

DOCUMENTOS



El oficio de educar

Asesoramiento psicopedagógico en centros escolares



Ministerio de Educación y Ciencia

D O C U M E N T O S

El oficio de educar

Asesoramiento psicopedagógico en centros escolares

Autora:

Nélida García Márquez

Coordinación:

Centro de Desarrollo Curricular



Ministerio de Educación y Ciencia

Coordinación de la edición:

CENTRO DE DESARROLLO CURRICULAR

DEPARTAMENTO DE PUBLICACIONES



Ministerio de Educación y Ciencia
Secretaría de Estado de Educación
Dirección General de Renovación Pedagógica
Centro de Desarrollo Curricular
Edita: Centro de Publicaciones. Secretaría General Técnica
N. I. P. O.: 176-94-030-1
I. S. B. N.: 84-369-2569-6
Depósito legal: M-37695-1994
Imprime: MARÍN ÁLVAREZ HNOS.

Prólogo

En los últimos años el Ministerio de Educación y Ciencia, en especial a través de la Dirección General de Renovación Pedagógica, ha emprendido todo un conjunto de acciones relevantes dirigidas a ordenar, orientar y dignificar el trabajo de los profesionales de la Orientación Educativa y Psicopedagógica que desarrollan su actividad en los equipos de sector. Ello obedece a la profunda convicción del importante papel que la orientación educativa tiene en el desarrollo de una educación de calidad.

Fruto de ese convencimiento, una de las primeras y más importantes acciones emprendidas tras la publicación en 1990 del documento que serviría de marco para estas actuaciones, *La Orientación Educativa y la Intervención Psicopedagógica*, fue la puesta en marcha de un programa de formación para equipos y orientadores en centros de E.G.B., cuyo seguimiento y evaluación ha puesto de manifiesto que, en su conjunto, ha sido y está siendo un elemento destacado para la actualización profesional de este colectivo.

La dirección de muchos de los cursos en los que se ha ido concretando ese programa de formación ha recaído en Nélida García Márquez, una persona de reconocido prestigio y experiencia en este ámbito de la orientación educativa, que al mismo tiempo ha comprometido lo mejor de sí misma y buena parte de su dedicación profesional con la Reforma educativa en marcha. Si se une a su experiencia previa aquella otra que ha ido acumulando a consecuencia del seguimiento del trabajo de muchos equipos a través de las fases "no presenciales" de tales cursos, nadie como ella para preparar los trabajos que ahora se presentan.

El primero está dedicado a la *Programación de la tarea psicopedagógica*, aspecto éste básico y fundamental para el cabal desarrollo de las funciones que estos profesionales

tienen asignadas, y el segundo, al propio proceso de asesoramiento, *El oficio de educar. Asesoramiento psicopedagógico en centros escolares*, en el cual destaca sobremanera el análisis que realiza de los centros escolares como organizaciones.

Estos textos, junto con otros documentos y orientaciones sobre el modelo de intervención de los equipos de orientación educativa y psicopedagógica que se están preparando, van sin duda a enriquecer el debate profesional sobre el sentido, los objetivos y características de dicha intervención, un debate necesario que la Dirección General de Renovación Pedagógica trata de promover y potenciar con la difusión de estos y otros documentos.

El compromiso del Ministerio de Educación y Ciencia con la mejora de la orientación educativa en sus distintos niveles y facetas es una realidad tangible. Como lo es también el de todas y todos los profesionales de la orientación que, con el apoyo y aliento de la comunidad educativa en su conjunto, están llamados a asumir una responsabilidad directa en la puesta en práctica de la Reforma educativa impulsada por la LOGSE y en la consecución de su objetivo último: ofrecer una educación de calidad para todos.

César Coll Salvador

Director General de Renovación Pedagógica

Índice

	<i>Páginas</i>
PREFACIO	7
INTRODUCCIÓN	9
Primera parte: Las bases teóricas	13
CAPÍTULO 1. <i>La conceptualización sobre los grupos</i>	15
El grupo y la energía	16
El grupo es una unidad que se manifiesta como totalidad	16
El grupo se presenta como una dinámica	17
En todo grupo coexisten fuerzas contradictorias	18
El grupo y la realidad	20
Los grupos de trabajo	21
Los grupos de supuesto básico	22
El grupo y la tarea	25
Fases del grupo con respecto a la tarea	27
La mutua representación interna	29
Los mecanismos de asunción y adjudicación de roles	30
Bibliografía consultada	31
CAPÍTULO 2. <i>Los equipos de trabajo</i>	33
Definición y funcionamiento	34
Toma de decisiones	39
Elaboración de programas	44
Bibliografía consultada	46
CAPÍTULO 3. <i>Las organizaciones</i>	47
Plano organizativo de roles y funciones	49

	<u>Páginas</u>
Plano de la integración psicosocial	50
Reflexiones desde un análisis relacional	52
Bibliografía consultada	54
Segunda parte: La praxis	55
CAPÍTULO 4. <i>El asesoramiento sociopsicopedagógico en el contexto escolar</i>	57
Concepto de asesoramiento	58
La actitud del asesor	60
Bibliografía consultada	63
CAPÍTULO 5. <i>Posibilidades y limitaciones del asesoramiento</i>	65
Dentro del enfoque teórico-técnico	66
Dentro de la situación coyuntural	70
Bibliografía consultada	72
CAPÍTULO 6. <i>El contexto del asesoramiento</i>	73
Ámbitos o dimensiones de la organización	74
Estrategias y herramientas para la búsqueda y análisis de la información	81
CAPÍTULO 7. <i>La demanda. La oferta: espacios de colaboración</i>	85

Prefacio

El contenido de este libro fue originalmente el material de apoyo del Módulo II, "Análisis de las Organizaciones y Asesoramiento Multidisciplinar", integrante del Seminario de Formación para Equipos Interdisciplinarios de Sector y Orientadores de Centros de E.G.B., organizado por la Subdirección de Formación del Profesorado del Ministerio de Educación y Ciencia. Utilicé este material desde septiembre de 1990, en que quedó definitivamente redactado, hasta octubre de 1993.

Mi objetivo en este módulo fue que los profesionales que participaban en el Seminario, al mismo tiempo que recibían contenidos acerca del funcionamiento de los grupos de trabajo, de los equipos interdisciplinarios y del modelo de asesor-colaborador, reflexionaran continuamente sobre su práctica profesional.

Por ello, la metodología empleada consistió en alternar los espacios de teoría con actividades complejas, realizadas en grupos de trabajo, semejantes a las que habitualmente deben abordar en sus propios equipos. La realización de estas actividades fue acompañada siempre por el análisis conjunto (ponente y participantes) y la confrontación con los marcos teóricos.

Atender simultáneamente a todos los grupos de trabajo era imposible, para mí sola. Por ello, formamos un equipo que colaboró activamente desde el segundo curso en la función de observadoras externas.

Este equipo, integrado por excelentes profesionales, está constituido por Mercedes Babío Galán, María Luisa Galán Díez, Mercedes Gómez Carrillo y Máxima Martínez García. Colaboró con nosotras Katia Álvarez y en los últimos cursos se incorporó regularmente Encarnación Antón.

Después de cada curso fuimos reformulando las actividades que formaban la parte práctica del módulo para ajustarlas cada vez más al objetivo perseguido: "Favorecer la reflexión **en** grupo y la toma de decisiones".

Para esta publicación he reestructurado los temas y he ampliado algunos, completándolos con las actividades que desarrollamos en los cursos y la retroalimentación que representaron para mí las preguntas y cuestionamientos de los participantes.

Puedo decir que la recreación que los equipos participantes hicieron posteriormente en sus respectivas sedes son la mejor evaluación que podía haber esperado.

A todos los profesionales con quienes tuve la enorme satisfacción de compartir esta experiencia, y en especial al equipo de colaboradoras con las que pude crecer personal y profesionalmente, mi más profundo agradecimiento.

LA AUTORA, octubre de 1993

Introducción

“Sólo se conoce bien con el corazón.”

El Principito

Nuestra formación es avalada o confirmada en parte por la práctica profesional y nos muestra que en el campo de las Ciencias Sociales no existe un paradigma universal y, por tanto, no hay respuestas únicas a sus problemas fundamentales. Éste es uno de sus rasgos característicos y es en parte motor de los avances, al apoyarse en el conflicto que produce.

En Ciencias Sociales no sólo se discuten métodos, datos, hipótesis o teorías. Las discusiones se convierten en enfrentamientos reales porque son discusiones acerca de paradigmas o matrices disciplinares (*weltanschauung*).

En 1962, Thomas Kuhn, en *La escritura de las revoluciones científicas*, enunció el concepto de paradigma, que reproducimos en la página siguiente, integrado por los siguientes aspectos:

PARADIGMA

Es una elaboración sistemática que permite poner de relieve:

<ul style="list-style-type: none"> • Ciertos núcleos. 	Variables tenidas en cuenta. Unidades de análisis.
<ul style="list-style-type: none"> • Ciertas <i>formas de conceptualización</i>. 	De lo empírico a lo teórico. De lo teórico a lo empírico. Praxis. Racionalidad. ...
<ul style="list-style-type: none"> • Determinadas <i>concepciones</i> de la naturaleza del hombre, de la estructura social y sus interacciones. 	Innato o adquirido. Etapas evolutivas. Crecimiento. Comunicación. Determinantes individuales y socio-económicos. ...
<ul style="list-style-type: none"> • Ciertas <i>actitudes</i> que acompañan esas concepciones. 	Reformadora. Revolucionaria. Espiral. ...
<ul style="list-style-type: none"> • Ciertos <i>estilos de relación personal</i> por medio de los cuales se asumen tales actitudes y se ejemplifican las concepciones. 	Factores individuales y ambientales. Consciente. Inconsciente. ...
<ul style="list-style-type: none"> • Ciertos <i>métodos y criterios</i> "legítimos" o "apropiados". 	Análisis. Observación. Deducción. Correlación. Interacción. ...
<ul style="list-style-type: none"> • Ciertos <i>estilos institucionales</i> de ponerlos en práctica. 	Coordinación. Dirección. Jerarquización. Autogestión. ...
<ul style="list-style-type: none"> • Ciertas ideas acerca de la <i>formación</i> que necesitan las personas que pueden o deben sustentar determinadas concepciones. 	Son la síntesis de todas las anteriores.

En resumen, podemos decir que las matrices disciplinares son la sistematización de intuiciones, emociones, actitudes, estilos, experiencias, valores y creencias que han surgido a lo largo de un período histórico con respecto a un determinado ámbito de la actividad humana.

Alain Gouldner, en *La crisis de la sociología occidental*¹, denomina **supuestos básicos subyacentes** a aquellos conceptos que están en la base de los cuerpos teóricos de conocimiento y llama la atención sobre ellos advirtiendo que: "... los supuestos básicos no se limitan a focalizar la atención del investigador sobre un tema y sustentar sus puntos de vista más generales y previos a todo diseño concreto; *impregnan* profundamente, y en muchos casos de una manera *inadvertida*, su percepción del mundo, *delimitan* lo que es capaz de ver y pensar, las formas en que puede abordarlo, le *circunscriben* la realidad, se la *definen* como única y universal, y todo ello de modo tal que sólo *parecen operar* en todo el proceso distinciones *objetivas y apropiadas*, frutos de una metodología o un enfoque teórico deliberadamente rotulado de científico"².

Con esta introducción nos adentramos en aspectos que considero fundamentales para poder pensar acerca del asesoramiento psicopedagógico y, trabajosa y continuamente, mantener un sano cuestionamiento en lo referido a nuestros paradigmas de acción que nos permitan sacar al docente, al asesor, al profesor de apoyo, de la posesión del "supuesto saber" para colocarlo en una posición realista y dialéctica, que es el lugar del que escucha, reflexiona, interpreta y piensa *junto con* y no "para" o "por el otro".

