsabilidad personal dentro del mismo, el valor de su aportación y los beneficios de la participación social. La espiral del aprendizaje no es un proceso liso sino que evoluciona inserto en la comprensión que el sujeto hace de la experiencia cotidiana y de sus eventos significativos.

Es interesante esta teoría porque aporta una perspectiva del aprendizaje que integra los aspectos afectivo-emocionales y los cognitivos tanto individuales como grupales, en una visión del ser humano aprendiendo, que no desprecia la carga de irracionalidad y subjetividad, que todo individuo aporta a la compleja negociación del cambio conceptual, que supone abandonar esquemas mentales previos (fuertemente connotados emocionalmente) y sustituirlos por otros (frecuentemente transmitidos por otra persona), no siempre bien comprendidos, ni siempre aportados por personas (el profesor, por ejemplo) que inspira nuestra confianza, ni en contextos de los cuales personalmente nos fiamos.

Tanto la teoría de Bion como la de Bleger, son aportaciones radicalmente socioafectivas del aprendizaje, a los niveles de considerar simbólicamente que es el *grupo* el que aprende, esto es, que sin una dinámica grupal que permita a sus miembros sentirse individualmente responsables de su propio desarrollo, y de la buena marcha del colectivo, que aporta sus ideas y su crítica al conocimiento que allí se está produciendo o estudiando, el trabajo intelectual no da verdadera satisfacción al individuo.

La complejidad de la organización de vínculos socioafectivos no permite simplificar su papel en el aprendizaje, sin embargo resulta evidente que si partimos de que el conocimiento escolar es el resultado de compartir ideas, sentimientos, emociones y acciones (Lledó, J. I. y Cano, M. I. 1989), necesariamente debemos disponer de esquemas conceptuales claros, para interpretar la vida afectiva.

tiva y emocional del grupo, para usarlos como hipótesis, principios heurísticos con los cuales interpretar la realidad y a partir de ella volver a elaborar otros esquemas de partida.

Síntesis y debate

Todo grupo-aula, toda clase, se incluye en un entramado de relaciones sociales de carácter complejo y peculiar que constituye el marco psicosocial donde se vive y donde se desarrolla el proceso educativo. Cada uno de los miembros del grupo pertenece al mismo tiempo a cada una de estas organizaciones sociales, las cuales le colocan en un entramado de sistemas y subsistemas de comunicación, poder y vínculos afectivos, que se interinfluyen entre sí de forma, en principio impredecible, pero investigable y cognoscible.

Pensamos que el profesor que desee conocer lo que sucede en su clase, debe explorar la estructura comunicativa, de poder y vincular de la institución educativa en la que desarrolla su trabajo, y buscar cual es su propia posición como individuo y como miembro del grupo institucional, para desde ahí explorar la organización del grupo aula y su papel dentro de ella. Cuando decimos "su propia ubicación como individuo", nos estamos refiriendo evidentemente a su vinculación como profesional dentro de la institución y del grupo (profesor de sus alumnos concretos y compañero de sus compañeros).

Es necesario abordar investigadoramente la composición de las estructuras de comunicación, de poder y de afectos del sistema escolar, en todos sus niveles y puntos de influencia desde los macrosistemas sociales, hasta los microsistemas personales. El análisis del discurso global del aula y de las formas que adquiere la microcultura de la clase, en muchas ocasiones, proporciona la clave del éxito o el fracaso de los proyectos educativos.

REFERENCIAS

- ANZIEU (1966). *Etude des groupes veels*. Ed. Les temps modernes Paris.
- BION, W. R. (1956). *Experiences in groupes*. Ed. Tavistock. Londres.
- BLEGER, J. (1977). *Temas de Psicología*. Ed. N. Visión B. Aires.
- BOWLBY, J. (1986). *Vínculos afectivos: formación desarrollo y pérdida*. Ed. Marta. Madrid.
- BRONFENBRENNER, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*.
- BRUNER, J. (1988). (a) *Desarrollo cognitivo y educación*. Ed. Morata. Madrid.
- BRUNER, J. (1986). *El habla del niño*. Paidés. Barcelona.
- BRUNER, J. (1988). (b) *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa. Barcelona.
- EDWARDS, D. y MERCER, N. (1988). El conocimiento compartido. Ed. Paidós. Madrid.
- GRIFFITHS, D. E. (1965). System Theory and School districts. *Ontario Journal of Educational Research*, 8, 175-183.
- LEWIN, K. (1935/1973). *La dinámica de la personalidad*. Ed. Morata Madrid.
- LATORRE, A. (1989). *Psicología del proceso enseñanza-aprendizaje. La situación educativa*. Ed. Nau. Llibres. Valencia.
- LLEDO, A. J. y CANO, M. A. (1989)(Comp.). *Diseño curricular de Educación Primaria*. Consejería de Educación. Junta de Andalucía. Sevilla
- MEAD, G. (1934). *Espíritu, persona y sociedad*. Ed. Paidós. B. Aires.
- MORENO, J. L. (1947). Le méthode sociometrique. *Cahier International de Sociologie II*.
- ORTEGA, R. (1984). Una experiencia de aprendizaje en grupo operativo. *Cuadernos de Pedagogía*, 113, 38-44.
- ORTEGA, R. (1989). Algunas teorías para la comprensión de los fenómenos interactivos en el aula. *Investigación en la escuela*, 8, 27-35.
- ORTEGA, R. y MARTIN, J. (1990). Investigar la intervención propia. *Cambio educativo y desarrollo profesional*. Ed. Díada. Sevilla.
- ROGER, C. (1982). *Psicología Social de la enseñanza*. Ed. Aprendizaje-Visor. Madrid.
- ROJAS, B. J. (1979). *Núcleo del yo*. Ed. Gentor. Buenos Aires.
- SANTOS, M. A. (1980). La cárcel de los sentimientos. *Revista española de pedagogía*. N. 148, 43,60.
- SANTOS, M. A. (1989). *Cadenas y sueños. El contexto organizativo de la escuela*. Ed. Universidad de Málaga.
- STUBBS (1983). *Análisis del discurso*. Ed. Alianza. Madrid.
- VYGOTSKI, L. S. (1977). *Pensamiento y Lenguaje*. Ed. Plégade. B. Aires.
- VYGOTSKI, L. S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Ed. Crítica. Barcelona.

SUMMARY

The paper we present tries to be a continuation of the one already published (Investigación en la Escuela, n° 8), in which conceptualizations to build a theory about the psychological phenomena that occur into the classroom and in the educational center were showed up. Now, basic views on groups's Psychology are reviewed, what let us have a sistemic, single, complex and investigative view of the social-emotional features of the school life. These views, in our opinion, are useful to understand the educational fact with all its complexity and in its virtual daily aspect.

RÉSUMÉ

L'article que nous présentons ici essaie de continuer un autre publié auparavant (Investigación en la Escuela, número 8) et qui apportait des conceptualisations pour la construction d'une théorie sur les phénomènes psychologiques qui ont lieu dans la classe et à l'école. Cette fois on révisé des idées fondamentales de la Psychologie des groupes qui permettent une vision systémique, unitaire, complexe et de recherche des aspects socioaffectifs de la vie scolaire, utiles, à notre avis, pour comprendre le fait éducatif en toute sa complexité et sa virtuelle quotidienneté.