Abandonar el lugar del supuesto saber significa, ante todo, no renunciar a él —compartiéndolo—, convencidos de que es patrimonio tanto del asesor como del que es asesorado; del coordinador y del grupo; del que aprende y del que enseña. No significa abandonar o renunciar al rigor de las formulaciones, entendiendo en cada caso lo que su autor ha conceptualizado y teniendo claro que, aunque no universales ni siempre empíricas, las teorizaciones en el campo de las Ciencias Sociales son ciencia y no creencia.

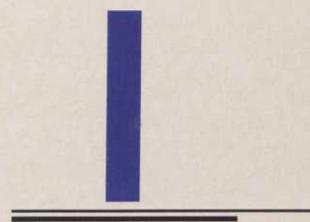
Es también tomar conciencia de que nuestra labor, como el aprendizaje, son procesos en espiral. Esto supone que el análisis de las situaciones y las intervenciones y orientaciones que de él se derivan son nuestras *hipótesis de trabajo* y no el punto final del asesoramiento. Validar las hipótesis permite adquirir nuevos conocimientos. Permite seguir procesando la experiencia.

Soy consciente de que los lectores encontrarán muchos puntos en común con su práctica y el marco conceptual que ya dominan. Eso espero y en ello confío, ya que la "novedad" nunca puede ser absoluta, porque en ese caso serían conceptos de escaso contenido al no poder encontrar significación en los esquemas previos del profesional. No sería una aportación constructivista.

Es una de las metas de este trabajo favorecer el análisis de la tarea en un marco conceptual que supere lo anecdótico, lo empírico, la simple descripción, y permita progresivamente dar cuenta de la realidad mediante explicaciones de causalidad circular. Este lugar teórico, esta concepción orientadora ha de operar como óptica de comprensión y de abordaje, pues la finalidad de los conceptos es dar cuenta de la realidad para guiar la acción sobre ella. Y como tal, no pueden ser estáticos.

1 GOULDNER, A. (1973). *La crisis de la sociología occidental*. Buenos Aires: Amorrortu.

2 El subrayado (palabras del texto destacadas) es de la autora.



Primera parte

Las bases teóricas

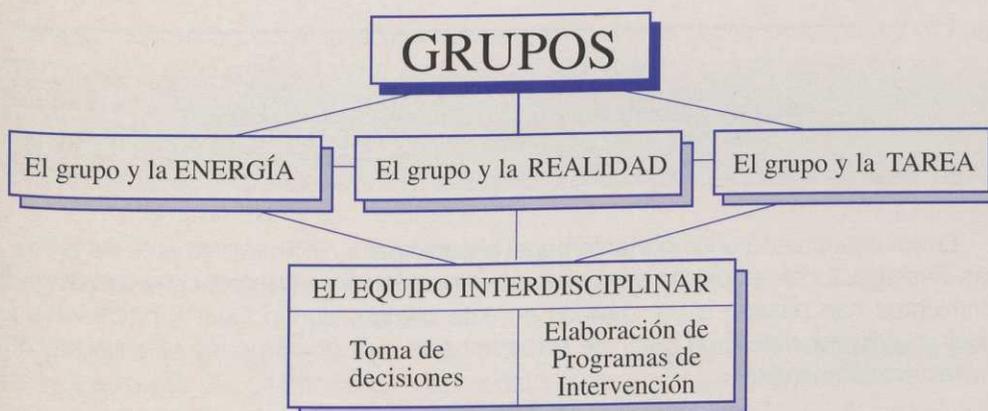
“No hay mayor gratificación en la docencia que el enseñar a pensar, a actuar según lo que se piensa y a pensar según lo que se hace, mientras se hace.”

JOSÉ BLEGEP

Capítulo 1.

La conceptualización sobre los grupos

La vida de los sujetos se desarrolla en los grupos, sean éstos primarios, secundarios, naturales o artificiales. Por tanto, la reflexión sobre los grupos es la reflexión sobre el sujeto y su comportamiento “en relación a ...”.



Jacques dice que los grupos son creados por el hombre para contener las ansiedades y desarrollar actividades y roles específicos. Esta participación social es inherente a la relación individuo-sociedad, ya que hay una necesidad humana de:

- A. Verificar su inserción social.
- B. Sentirse incluido mediante la pertenencia a distintas organizaciones.
- C. Gestionar su presencia en el contexto social.
- D. Implicarse en la toma de decisiones.

La conceptualización sobre los grupos es, por tanto, decisiva para pensar en el asesoramiento porque nuestro ámbito de incidencia son los grupos en situación de enseñanza-aprendizaje, sea para potenciarlos, mantenerlos o ayudarlos a recuperar su operatividad. Al mismo tiempo, la reflexión y el análisis de los grupos es pertinente con vistas al funcionamiento del propio equipo, su integración como grupo que opera, que produce tanto hacia adentro como hacia afuera.

Cualquier estudio serio que hagamos sobre los grupos encontrará que el momento histórico-social juega un papel importante. Por eso ningún sistema de representaciones puede ser entendido fuera del análisis y comprensión de la historia que lo determina. Nuestro momento requiere el establecimiento de relaciones intragrupales para constituirnos como verdaderos equipos y relaciones intergrupales —equipos, orientadores, centros, otros recursos, Administración— que faciliten la intervención dentro del marco de la Reforma educativa y del planteamiento curricular que la sustenta.

Esta situación, que no es totalmente nueva, sí es una situación de cambio, y cuando se piensa en situaciones de cambio, el grupo puede desempeñar el papel de uno de los **organizadores sociales de espacios de experiencia compartida**.

El asesor de un equipo interdisciplinar forma parte de éste, siendo, por tanto, miembro activo de un grupo de trabajo formalmente establecido. Por otra parte, desarrolla su labor de asesoramiento en los centros trabajando, en muchos casos, en y con otros grupos de trabajo (Comisión de Coordinación Pedagógica, Departamento de Orientación, comisiones específicas, etc.).

Por ello, considero necesario desarrollar, en profundidad, algunas de las dimensiones que sirven para conceptualizar los grupos. Creo que hay tres que son especialmente significativas para el análisis de los grupos en relación con la tarea que nos ocupa: “El grupo y la energía”, según la Teoría de Lewin; “El grupo y la realidad”, desarrollado por Bion, y el “Grupo y la Tarea”, planteado por Pichon-Rivière. Estas tres dimensiones son relevantes y resultan complementarias entre sí para explicar los grupos y su funcionamiento. A continuación se entra a explicar cada una de ellas.

El grupo y la energía

“No hay nada más práctico que una buena teoría.”

KURT LEWIN

Lewin desempeñó un importante papel al participar y dirigir activamente las primeras investigaciones empíricas controladas sobre el tema de los grupos, y sus descubrimientos han pasado a ser clásicos en este campo, dando lugar a posteriores y ricas investigaciones. Es a partir de estos trabajos cuando se acuñó el concepto de “investigación-acción”.

Investigó fundamentalmente acerca del yo-social y el espacio vital, la totalidad dinámica, la resistencia al cambio, y el tipo de liderazgo y sus efectos en la energía del grupo y la tarea.

Las hipótesis básicas que orientaron el desarrollo de sus teorías son:

El grupo es una unidad que se manifiesta como totalidad

Es una estructura constituida por la interdependencia de sus miembros. Los intercambios que tienen lugar pueden ser de tipo verbal o no verbal. La totalidad del grupo no puede reducirse a sus elementos, ya que, según la *teoría de campo*, “*el todo es más que la suma de las partes*” y “*el todo y las partes son igualmente reales*”.

Para que el todo se construya se hace necesaria la identificación de cada miembro con los restantes, ya que si las necesidades personales de los individuos no encuentran un nivel aceptable de respuesta en el grupo, la interacción no puede llevarse a cabo. No hay suficiente motivación.

La cohesión del grupo es la resultante de las fuerzas de atracción que ejerce respecto de sus miembros y que los mantiene dentro de él. ¿Cuáles son esas fuerzas impulsoras?:

- La cooperación o **sentimiento de estar juntos**.
- La **necesidad** de tener un **objetivo**.
- La posibilidad de **observar logros** en la marcha hacia el objetivo.
- Que cada miembro tenga tareas específicas **significativas** para el cumplimiento del objetivo.

Es el grupo quien ha de determinar las metas que van a convertirse en objetivos **grupales**. Llegar a esta situación depende de la armonización de múltiples factores, entre los que destacaré:

- La **compatibilidad** de los intereses individuales.
- El **poder** de cada uno de los miembros.
- El **nivel de aspiraciones** del grupo.
- La **existencia de normas** en el proceso de toma de decisiones.

La interacción crea el espacio vital que es la totalidad de hechos concebidos como mutuamente interdependientes. Este espacio es en esencia subjetivo, ya que la **representación** del mundo tal como el sujeto lo concibe y comprende está habilitada por las metas conscientes e inconscientes, los sueños, las esperanzas, los temores, la experiencia pasada y las expectativas futuras. El espacio vital del grupo está constituido por el grupo más su ambiente, tal y como éste es percibido por el grupo. Es el **producto de la historia del grupo**.

La comunicación constituye uno de los elementos fundamentales para lograr la interacción y productividad del grupo, ya que por medio de ésta se establecen las pautas de comportamiento grupal. No olvidemos que una de las funciones de la comunicación es precisamente el control y regulación de las actividades de los demás.

El grupo se presenta como una dinámica

Lo que equivale a decir en continuo movimiento. Esta dinámica está creada por las interacciones de los miembros y sobredeterminada por las fuerzas sociales exteriores al grupo, que se expresa en las relaciones intragrupalas y en la actividad del grupo como totalidad.

Cartwright y Zander, basándose en las ideas de Lewin, postulan la hipótesis de que *"todo grupo, cualquiera que sea la actividad que desarrolle, dispone de ciertos recursos energéticos necesarios para lograr sus objetivos"*.

La denominaron **energía total del sistema grupo** (E) y la subdividieron en **energía interna utilizable** (e) y **energía potencial** (n), que es la que permanece en estado latente. Por tanto:

$$E = e + n$$

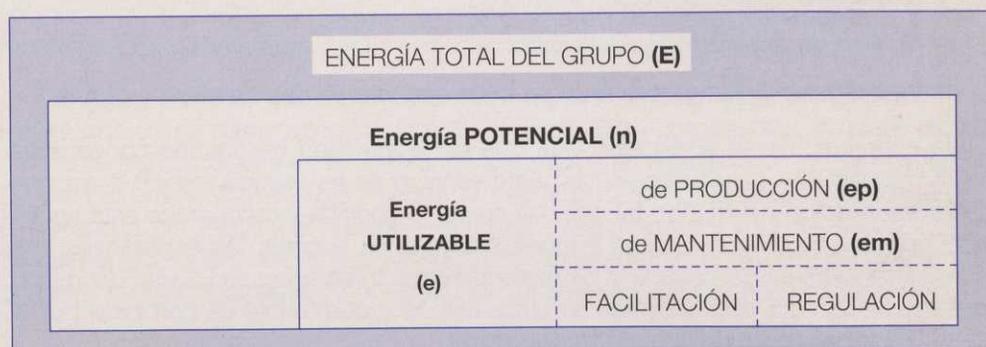
Desde esta perspectiva la tarea del coordinador en actitud dinamizadora consistirá en movilizar la energía potencial para transformarla en energía utilizable.

La energía disponible (**e**) puede ser utilizada para funciones de producción (**ep**) o para funciones de mantenimiento (**em**). La energía de mantenimiento, a su vez, se distribuye en energía dirigida a la facilitación, que son actividades destinadas a favorecer la tarea tales como organizar al grupo o facilitar la comunicación entre sus integrantes. La otra parte se destina a funciones de regulación, es decir, todo aquello que se hace para mantener la cohesión del grupo resolviendo conflictos internos, situaciones de ansiedad, etc.

Desde el punto de vista de la efectividad del grupo, es obvio que la energía de producción (**ep**) debe ser mayor que la energía de mantenimiento (**em**), o, lo que sería lo mismo, que los recursos destinados a la consecución de la tarea deben ser mayores que los destinados al mantenimiento del grupo.

Sin embargo, en la realidad, siempre es necesario dedicar parte de la energía al mantenimiento del grupo y a la resolución de tensiones, y considero que, dentro de ciertos límites, podemos considerar a ésta también como energía productiva.

La observación de la energía es un buen indicador de la situación psicosocial del grupo, ya que, si bien en un grupo que comienza la energía de mantenimiento es una constante, en uno con trayectoria, si ésta supera a la de productividad, nos estará hablando de situaciones de crisis o conflictos no resueltos y enmascarados.



Aplicado este esquema a grupos de trabajo, cuando la tarea tiene valencia positiva habrá preponderancia de energía destinada a la producción, mientras que si la tarea es de valencia negativa y existen conflictos intragrupal predominarán las funciones de mantenimiento destinadas a la regulación del grupo, y en segundo plano se considerarán las que faciliten la tarea.

En todo grupo coexisten fuerzas contradictorias

Unas fuerzas van a favorecer la cohesión grupal, mientras que otras empujan hacia la desintegración. La relación entre estas fuerzas determina a su vez niveles de tensión positiva o negativa.

Lewin especifica que los conceptos de positivo o negativo no equivalen a bueno o malo, sino a polo positivo o polo negativo, añadiendo que la existencia de un solo polo puede llevar a la destrucción del sistema.

Por otra parte, la conducta grupal tiende a resolver las tensiones buscando el equilibrio, que dependerá de la intensidad del conflicto y la relación entre la actitud facilitadora y la resistencia al cambio.

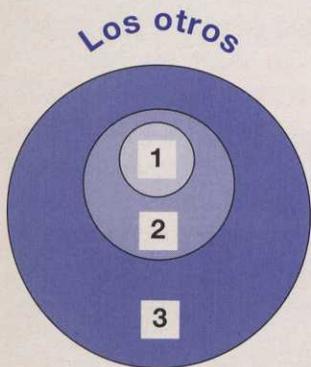
Para producir cambios en la conducta grupal se puede implementar cualquiera de las siguientes estrategias:

1. Aumentar la intensidad de las fuerzas que tienden hacia el objetivo.
2. Disminuir las fuerzas que están en oposición.



Según Lewin, la segunda es la propuesta más adecuada para lograr cambios. Hay aquí un paralelismo con el modelo psicoanalítico, pues, al intervenir sobre las fuerzas en conflicto y disminuir su intensidad, se trabajan las resistencias. La estrategia consiste en encarar la situación por medio de la interpretación dirigida a las resistencias y ansiedades permitiendo la movilización de los motivos perturbadores.

Por lo general, la conducta de los sujetos se adapta —es decir, se “conforma”— a los estándares del grupo poniendo en juego diferentes niveles de profundidad de la función yoica.



1. Yo *íntimo*: es el núcleo formado por los valores más preciados del individuo.
2. Yo *social*: con los valores compartidos con los miembros de los diferentes grupos en los que el sujeto interviene.
3. Yo *público*: es la región más superficial y donde las relaciones sociales son momentáneas y sólo requieren respuestas automáticas.

Según la zona e intensidad yoica que el sujeto aporte al grupo se darán interacciones más racionales o más emocionales, más profundas o más superficiales. Debemos tener en cuenta que esas interacciones configuran los estándares del grupo a los que el sujeto debe adaptarse.

La otra aportación importante de Lewin fue investigar acerca del **proceso de cambio** en el grupo. El error grave de interpretación que se comete a menudo, simplificando sus planteamientos, es no recordar que el autor deja muy claramente explicitado que este proceso de cambio se produce **sólo si es una necesidad interna** del grupo.

Las **fases** sucesivas del **proceso de cambio** son las siguientes:

- **Descongelamiento:** Es cuando el grupo hace una reevaluación de sus valores, conceptos, estrategias, etc., momento en el que pueden descartar la idealización de los resultados obtenidos con anterioridad, **siempre y cuando** haya la disponibilidad de una mente abierta que llega a la conclusión de que los problemas nuevos necesitan soluciones diferentes y, por tanto, los límites de la conducta se descongelan.
- **Reemplazo:** Es el momento en que debido a la fase anterior pueden recibir nuevos conocimientos que **tal vez** decidan incorporar.

- *Recongelamiento*: Los nuevos niveles —incorporaciones— se mantienen por dos fuerzas que operan **inevitablemente**:
 - La tendencia de los sujetos a aferrarse a las decisiones.
 - El compromiso con el grupo.

Es la fase de congelación de los nuevos límites.

Basándose en los conceptos expuestos, Kurt Lewin elaboró sus hipótesis acerca del funcionamiento de los grupos.

- El grupo constituye el marco de referencia del individuo, el terreno sobre el que se sostiene.
- El grupo es para el individuo un medio con que procurarse la satisfacción de sus necesidades físicas y sociales.
- El individuo siempre forma parte de un grupo cuya dinámica ejerce un impacto sobre él.
- El grupo es un elemento más del espacio vital del sujeto.

El grupo y la realidad

“Superada la ansiedad, el sujeto es capaz de pensar pensamientos.”

W. BION

W. Bion sirvió durante la II Guerra Mundial como psiquiatra en el Ejército; durante el desarrollo de esta tarea realizó un experimento conocido como el “Experimento de Northfield”. En este caso el paciente era una comunidad y los síntomas que presentaba fueron interpretados por Bion como *resistencia colectiva* o resistencia grupal. Su objetivo, al trabajar con esta comunidad, fue ayudar a construir un grupo propiamente dicho. Para ello les hizo una propuesta que hoy podemos considerar una forma inicial de intervenir para favorecer la constitución de un grupo:

- Crear una normativa *explícita*.
- *Verbalizar* las dificultades para poder tomar conciencia de ellas y, en consecuencia, no actuarlas.
- Posibilitar que la comunidad se *organice a sí misma*.

A partir del experimento de Northfield surgen los puntos nodales que Bion irá desarrollando hasta elaborar su teoría acerca del funcionamiento de los grupos, que en él está íntimamente relacionada con el de aprendizaje y, concretamente, con el aprendizaje por experiencia. Esos puntos nodales son:

- La psicología individual es fundamentalmente psicología de grupo, ya que siempre la conducta de un miembro influye sobre la de los demás y, a su vez, es influida por la de los otros miembros.
- Los problemas administrativos y de control son al mismo tiempo problemas personales e interpersonales expresados en términos organizacionales, ya que repercuten en los roles y en las funciones creando fricciones.
- El funcionamiento racional del grupo se ve profundamente afectado por las emociones y sentimientos irracionales de sus miembros. El pleno potencial de un grupo sólo aparece cuando se conoce y se enfrenta este hecho.
- El grupo se desarrolla cuando aprende por experiencia a tomar mayor contacto con la realidad.

Esta experiencia se encuentra en el punto de inflexión entre la realidad interna y la realidad externa. Entre lo intrapsíquico y lo intersíquico.



Bion coincide con Pichon-Rivière en que la tarea es uno de los elementos definitorios de la existencia de un grupo y es la que le permite crecer. Comparte, también, con Piaget el valor asignado a la experiencia y a la representación interiorizada de la misma.

Las investigaciones de Bion estuvieron centradas en el análisis del circuito de relaciones que se establecen entre el líder-coordinador del grupo, los integrantes, la tarea y la realidad en la que el grupo está inscrito. Describe y fundamenta dos posibles modalidades de funcionamiento de los grupos: grupos de trabajo y grupos de supuesto básico.

Los grupos de trabajo

En esta modalidad toda la energía se concentra en encarar la tarea específica y manifiesta que deben realizar. Para lograrlo los miembros colaboran organizando las estructuras que les permiten alcanzar el objetivo.

Cada miembro del grupo hace el esfuerzo de comprender al otro miembro mientras trabajan juntos. A esta actitud la denominó **cooperación**.

El grupo de trabajo es un sistema abierto que:	Cuando los equipos y asesores forman grupos de trabajo en los centros observamos que:
<ul style="list-style-type: none"> • Se nutre del afuera a través de la incorporación de materiales, recursos humanos y económicos, formación, pautas culturales, valores y disvalores del momento histórico. • Reelabora esos materiales dentro del grupo, interpretándolos, adaptándolos, enriqueciéndolos. • Lo devuelve al exterior transformado, de modo que se produce un movimiento de vaivén en espiral: incorporación → elaboración → → devolución → nueva incorporación. 	<ul style="list-style-type: none"> • El asesor se nutre mediante la observación del contexto generada por una demanda y la información que la acompaña. • Toda la información obtenida en forma directa o recibida indirectamente es procesada en equipo. • La devolución al demandante es un producto que agrega: la interpretación, la explicación y la posible ampliación del campo de operaciones (familia, ciclo, nivel, apoyos, etc.).

Uno de los indicadores que permiten identificar al grupo de trabajo es que sus integrantes son conscientes de que el trabajar, el pensar, el actuar en grupo es un aprendizaje difícil, pero imprescindible para llevar a cabo aportaciones eficaces. Al

mismo tiempo descubren —y son conscientes de ello— que el desarrollo profesional y personal es uno de los resultados de participar en tales grupos.

En los equipos, orientadores y centros que funcionan de acuerdo con esta modalidad, podemos observar que han tomado las medidas necesarias para garantizar el despliegue de roles bien definidos destinados a desarrollar la tarea, y que, simultáneamente, han enunciado los indicadores que permiten evaluarla para ver si de verdad dicha tarea responde a una necesidad real. También reflexionan sobre la forma de abordarla, iniciarla, dar recorridos alternativos y concluirla, ya que las tareas no terminadas generan tensiones.

En cuanto al liderazgo ejercido por las personas, creo que es el momento de tener presente que diversos autores han reflexionado sobre el tema y sobre los efectos que las distintas modalidades producen en el grupo.

Compararemos las características del liderazgo maduro y del inmaduro:

Liderazgo maduro	Liderazgo inmaduro
<ul style="list-style-type: none"> • Acepta y se gratifica con los logros de los demás. • Facilita el establecimiento de relaciones amistosas basadas en el respeto y la confianza mutuos, la cooperación. • Favorece el intercambio y el crecimiento. 	<ul style="list-style-type: none"> • No puede rodearse de colaboradores eficaces. • Dificultad para aceptar críticas. • Dificultad para aceptar errores. • Dificultad para aprender de los demás. • Despliega un estilo autocrático y ego-céntrico. • Crea un clima de susceptibilidad, sospecha, rivalidad.

En el grupo de trabajo el verdadero líder es la tarea, con la que se identifican sus miembros y en la que se sienten representados. Por lo general, estos grupos tienen y aceptan un líder, en quien delegan temporalmente la conducción de las actividades que se han dado en forma conjunta. Se espera y se tiene confianza en que el líder, al poder tomar distancia, ayude a movilizar los resortes necesarios para el cumplimiento de una tarea determinada. Puede también haber líderes responsables del desarrollo de distintas actividades y un coordinador grupal que lo visualice todo. En los centros y equipos son los responsables de ciclos, áreas y departamentos quienes organizan y planifican, a partir de la toma de decisiones del grupo, y a los que se encarga la distribución y control de los distintos momentos del proceso.

Un aporte importante de la escuela de Bion es señalar que el líder no es necesariamente una persona. Puede serlo un proyecto, una idea, la misma historia del grupo.

En los grupos de trabajo se ha de buscar un equilibrio entre demanda y satisfacción, tanto interna como externa. Se prevén momentos para evaluar ese equilibrio y reconducir las situaciones que sea necesario con la implicación de todos.

Los grupos de supuesto básico

En esta modalidad el grupo utiliza su energía para defenderse de los propios miedos y angustias. Las emociones intragrupalas toman el lugar de la tarea. Por tanto, no produce ni evoluciona. El grupo no es totalmente consciente de esta situación. Actúa como sistema cerrado ignorando la realidad externa o defendiéndose de ella. Se inmoviliza, abandonándose al estado emocional que prevalece en ese momento. Las iniciativas que tiendan al desarrollo del grupo son ignoradas o se enfrentan a negativas generalizadas. Todo cambio es vivido como una amenaza. Las relaciones entre los miembros no se establecen sobre la base de la cooperación, sino de la

capacidad que tienen para crear un supuesto básico y actuar conforme a él. Esta forma de interacción es denominada por Bion *valencia*.

Según las emociones predominantes se distinguen los siguientes **supuestos básicos**:

- De **dependencia**: es aquel grupo que deposita su saber y su fuerza en la figura del líder; éste no ha de tener unos determinados rasgos, aunque sí podemos afirmar que generalmente es fuerte y carismático. El grupo vive habitualmente en el pasado, como puerto seguro, y espera de ese líder que satisfaga tanto sus necesidades espirituales como materiales. Generalmente esta delegación dependiente se corresponde con fuertes sentimientos competitivos que se neutralizan colocando una figura fuerte en un plano *de desigualdad y no de diferencia*.

Esta modalidad se produce como una reacción a la hostilidad y a la desconfianza. Evita los celos y la rivalidad. Se desplaza toda responsabilidad. El líder, por otra parte, despliega estrategias paternalistas. La toma de decisiones y la búsqueda de soluciones también quedan depositadas en el líder. Éste deja de serlo con frecuencia porque a un grupo tan ávido y voraz no es posible darle satisfacción; o puede ser que el grupo se subdivide: una parte se asegura que el apoyo al subgrupo no exija demasiado; es popular, pero estancado; el otro subgrupo se pone tan exigente, que nadie desea participar. El objetivo en cualquiera de los dos, que funcionan por **disociación**, es impedir que la realidad se introduzca en sus fantasías.

Puede surgir otro líder que intente cubrir esas expectativas o, de lo contrario, el lugar idealizado y todopoderoso puede ser ocupado por un asesor, una teoría o la misma historia del grupo convertida en su "biblia". Dentro de esta modalidad no se puede realizar ninguna tarea que logre verdadero éxito.

- De **emparejamiento**: en él predomina una expectativa optimista, mesiánica, de que surja un líder que libere al grupo de sus angustias. La característica básica de estos grupos es la esperanza puesta en el futuro, no en forma realista, sino como mecanismo de defensa que le permite negar toda situación difícil o penosa en el presente. El grupo abandona la esperanza cuando surge el líder, la idea o el proyecto deseados, ya que se hace evidente que con él no se ha producido el milagro. Bion los denomina de emparejamiento porque la fantasía subyacente grupal es que algunos miembros del grupo (dos según la teoría, aunque en mi experiencia no es así: puede también ser un pequeño subgrupo) establezcan una alianza para engendrar la actividad, el objetivo o la estrategia que les permita salir del estancamiento, de la paralización.

En nuestra práctica podemos ejemplificarlo con aquellas tomas de decisiones **salvadoras** en situaciones críticas y que son rápidamente revocadas porque no logran los efectos deseados.

- De **ataque-fuga**: la energía del grupo está enfocada a luchar contra algo o a huir de algo, ya que el enemigo está situado siempre afuera. La defensa puesta en juego es la proyección masiva de todas las dificultades en el otro, que no pertenece al grupo, sin darse cuenta que se defienden de sus propias angustias. No se contrasta con la realidad o se la mantiene fuera, alejada, porque de lo contrario sería imposible negar lo evidente: que el enemigo no está fuera, sino dentro, y que está constituido por las propias dificultades y sentimientos grupales. La misión del líder aquí es ayudar al grupo a defenderse del enemigo externo o tener la habilidad de crearlo. Estos grupos tienen tendencia a vivir en el presente, recordando poco y anticipando menos.

En nuestra práctica cotidiana podemos encontrar algunos rasgos de esta modalidad de funcionamiento. A mi juicio, está relacionada con una idealización fantástica de la capacidad del grupo para resolver sus dificultades, que entra en crisis en contacto con la realidad. Es cuando se buscan sólo responsables externos a la falta de logros del grupo. Pienso que también está relacionado con una visión idealizada de la tarea. Las limitaciones y situaciones críticas inevitables de la tarea no son tomadas en cuenta como **parte integrante** del campo de trabajo en el que nos movemos. Cues-

ta aceptar que es necesario lograr ciertas metas, tanto en los equipos y asesores como en los centros, y que se requiera una acomodación —en términos piagetianos— a situaciones ampliamente heterogéneas. Quien elige este campo de intervención debe saber que es necesario mantener un alto nivel de cuestionamiento del propio quehacer. En palabras de Mara Selvini: “saber que de lo único que puede estar seguro es de los cambios que introduzca en su propio accionar”.

Bion nos ayuda con sus descubrimientos a detectar el funcionamiento de los grupos de trabajo, cooperando en una tarea común, en constante interacción con la realidad, que crecen, se desarrollan y cambian a medida que van logrando sus objetivos. También explica el funcionamiento de los grupos que actúan como si se hubieran reunido para establecer vínculos de dependencia o de ataque y fuga.

Es importante tener claro que los grupos de supuesto básico no son irreversibles. Son expresión de ansiedades y de los mecanismos de defensa que acompañan a esas ansiedades, tales como la disociación bueno-malo, la idealización de lo bueno y la negación de lo malo. Cuando un grupo puede aceptar la integración de los aspectos positivos y negativos, de las fuerzas impulsoras y de las restrictivas, se constituye en grupo de trabajo. Sin embargo, es menester tener presente que todo grupo en determinadas circunstancias puede ser invadido por supuestos básicos, emociones que sofocan el funcionamiento racional del grupo.

El rol del coordinador, del asesor, es actuar como líder del grupo de tarea y rehusar ocupar el liderazgo en cualquiera de los grupos de supuesto básico, ayudando al grupo a visualizar cuándo está funcionando según esa modalidad.

INDICADORES que permiten identificar y diferenciar:		
Variables	Grupo de trabajo	Grupo de supuesto básico
Coordinación con otros grupos	Funciona como sistema abierto en contacto crítico con la realidad, de la que importa energía y luego la exporta transformada. Es consciente de la necesidad de realizar un trabajo para mantener el equilibrio de fuerzas entre lo que está dentro y lo que está fuera.	Funciona como sistema cerrado que se defiende de la realidad externa o la ignora. Considera que el equilibrio se mantiene en forma espontánea y que todo desequilibrio es perturbador, no debe existir.
Coordinación dentro del grupo	Cada miembro del grupo sabe que debe hacer un esfuerzo consciente para comprender al otro mientras trabajan juntos. Cooperación	Considera que las relaciones interpersonales son espontáneas e instintivas, que no requieren esfuerzo porque su calidad es adecuada o no parece ser inherente a la conducta humana. Valencia
Energía	Centrada en la tarea. Equilibrio	Centrada en defenderse de las emociones internas del grupo. Desequilibrio
Pensamiento	Integración y aceptación de aspectos positivos y negativos.	Disociación de partes buenas y malas.
Emociones	Cooperación, autonomía, confianza mutua, ansiedad controlada.	Rivalidad, dependencia, miedo a la pérdida, sospecha, ansiedad no controlada.
Defensas	Identificación. Introyección. Representación interna.	Identificación proyectiva. Desplazamiento. Proyección.

“El sujeto [...] puede elaborar estrategias y tácticas mediante las cuales intervenir en las situaciones —proyecto de vida—, provocando transformaciones.”

ENRIQUE PICHON-RIVIÈRE

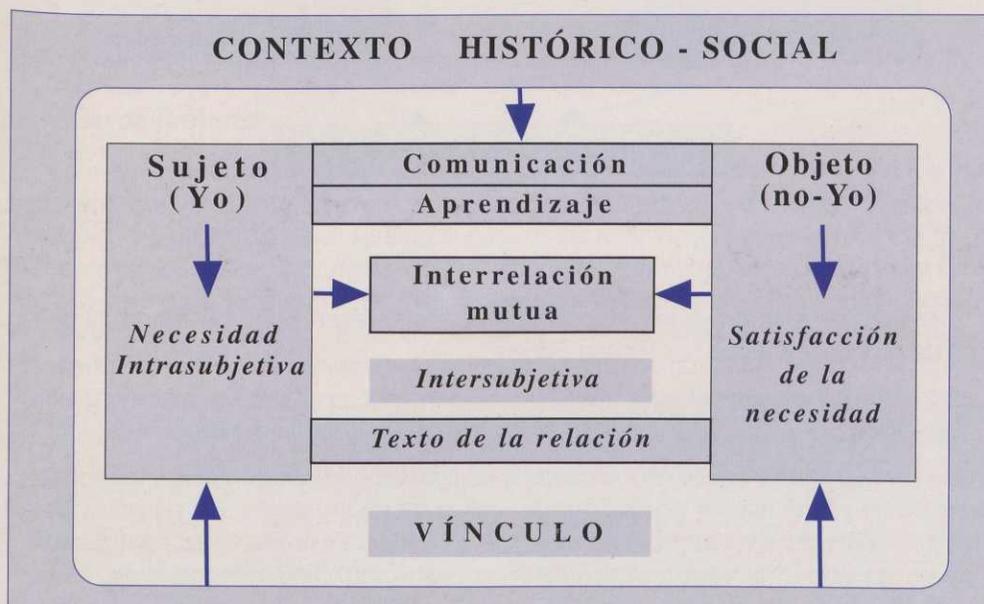
El grupo y la tarea

Avanzando en la conceptualización del grupo, al final de los años cincuenta Enrique Pichon-Rivière definió **grupo y grupo operativo**. Pero antes de analizar su definición, veamos cómo llega a ella.

Pichon-Rivière toma como punto de partida el concepto de hombre como sujeto de la necesidad, que cuando es reconocida y aceptada actúa siempre como motor que impulsa una búsqueda activa para satisfacerla. Por ello, la necesidad es el fundamento motivacional de toda experiencia de contacto, aprendizaje y vínculo. En el ser humano no hay otra forma de lograrlo más que a través de las relaciones sociales. A la relación que establecemos buscando esa respuesta Pichon-Rivière la denomina vínculo. El vínculo es un **protoaprendizaje**, vehículo de las primeras experiencias sociales que son constitutivas del sujeto como tal. Por eso es **fundamental**. El vínculo constituye una estructura compleja compuesta por el sujeto (YO), el objeto (no-YO), la interacción mutua y los procesos de comunicación y aprendizaje. Cada sujeto reconoce al otro como diferenciado de sí y al mismo tiempo relacionado con él. Es una modalidad de relación, un estilo de interactuar, y es la matriz de contactos posteriores. Hablamos así de vínculos autónomos, dependientes, cooperativos, competitivos, etc. Recordemos que Freud definió al *otro* como objeto, modelo, rival o ayudante.

No de todas las relaciones que establecemos devienen vínculos. Para que así sea son necesarias determinadas condiciones, y la más importante de ellas es que exista una mutua representación interna del otro.

Piaget define la imagen mental como un esquema que ha alcanzado el nivel de la representación. Pichon-Rivière la retoma y le da el mismo significado afirmando que esta mutua representación interna permite a cada uno de los integrantes de la relación vincular tener una expectativa del otro y participar en su respuesta. En el vínculo, el otro es tenido en cuenta.

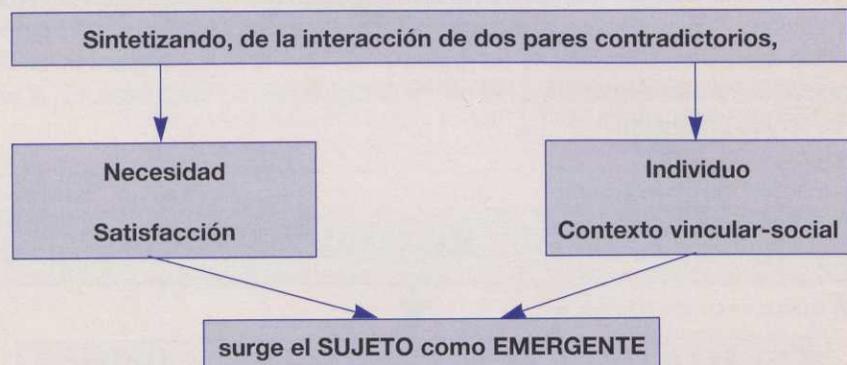


En cada sujeto la representación interiorizada se constituye mediante la interacción, mediante las relaciones intrasubjetivas que dan contenido al mundo interno y significado al mundo externo.

Tanto las necesidades como la forma de satisfacerlas trascienden lo individual y son sociales. Adquieren su significación en el contexto histórico social en el que se despliegan. El contexto entonces no es algo exterior al grupo, sino que, por momentos, forma parte del texto que el grupo produce. Sin embargo, es importante tener presente que todo aquello que acontece al grupo siempre es reflejado por éste con significaciones propias ya que, en situaciones similares, no todos los grupos reaccionan de la misma manera.

Un sujeto actuando con otro establece relaciones intersubjetivas —estructuras vinculares internalizadas— que van a dar lugar en cada uno de ellos a la construcción del Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO), que es “el conjunto de conocimientos, actitudes, valores, creencias que tenemos *in mente* y con el cual operamos en relación al mundo y a nosotros mismos”. Impregna nuestro modo de interactuar, nuestro modo de ser en el mundo. Va a condicionar el aprendizaje de la realidad, que se verá favorecido o dificultado si la confrontación entre el ámbito intrasubjetivo y el intersubjetivo resulta “dialéctica” o “dilemática”.

Dialéctica	Dilemática
Circuito abierto de trayectoria en espiral con determinación recíproca. Interdependencia entre mundo interno y externo.	Circuito cerrado atrapado en la estereotipia. Es un corte <i>interior</i> entre lo interno y lo externo.



Después de esta breve introducción se puede analizar, parte por parte, la definición de grupo propuesta por Pichon-Rivière.

GRUPO:

Conjunto restringido de personas que, ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se propone en forma explícita e implícita una tarea que constituye su finalidad interactuando a través de complejos mecanismos de adjudicación y asunción de roles.

El término *conjunto* nos remite a la teoría de sistemas, que lo define como “compuesto por partes en una disposición ordenada de acuerdo con algún esquema o plan. Elementos conectados o interdependientes de manera tal que forman una unidad compleja” (*Shorter Oxford Dictionary*). La interacción entre los elementos proporciona una unidad estructurada que elabora sus propias normas de funcionamiento. Es un sistema dotado de coherencia interna.

Al mismo tiempo lo diferenciamos del concepto de *serie* enunciado por Sartre como “forma de lo colectivo cuya unidad le es dada desde el exterior”, es decir, que sus principios organizadores no son intrínsecos. La serie es desestructurada y carece de coherencia interna. Puede compartir, como el grupo, un tiempo y un espacio. Puede también desarrollar actividades similares y hasta tener un objetivo común. Pero no hay reciprocidad en las acciones porque falta esa mutua representación interna. Esta situación hace que los “otros” no aparezcan como significativos, es decir, no están comprometidos en las necesidades y expectativas del sujeto.

Pienso que éste es un excelente indicador para conocer si un número de personas constituye o no un grupo y anticipar los efectos que la incidencia sobre un elemento pueda tener para la totalidad.

Para Pichon-Rivière los organizadores que configuran —dan forma— al grupo constituyen **la constelación necesidad-objetivo-tarea**.

Necesidad	Objetivo	Tarea
<ul style="list-style-type: none"> • Es la base, el motor de la relación con otro, su fundamento. • La acción hacia otro no surge por azar: tiene direccionalidad e intencionalidad. • Transforma las señales en signos decodificables e interpretables. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se define a partir de la necesidad de alcanzarlo; significaría su satisfacción. • Es aquello de lo que se carece y hacia lo que se tiende. • Pueden ser explícitos, implícitos, latentes, manifiestos, inconscientes. 	<ul style="list-style-type: none"> • Es el proceso, conjunto de acciones que permiten alcanzar el objetivo. • Es transformación de la realidad interna y la externa para cambiar la necesidad en aquello que la satisface.

Fases del grupo con respecto a la tarea

Cuando un grupo se enfrenta con una tarea nueva se pueden diferenciar una serie de momentos o fases por los que necesariamente atraviesa.

Fase de pretarea

Es el momento más resistencial, en el que se dan más resistencias, pues los nuevos conocimientos, procedimientos, demandas de ayuda e intervención pueden ser vividos como destructores o desestabilizadores de lo anterior. Presenta un movimiento de vaivén entre la aceptación y el rechazo que está determinado por la calidad y cantidad de las resistencias que la propuesta levante —elección del tema y marco teórico, ideología, mayor o menor necesidad del sujeto para cambiar, clima del grupo, etc.—. Es el momento del predominio de la asimilación, aplicación de los esquemas referenciales del sujeto o del grupo. Aparece la posibilidad de “hacerse cargo” del objetivo con **nuevas pautas**. Es la coyuntura de la repetición.

Para esta fase —inevitable ante lo nuevo— deben pensarse estrategias que faciliten el avance del grupo y el paso de la forma individual a la grupal. Si la pretarea se prolonga indebidamente de modo que el sujeto o el grupo no entran en tarea, el grupo como tal se diluye. El otro riesgo consiste en seguir las propuestas de uno o más miembros, que también inevitablemente obligan al grupo a volver al punto de

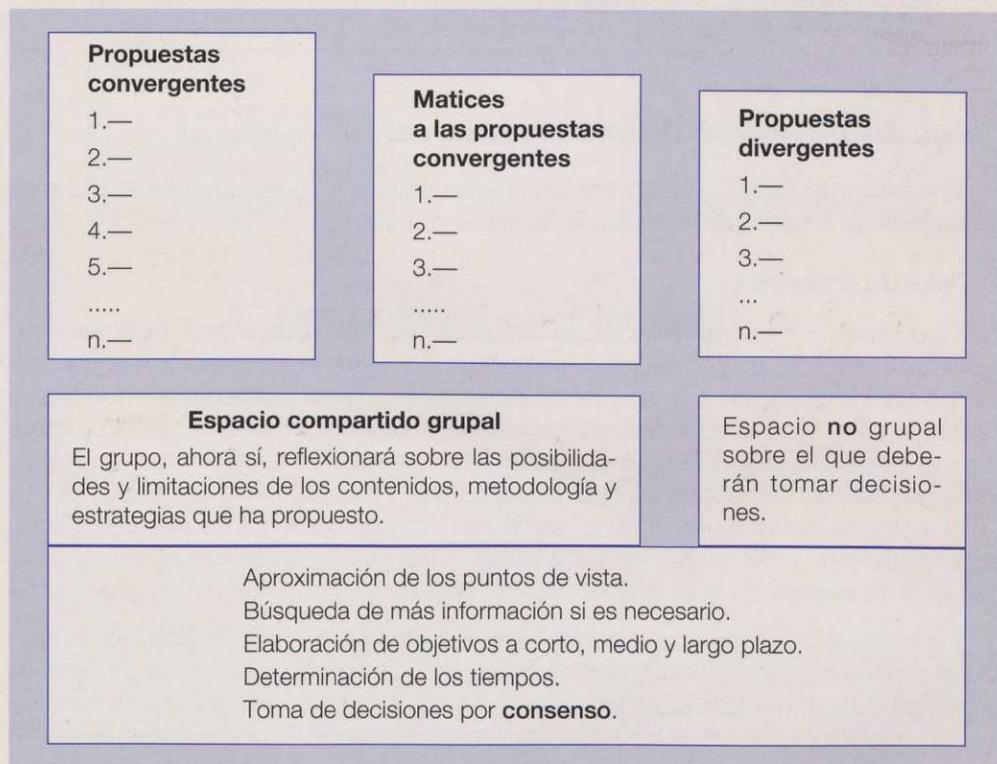
partida en tanto el conjunto no logra identificarse con la misma, ya que no se sienten representados en ella o la perciben muy por encima o por debajo de sus esquemas previos. Fuera de su zona de desarrollo próximo.

Para poner en práctica las premisas teóricas que acabo de enunciar, con objeto del Seminario, diseñé una estrategia para facilitar la fase de pretarea, que alcanzó su objetivo, pero sin lograrlo a mi entera satisfacción; a cada grupo de trabajo en el Seminario se le proponía la siguiente metodología para llevar a cabo las actividades:

1. Después de leer detenidamente la actividad se pondrán de acuerdo acerca de qué se les pide y de las estrategias que utilizarán para resolverla.
2. En cada actividad se intentará la conceptualización de la situación y el establecimiento de relaciones.

Después de aplicada en varios Seminarios, y a la luz de nuestras observaciones y de los interrogantes y dudas manifestados por los participantes, la reestructuré, puntuándola más, y obteniendo, ahora sí, la meta propuesta: "ayudar a un grupo de profesionales a coordinar sus propuestas individuales para llegar a una tarea grupal que los lidere". La consigna final es la siguiente:

1. Leer detenidamente *toda* la actividad propuesta y antes de comenzar a resolverla, cada integrante del grupo manifestará explícitamente:
 - a) cómo la resolvería él,
 - b) cuál es la parte de la actividad que considera más importante,
 - c) posibilidades y limitaciones que encuentra en **su** propuesta,
 - d) qué tiempo estima necesario para realizar cada parte de la actividad.
2. Cada miembro del grupo toma nota de lo que propone cada integrante. En este momento de la pretarea no se interrumpe a nadie y no se discute ninguna propuesta porque se corre el riesgo de que se comience una tarea *parcial* en la que no están todos representados.
3. Acabada la ronda, el moderador, con ayuda del grupo, hará un cuadro de todas las propuestas especificando:



Este proceso requiere un cierto tiempo y garantiza que la propuesta sea meditada en su formulación y consensuada, con lo que pasa a ser líder del grupo que se ve representado en ella.

En la aplicación de esta metodología deben tenerse presentes las resistencias que generará en algunos de los integrantes del grupo, bien sea por lo novedoso, porque controla el liderazgo personal y también porque demora el comienzo de la actividad, y esto siempre produce ciertas tensiones.

Cuando los grupos logran superar estas fuerzas restrictivas, aprecian la diferente calidad en la dinámica grupal y cómo se reduce considerablemente el tiempo para realizar la tarea, además de permitir un aumento considerable de la autonomía de los integrantes y/o subgrupos al haber dejado muy claro el camino que van a recorrer.

Fase de tarea

Representa el momento en que se relacionan tarea y aprendizaje; lo nuevo se articula con lo que ya se sabe y se hace significativo. Es la fase de acomodación en que comienza a vislumbrarse el objetivo. Lo nuevo deja de ser una experiencia inquietante y dolorosa, para entrar a formar parte del esquema referencial del grupo.

Esto es así sólo si en la fase de pretarea se ha reflexionado en grupo y se han fijado metas, estrategias y procedimientos **comunes**.

Fase de proyecto

Constituye el momento de la adaptación inteligente. Es la propuesta creativa que produce articulaciones novedosas entre determinados materiales, conceptos e ideas. No olvidemos que la fantasía de creación de proyectos es uno de los elementos que subyace a la probabilidad y al deseo de participar en un grupo. El proyecto es, por tanto, aquella producción que permite reconocer a sus autores (PEC, PCE, Proyecto y Plan de trabajo de los Equipos, etc.).

La mutua representación interna

Piaget ha demostrado que la experiencia evocada —representación interna— es un salto cualitativo en la vida psíquica. Para que el grupo sea realmente el ámbito interaccional es necesario que los sujetos se configuren y determinen **recíprocamente**, ya que para cada uno de nosotros "*mi mundo es un mundo que vivo con otros...*". Hay interacción verdadera cuando los roles actúan de modo articulado en complementariedad, colaboración y ensamble.

Para concretar lo dicho, es semejante a la relación que hay entre el monólogo —pensamiento preoperatorio— y el diálogo —pensamiento operatorio—. Por tanto, la interacción corresponde a la fase de **ponerse en el punto de vista del otro**, dialogar con el otro, que en el proceso de comunicación es cuando emisor y receptor adecuan sus mensajes a las sucesivas emisiones y respuestas del interlocutor, en lugar de jugar su papel sin tenerlo en cuenta.

Para poder realizar una tarea, que siempre en parte es impuesta, resulta indispensable que los miembros del grupo reconozcan las necesidades y objetivos como comunes, lo que es igual a decir que el otro aparezca imbricado en la propia necesidad compartiéndola o complementándola. Sólo así surge el "nosotros" como vivencia de una unidad grupal, tal como señalaba Lewin: "*el grupo es una unidad que se manifiesta como totalidad*". Este sentimiento de nosotros es el de pertenencia, sin el cual la vida de grupo se hace muy difícil para sus integrantes. Este sentimiento de pertenencia y de ligazón permite que cada miembro se gratifique con los logros grupales y colabore en la superación de las dificultades del grupo. Cada miembro cuenta con los otros y los incluye en su planificación. El principio de complementariedad es el que rige los roles y permite que éstos sean funcionales y operativos.

La pertenencia óptima no es la dada por anticipado, sino lo construido y logrado por el grupo como tal. Es el ECRO compartido.

Si necesidades y objetivos no son comunes, los roles, en lugar de complementarios, se hacen suplementarios, provocando el empobrecimiento de la red interaccional, pues la contradicción "YO-OTROS", al disociarse, se hace dilemática. Aparecen las resistencias en el plano grupal.

La interacción dentro del grupo puede hacerse patológica, obstaculizando la resolución de conflictos, la diferenciación, la gratificación y el crecimiento. Por momentos o en forma permanente, el grupo entra en crisis.

¿Cómo detectamos un grupo en crisis cuando ésta no se manifiesta abiertamente y el grupo no es consciente de la situación?

Un indicador seguro consiste en que el estilo de interacción predominante es el malentendido como signo y expresión de una distorsión **profunda** de la realidad en las imágenes interiorizadas que se tienen del otro. Son grupos en los que en forma reiterada los miembros deben hacer aclaraciones sobre el contenido y el significado de los mensajes que emiten, "yo quise decir... y no...", y en los que con frecuencia se entiende algo diferente de lo dicho. Este malentendido aparece también en la gestación y asunción de roles y en lo que cada miembro adjudica a otro integrante, en cuanto a metas. Frente a las dificultades se genera un estilo grupal de defensa. Tiene algunos puntos en común con el grupo de supuesto básico.

Los mecanismos de asunción y adjudicación de roles

Todos los integrantes de cualquier grupo desempeñan roles. Éstos son modelos de conducta correspondientes a la posición de los individuos en una red específica de interacciones. En el rol jugado dentro del grupo se coordina la historia del individuo con la historia del grupo, porque están ligados a las expectativas propias y de los otros miembros además de lo que corresponde a la tarea asumida. Cada sujeto ocupa una posición que está estrechamente ligada a su función dentro del sistema, adquiriendo el significado de cooperantes o antagonistas. Ese lugar obedece a una ley interna del sistema, surgida del objetivo-tarea. Por tanto, en un grupo de trabajo los roles están fundamentalmente requeridos desde la tarea, ya sea para realizarla o negarla; por ello, al analizar la dinámica de grupos hablamos del dinamizador, opo-nente, saboteador, etc.

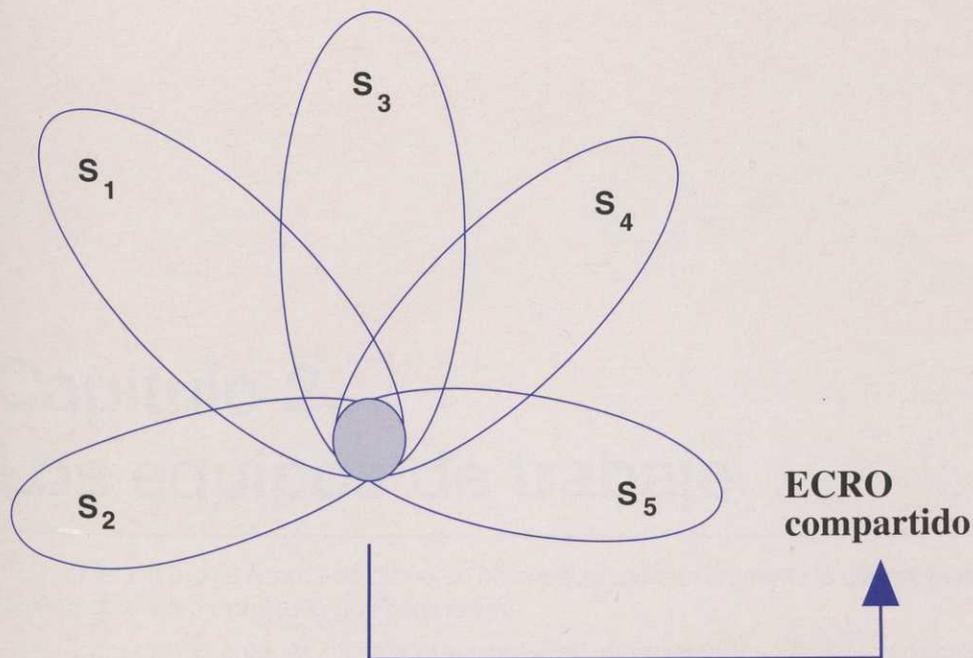
Los roles dirigidos a la tarea constituyen lo más racional del grupo —informante, cohesionador, coordinador, etc.—. Además de éstos, en todos los grupos se desempeñan otros que tienen que ver con la energía.

Podemos también hacer otra diferenciación en roles de los que el sujeto y el grupo tienen conciencia y otros de los que no son conscientes. Estos últimos generalmente son perturbadores.

Toda esta compleja trama opera permanentemente cuando en los grupos se asignan roles y cuando los miembros se hacen cargo o no de ellos. Sintetizando, la dinámica de los roles grupales se regula por este mecanismo.

Ya mencioné otro concepto fundamental, que es el de ECRO. Cada uno de los integrantes del grupo llega a él con su esquema referencial. En el desarrollo y crecimiento del grupo debe irse gestando el espacio conceptual **compartido**, constituido por el común denominador de esos esquemas. Nuevamente lo más importante no

son los acuerdos previos al ingreso, sino los que se elaboran **en** el grupo. Es evidente que el ECRO compartido es uno de los objetivos primordiales de un buen grupo de trabajo. De ninguna manera significa uniformidad. En el imprescindible espacio de reflexión grupal cada integrante tiene la vivencia de que compartir y exponer sus ideas no significa tener que abandonarlas o ser atacado por ellas; al bajar el monto de ansiedad, de hecho se logran más y mejores acuerdos.



-
- ❑ BION, W. R. (1985). *Experiencias en grupos*. Barcelona: Paidós.
 - ❑ DE BOAR, R. (1980). *El psicoanálisis de las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós, Grupos e Instituciones.
 - ❑ LEWIN, K. (1968). *Fronteras en dinámica de grupos*. Buenos Aires: Eideba.

Bibliografía consultada

Capítulo 2.

Los equipos de trabajo

La reflexión previa acerca de cómo se ha enriquecido teóricamente la conceptualización sobre los grupos tuvo dos finalidades:

- Tomar en cuenta las fuerzas que posibilitan y dificultan la vida de los grupos naturales y, en mayor medida, la de los grupos artificiales.
- Prepararnos para lo esencial de este tema: cómo y en qué medida éstas y otras condiciones están presentes en nuestro quehacer cotidiano de personas que integramos equipos de trabajo que deben interactuar con otros grupos, en una situación en la que todos tienen asignadas funciones y tareas específicas.

Ya he puntualizado los aspectos positivos de las experiencias grupales, como son: el sentirse reconocido y participando, la esperanza de hacer algo creativo, el compartir complementariamente una tarea. También se señalan los aspectos difíciles de la vida grupal. Sabemos que hay obstáculos de orden psicológico para ser un buen integrante de equipo. Por ejemplo, la dificultad que entraña ubicarse en el plano grupal y descentrarnos de nosotros mismos en tanto “sujetos-sujetados” por el grupo. La vida en el equipo genera resistencias, ya que todo pequeño grupo nos devuelve una imagen de nosotros mismos que no siempre coincide con nuestra autoimagen. Otra dificultad reside en la ambivalencia frente a la situación grupal, ya que por un lado resulta necesaria para la realización de nuestra tarea, pero genera temor a la despersonalización.

Estas posibilidades y limitaciones son internas a la vida del grupo, y si volvemos a los capítulos anteriores podremos elaborar un listado de los aspectos que conviene potenciar desde dentro y de aquellos que es necesario evaluar y reconducir.

Además, desde el exterior, las organizaciones formales y la sociedad en general tienen una determinada actitud hacia los grupos pequeños. Por una parte, son visualizados como uno de los elementos principales de la organización social y efectivos agentes de socialización. Al mismo tiempo, y especialmente cuando son autónomos, se los ve como un riesgo potencial. Pareciera como que todo grupo que se hace autónomo es vivido como grupo que puede conspirar y hacerse con las estrategias de poder que le permitan cambiar aspectos significativos del contexto. Este fenómeno se aprecia en cualquier tipo de organización social, ya sea política, religiosa, educativa, científica, etc.

Pienso que trabajar grupalmente para lograr el ensamblaje de los aspectos positivos y negativos de la tarea en equipo es un buen punto de partida para vivir mejor la experiencia cotidiana que hemos elegido: ser profesionales que trabajan en un equipo y desean hacerlo **en** equipo.

El modelo de trabajo en Ciencias Sociales a finales del siglo xx nos impone el trabajo en equipo, y al mismo tiempo cada uno de nosotros, al elegir este campo, hemos aceptado como válido este funcionamiento, del cual debemos asumir que moviliza fuerzas poderosas que impactan al individuo con efectos positivos y negativos. Y éste es un hecho capital que debe ser tenido en cuenta para adaptar nuestras aportaciones individuales a la vida grupal.

Sé que todos los límites que un grupo impone a los sujetos, en los equipos interdisciplinarios, grupos particularmente artificiales, se ven potenciados. Y como psicopedagoga sé también que el conocimiento de los pro y los contra de la situación grupal favorece la acción sobre ella, ya que hace posible lograr **deliberadamente** las condiciones deseables de funcionamiento.

Definición y funciona- miento

Equipo de trabajo, toma de decisiones y elaboración de programas de intervención son facetas de una misma problemática, y, por tanto, las vamos a analizar conjuntamente.

Freud se preguntó de dónde derivaba la fuerza que cohesionaba los grupos y postuló que tenía su origen en los lazos emocionales que entretejen los individuos a partir de la necesidad de estar juntos y tener una meta común. Ahora bien, los equipos sociopsicopedagógicos dependientes de la Administración pública o privada, además de dar respuesta a las necesidades del individuo dentro del grupo, deben desarrollar una amplia labor más o menos concreta, más o menos posible, más o menos motivadora. Por ello, la posibilidad de tener tareas significativas personales en relación con la meta común y la percepción de logros en su desarrollo sirven para consolidar la cohesión.

Me interesa analizar la definición de equipo interdisciplinario expresada por J. M. Rueda en *L'abordatge interdisciplinari dels problemes socials*:

"Conjunto de profesionales diferentes enfrentados a un objetivo común, igualados en el momento de hacer aportaciones, pero diferenciados en el tipo de información y de intervención que pueden hacer y capacitados para reorganizar sus actuaciones de acuerdo con las características y particularidades del problema."

Ya he planteado con anterioridad que no es deseable la unanimidad en los equipos porque resta creatividad. Y también estoy de acuerdo con el planteamiento de Rueda, según el cual, aun cuando distintos profesionales tengan una meta común, la visión desde las diferentes profesiones por fuerza ha de ser otra. En todo caso, lo importante es que cada uno haga la lectura de la situación y que esas lecturas se complementen formulando hipótesis y distribuyendo y asumiendo roles y funciones.

Las inevitables diferencias en cuanto a marco teórico, formación y experiencia pueden y deben ser trabajadas en los equipos. La interacción y la intervención estarán dirigidas a construir el espacio conceptual compartido. Ésta es una de las tareas básicas y trae como resultado que el equipo pueda llevar a cabo una tarea en común al mismo tiempo que cuida a sus miembros. Sólo se consigue de esta manera.

Pero si las diferencias se instalan en el terreno deontológico hacen prácticamente imposible el funcionamiento, ya que si no hay consenso en aspectos *éticos e ideológicos* básicos, la búsqueda de un objetivo común es prácticamente utópica.

Es decisivo entonces que los equipos reflexionen y busquen soluciones. El simple enunciado de conflictos sin la búsqueda de salidas puede representar una descarga de tensión, pero difícilmente cambiará la situación conflictiva.

Los principales obstáculos para un buen funcionamiento de los equipos y grupos de trabajo son:

1. La no aceptación de la igualdad, que lleva a la idealización de determinadas profesiones e impide el despliegue de todos los recursos de otras. Me estoy refiriendo a profesiones y no a profesionales. Sólo unos miembros capacitados para ver en la otra profesión un complemento de la propia pueden constituir verdaderos equipos de trabajo.
2. La negación de las diferencias, que corresponde a un concepto de igualdad profesional entendido erróneamente. Dentro de los equipos siempre hay miembros más expertos en determinados ámbitos. Negar esta realidad perturba tanto al grupo como al individuo; a éste porque no ve reconocidas sus habilidades y al grupo porque le priva del aprovechamiento de ellas. Tal situación ataca el sentido de pertenencia y de pertinencia.
3. La no aceptación de la flexibilidad jerárquica. Ligada a los anteriores, se apoya siempre en el mismo conflicto: la equilibración entre YO y NOSOTROS y, al mismo tiempo, en una concepción de autogestión también interpretada en forma errónea. De ahí que se asignen roles de coordinación y supervisión a determinados miembros durante un lapso de tiempo, pero no se delegue en esos roles los instrumentos para garantizar tal gestión.
4. La falta de comunicación. Ya señalé anteriormente que las alteraciones en el proceso de comunicación encubren en realidad otras dificultades. Básicamente nos indica una formación académica que mantiene parámetros demasiado rígidos como para lograr la interdisciplinariedad, y que no entrena a los profesionales para lecturas multifacéticas de las situaciones, ni los ejercita en la búsqueda de los diferentes significados de algunos términos o en aceptar que se pueden usar distintos conceptos para referirse a lo mismo. Es desde los pocos contenidos compartidos donde se produce la confusión terminológica y aparecen los malentendidos.
5. Lo complejo del trabajo interdisciplinar, que produce desorientación, puesto que fijar los límites entre un *corpus* teórico y otro debe hacerse con respecto a cada situación que se aborda, ya que no hay universales. La desorientación produce malestar, genera problemas de convivencia y hasta problemas personales que en situaciones críticas pueden traducirse en síntomas.
6. Simultáneamente, y desde fuera del equipo, las Administraciones (tanto públicas como privadas) no valoran en toda su importancia el tiempo destinado por los equipos a su reflexión grupal. Esto acarrea serias dificultades, especialmente para la toma de decisiones y para la construcción del marco conceptual compartido.

Ya podemos afirmar que convertir las reuniones de coordinación de los equipos y grupos de trabajo en operativas y generadoras de una producción grupal no es tarea que surja espontáneamente. Requiere una planificación cuidadosa y la observación sistemática de la dinámica grupal que los integrantes ponen en juego cuando **realizan sus tareas**.

¿Qué medidas debe tomar un grupo de profesionales que desea sacar un buen partido de sus reuniones de coordinación?

Tres son los aspectos sobre los que se han de decidir y que figurarán en su Plan de trabajo en relación con este tema:

- **Los objetivos generales**, anticipando los tiempos en que esperan lograrlos —corto, medio, largo plazo— y que se concretan en objetivos específicos y

estrategias. Estos objetivos son los referidos a las funciones de coordinación, asesoramiento y autoafirmación del modelo de actuación.

- **Los contenidos o ámbitos:**

- Información que los integrantes deben compartir.
- Intercambio de experiencias de asesoramiento y coordinación externa.
- Análisis de lo anterior.
- Toma de decisiones.
- Elaboración permanente del ECRO grupal (formación y autoformación).
- Evaluación de la tarea individual y grupal.

- **La asignación y asunción de roles.** Es fundamental que en el grupo de trabajo se haga una explícita asignación de roles y que sean asumidos. Ambos procesos deben darse por consenso (se evitará la votación o la elección por azar).

Sugiero los siguientes roles como especialmente aptos para velar por la efectividad de las reuniones de coordinación:

Moderador

- Cuida de que las propuestas individuales evolucionen hacia lo grupal y también de alertar frente a situaciones dilemáticas. Ayuda a que las propuestas sean fundamentadas por quienes las hacen y analizadas por los restantes miembros.
- Facilita la toma de decisiones por consenso. Garantiza que el equipo sea consciente de las decisiones que toma y las asuma. Ayuda a que la comunicación sea fluida, haciendo tomar conciencia de las reiteraciones o del uso de un lenguaje no compartido.
- Si bien participa en la reunión, no es su dinamizador, ya que debe tomar una distancia óptima para ir encontrando la síntesis de los aportes individuales.
- Sus señalamientos deben ir dirigidos al grupo y no a los integrantes, ya que es el grupo quien en su dinámica favorece o pone trabas a determinadas modalidades de participación.
- Es un rol complejo, que, como todos los roles, se aprende, lográndose un mejor desempeño con la práctica.

Observador de lo producido

A ser posible, será no participante. Va registrando las propuestas que son consensuadas y fundamentalmente los acuerdos y las modificaciones si éstas se producen. Es la persona encargada de hacer el acta de la reunión. Al término de la misma debe leer los acuerdos, los desacuerdos y las postergaciones para que el grupo sea consciente de ello.

Observador de la dinámica en relación con la tarea

Si es posible, será no participante. Su tarea consiste en registrar, para el posterior **análisis grupal**, las modalidades, estrategias, actitudes y procedimientos puestos en juego durante la tarea.

A continuación propongo una guía para la observación sistemática de la dinámica en reuniones de trabajo. Puede servir para las de coordinación interna y también para usarla en las reuniones con los centros:

Roles	Adjudicados, asumidos. Complementarios, suplementarios. Explícitos, implícitos. Otros: ...	
Comunicación	Monólogo colectivo. Diálogo parcial. Diálogo entre todos. Reiteraciones. Monopolización. Malos entendidos. Otros: ...	
Liderazgo	Coordinador. Moderador. Observador externo. Tarea. Conflicto. Otros: ...	
Vínculo con la tarea	Colaboración. Competencia. Descalificación. Autonomía. Dependencia. Otros: ...	
Energía	Mantenimiento. Producción.	
Propuestas	Lluvia de ideas. Fundamentadas (se argumentan). Analizadas (prevén los efectos). "Salvadoras" (sacan del conflicto artificialmente). Otras: ...	
Pretarea-tarea	Individual/grupal. Individual/grupal. Pequeño grupo.	
Toma de decisiones	Votación. Pseudoacuerdos. Acuerdos parciales. Consenso. Se prevén los efectos. Otros: ...	
Relación tarea-aprendizaje	Integración de lo nuevo con esquemas previos. Gratificación por el logro. Otros: ...	
Conflicto	Dilemático. Dialéctico. Cognitivo. Personal.	
Clima	Tenso. Distendido. Ánimo. Desánimo. Ambivalencia. Otros: ...	

Sin embargo, la observación sistemática de la dinámica no es suficiente. Se hace necesario un análisis, no de las actitudes individuales, sino de las grupales, ya que, como señalé anteriormente, es el grupo como totalidad el que estimula o pone límites a las participaciones individuales. Sólo en la serie lo grupal queda pospuesto por lo individual. En este análisis es posible detectar con claridad las modalidades que favorecen la vida grupal y las que la dificultan. Permite hacer hipótesis sobre cómo intervenir, ya que es un elemento muy clarificador.

Los indicadores de las diferentes variables guardan estrecha relación entre ellos; es por eso que modificando o potenciando algunos se producen efectos sobre otros. También unas determinadas modalidades guardan estrecha correlación causal con otras. Daré algunos ejemplos de relaciones para ilustrar lo que digo:

- Si los roles son complementarios, la comunicación es un diálogo entre todos, la tarea es líder y se requerirá menos energía de mantenimiento.
- Si las propuestas son fundamentadas y analizadas, se pueden prever los efectos antes de la toma de decisiones y se hace posible el consenso.
- Si se respeta la fase de pretarea y se avanza desde lo individual a lo grupal, la tarea lidera y se puede elaborar un proyecto consensuado.
- Si se establece un vínculo de colaboración y autonomía con la actividad, se consolida la relación tarea-aprendizaje integrando lo nuevo en los esquemas previos y gratificándose con los logros, lo que refuerza la energía de producción.
- Si predomina el diálogo parcial y la lluvia de ideas es casi imposible evitar los pseudoacuerdos.
- Si se establece una relación de competencia y descalificación con la tarea que se aborda, inevitablemente se recurre a las propuestas salvadoras, requiriéndose mucha energía de mantenimiento.
- Si se acepta un liderazgo personalista, la resolución de la tarea es una sumatoria de aportes individuales, que lleva a acuerdos parciales o pseudoacuerdos, y es casi imposible entrar en la fase creativa de un proyecto que sea de todos.
- Si un grupo o equipo de trabajo afronta con profesionalidad sus conflictos, es capaz de crear un espacio de reflexión que dé respuesta a las necesidades y expectativas de sus integrantes al mismo tiempo que responde a la demanda externa.

De todo lo expuesto hasta aquí es posible inferir que la constitución de un equipo interdisciplinar y de los grupos de trabajo que cada asesor forma en los centros en los que interviene es una parte fundamental para el adecuado desarrollo de las funciones que se les asigna. Permite arribar a proyectos creativos en los que la distribución de actividades y responsabilidades se hace respetando al mismo tiempo los intereses individuales y grupales. Favorece un buen desarrollo profesional al cuidar el bienestar personal de sus miembros. Cada una de las características que definen un equipo debe ser analizada con una perspectiva que aúne al mismo tiempo la dimensión individual y la grupal, respetando ambas. Así, la búsqueda del objetivo grupal se hará construyendo los puntos comunes para luego trabajar sobre las diferencias y no sobre la renuncia de los intereses individuales. Ésta es, para mí, una de las claves que permiten la buena marcha de un grupo de profesionales: apoyándose sobre esa plataforma común, plantearse el modo de acercar posturas divergentes.

Quiero dejar claro que cuando hablo de equipo o grupo de trabajo no pienso exclusivamente en profesionales que trabajan habitualmente o siempre juntos o dependen de la misma Administración. Lo hago extensible también a los múltiples grupos que deben constituirse para abordar distintas tareas.

Observar qué hace un grupo cuando está trabajando permite a éste y al observador saber qué conductas es necesario potenciar, conservar, desarrollar y cuáles conviene mantener controladas para favorecer el funcionamiento. A continuación compararemos **los rasgos que diferencian** un grupo que funciona bien de otro que necesita ser reconducido:

Potenciar	Reconducir
El espacio de coordinación y los grupos de trabajo son el lugar donde los miembros llevan los temas que tienen relación con la vida grupal.	Desplazamiento de la comunicación. Ésta se produce fuera de los canales establecidos.
Las tareas de cada uno son analizadas grupalmente y el grupo se reorganiza para abordar situaciones complejas.	Postergación frecuente de los temas que pueden generar conflictos.
Las decisiones se toman por consenso.	No participación en las reuniones y, en cambio, hacer los análisis fuera de ellas.
La descalificación es evitada escrupulosamente y se cuida de separar lo profesional de lo personal.	Se vota para tomar decisiones. Hay abstenciones.
Existencia reconocida dentro del sector. Se cuenta con ellos.	Invasión de los afectos.
Hay producción de materiales, elaboración de programas conjuntos, etc.	Descalificación por medio de la crítica en ausencia de los profesionales.
Se da la progresiva construcción de una visión interdisciplinar y multiprofesional de la realidad.	Intervenciones reiterativas.
	Ausencias, impuntualidades. Boicot a las reuniones y tareas compartidas. Incumplimiento de compromisos grupales.
	Necesidad de encontrarse con personas de la misma profesión o rol.
	Formación de subgrupos que no se corresponden con tareas específicas.

La forma en que se toman las decisiones es uno de los indicadores manifiestos del funcionamiento de los equipos, y me atrevo a decir **definitivo** de las fuerzas que en él se mueven. El estilo, la forma en que un equipo o grupo adapta las funciones que le son asignadas y las demandas que recibe a lo que su visión profesional considera necesario en el sector de intervención y **decide** el **qué**, el **cómo**, el **cuándo** y **hacia dónde** va a movilizarse, puede permitirnos hacer un análisis del grado de salud del mismo. La toma de decisiones es la que articula a los integrantes y los coloca en el verdadero, en el real espacio grupal que comparten. Por tanto, es un indicador manifiesto, fácilmente observable, del funcionamiento del grupo.

Toma de decisiones

En la toma de decisiones están en juego:

Identificación con la tarea y los demás (los otros)	Los procesos de identificación, proyección y transferencia	
	<p>entre { los miembros entre sí los miembros y la tarea los miembros y el líder</p> <p>entre { el equipo y la Administración el equipo y los centros el equipo y los orientadores el equipo y otros grupos de trabajo</p>	<p>Fenómenos intragrupal</p> <p>Fenómenos intergrupales</p>
	Es decir, la mutua representación interna y el tipo de relaciones vinculares establecidas: cooperación, competencia, dependencia, autonomía, etc.	Energía de las fuerzas en conflicto
Roles	<p>La discriminación y complementariedad de los roles.</p> <p>La coordinación real y el tipo de delegación que el grupo hace en ella.</p> <p>Las vías de delegación, dependencia y control.</p> <p>La modalidad de liderazgo.</p>	Adjudicación y asunción de roles
Significación	El nivel con que la necesidad es asumida y, en consecuencia, el grado de significación de los objetivos y de las tareas.	Constelación: necesidad-objetivo-tarea
	<p>El equilibrio entre pensamiento y emociones.</p> <p>El peso de los supuestos básicos.</p> <p>La mayor o menor conexión con el afuera del grupo.</p>	<p>Pertenencia.</p> <p>Pertinencia.</p> <p>Sistemas abiertos o cerrados.</p> <p>Criterios de realidad.</p>
	<p>Las aspiraciones del equipo.</p> <p>La construcción del espacio común.</p> <p>El código ético y deontológico básico.</p>	Autoimagen ECRO compartido.

La toma de decisiones puede, o no, ser un proceso de aprendizaje. Para que lo sea, es indispensable que en el nivel de coordinación y/o supervisión el grupo pueda tomar conciencia de las etapas que recorre y apreciar si hay modificaciones. Es decir, pueda apreciar el tipo y grado de aprendizaje logrado.

Según Anzieu, las **fases** que se siguen **para tomar decisiones** son las siguientes:

a) Elección de objetivos

- *Explicación*: momento en que cada miembro comunica su percepción de los objetivos del grupo; lo hace a partir del esquema referencial propio, y con el tiempo, si el equipo se consolida, lo hace tomando en cuenta al resto. Si no es así, no se logra el acuerdo grupal, por desequilibrio.
- *Esclarecimiento* de la disponibilidad de cada uno en relación al grupo, incluyendo a las personas, las tareas que desempeñan y los objetivos personales.
- *Reconocimiento* del estado en que el grupo se encuentra con relación a la situación planteada.

b) Proceso de toma de decisiones

Siempre siguiendo a Anzieu, diferenciamos cuatro momentos decisivos:

- Recogida de la información pertinente.
- Evaluación de los datos que se tienen.
- Identificación de las fuerzas que están en juego.
- Decisión propiamente dicha, que si no es grupal conduce al fracaso o a la desintegración del equipo como tal.

Es evidente, y mi práctica lo confirma, que estos momentos pueden superponerse, obviarse alguno o no estar equilibrados en cuanto a su peso específico, generando tensiones que detienen las actividades productivas. Recordemos una vez más que el conflicto siempre está presente como motor, pero si funciona como circuito cerrado provocará la detención en lugar del avance.

Los conflictos, por otra parte, son de diferente naturaleza:

- Los que están relacionados con disensiones en el plano intelectual.
- Los de carácter emocional relacionados con las luchas interpersonales.

Diremos que, con frecuencia, suelen confundirse y superponerse. Esto se debe a dos circunstancias: la primera es la dificultad de algunos grupos para poder diferenciar sujeto y tarea; el segundo motivo es la lucha más o menos encubierta por el liderazgo. Muchas discusiones extensas, racionales y estériles en los equipos por diferencias aparentemente intelectuales y conceptuales encubren en realidad, y lo hacen mal, conflictos personales. En algunos casos los protagonistas no son plenamente conscientes de este hecho.

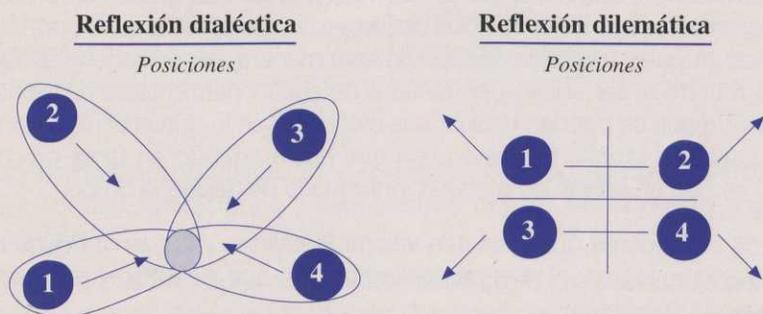
c) Búsqueda de consenso

La persistencia en el tiempo de un verdadero equipo radica en poder analizar sus conflictos apenas surgen y en buscar en forma permanente los medios adecuados para la resolución de las tensiones internas.

No podemos identificar consenso con **acuerdo fácil**. Precisamente hay consenso cuando el equipo es capaz de vivenciar un acuerdo penosamente logrado, ya que éste es la amalgama de la aceptación de uno mismo y del otro. Es una verdadera relación YO-OTRO.

Lo esencial es que las diferentes posturas se establezcan sobre bases lo más objetivas posible, que estén relacionadas con hechos verificables más que con opiniones. De no ser así, el grupo sólo restablece el equilibrio mediante el alivio de tensiones, creando un falso clima de entendimiento. Toda persona que tenga experiencia en la vida grupal sabe que tal funcionamiento no garantiza en absoluto un análisis e integración reflexivos. Todo lo contrario.

Tanto los enfrentamientos dilemáticos como los pseudoacuerdos distorsionan las características reales del espacio en el que se mueve el grupo. El enfrentamiento dilemático consiste en no poder encontrar un punto de síntesis que englobe, que constituya un avance en las posiciones individuales, recogiendo partes de cada una y encontrando el **espacio compartido**.



Los pseudoacuerdos son el efecto de conflictos no analizados. Constituyen soluciones "salvadoras" que intentan eludir o tapar los conflictos, abandonando la posibilidad de buscar soluciones realistas. Frente a situaciones dilemáticas se aportan otras alternativas que no sintetizan lo individual ni representan avances en lo grupal. Los grupos, desgastados por los enfrentamientos, se aferran a esas propuestas creyendo equivocadamente haber encontrado la salida al conflicto. La producción, a partir de estos errores, se hace parcial y/o declaracionista, basándose más en el discurso que en la praxis, quedándose sólo en una tarea especulativa o en una crítica no reflexiva.

Por el contrario, la calidad reflexiva de la producción grupal sólo es posible cuando un grupo **reúne su conocimiento en un trabajo concreto**, que enfrenta una práctica concreta a través de la cual hay circunstancias que modificar y hechos por producir.

La validez de la decisión va a depender de varios factores:

- *Análisis previo*, que lleva a conocer en forma exhaustiva antes de tomar la decisión:
 - las necesidades del grupo y de sus miembros,
 - los recursos del grupo, tanto de energía disponible como de energía potencial, teniendo en cuenta las limitaciones reales de tiempo, espacio y recursos materiales,
 - y las diferentes posibilidades de acción.

No hay formas generalizables para la toma de decisiones. Es el equipo, asumiendo aquí su responsabilidad, quien debe ir definiendo qué elementos considera necesarios y suficientes para hacerlo. Hay que saber que en un equipo o grupo de trabajo ninguna decisión será plenamente satisfactoria para todos, ya que los diferentes ECROs que sirven de punto de partida influyen en la conducta de los sujetos y sus necesidades. A pesar de ello, cuanto mayor conciencia se tenga de las concesiones y renuncias hechas por cada uno para lograr el acuerdo, tanto más profundo será el consenso y también los miembros estarán realmente convencidos de haber considerado el mayor número de posibles soluciones en relación a la zona de libertad que les es dada y al grado de responsabilidad que asumen.

- *Calidad de los acuerdos*: el problema del grupo es encontrar los procedimientos que sean satisfactorios para él, al mismo tiempo que apropiados a la naturaleza de las tareas asignadas. Hay estrategias usadas con frecuencia que se hace necesario revisar a la luz de los efectos que producen con posterioridad. Por ejemplo, puede llegar a exigirse la verbalización por parte de cada uno de los miembros, ya que se considera que el acuerdo no se logra si algún miembro permanece en silencio. Esta presión puede generar hostilidad y resentimiento.

Otras veces se usa la votación como recurso último. La votación enmascara la claudicación del grupo para lograr el consenso. Más tarde se observará que sólo consolida la actitud de cada uno, ya que es acatada, y esto se usa como disculpa "por mayoría". Si bien el hecho de la votación tiene una justificación en el plano racional "seguir evitando la pérdida de tiempo", no es así en el plano de las emociones, que sabemos pesan mucho en la vida grupal, en el que algunos integrantes se quedan excluidos del proyecto. Se aprecia que importantes decisiones grupales a las que se llega de esta manera se convierten rápidamente en letra muerta al ser objeto permanente de cuestionamientos y revisiones mucho antes de que se puedan evaluar sus efectos. Con lo que el tiempo ganado vuelve a ser una utopía. El grupo creía que había entrado en tarea grupal cuando sólo estaba en la fase de pretarea individual o de pequeño grupo.

Tenemos indicadores que permiten valorar la calidad y la fuerza de los acuerdos, la forma en que se logran, el nivel de profundización que alcanzan y el grado de compromiso de los integrantes.

Es importante que una vez conseguido el acuerdo se verifique si cada miembro es consciente de haber comprendido las consecuencias que tendrá para el grupo y su contexto el compromiso asumido. Y para fijar su importancia en la vida presente del equipo es deseable que se vuelva a expresar formalmente para que pueda integrarse en la memoria activa del grupo.

Entre los muchos acuerdos que un equipo debe lograr está el referido a las normas de funcionamiento y a sus marcos de referencia. Por tanto, es recomendable y necesario que aquellas personas que deben participar en la toma de decisiones se sometan a la preparación adecuada para el trabajo en equipo, si queremos que logren un mínimo de eficacia y al mismo tiempo se cuiden como individuos.

Una modalidad sana es que prevalezca un clima de evocación facilitando el intercambio **no anecdótico** de experiencias y se pueda discriminar la proyección de aspectos positivos y negativos en el otro. Cuando la dinámica del equipo es consecuencia de proyecciones y depositaciones masivas significa que el grado de alineación de facciones opuestas, proveniente de distintos *a priori* nacidos de experiencias antiguas, está impidiendo caracterizar la nueva situación. No hay acomodación ni aprendizaje; por el contrario, se potencian los procesos de asimilación.

A continuación, a modo orientativo, se presentan algunas **estrategias para la toma de decisiones grupales**:

- Antes de abocarse a una toma de decisiones, para concretar y definir el ámbito, el equipo o grupo de trabajo debe tener muy claro:
 - a) Sobre qué aspectos puede reflexionar, pero queda fuera de su competencia el tomar decisiones.
 - b) Sobre qué aspectos debe hacerlo, porque es de su competencia adaptarlos a los distintos contextos diferenciando:
 - decisiones de exclusiva competencia,
 - con un rol simétrico,
 - con un rol asimétrico no jerarquizado,
 - con un rol asimétrico jerarquizado.
 - c) Decisiones que comprometen a todo el grupo y otras que pueden y deben ser individuales.

Estos diferentes niveles surgen con toda claridad cuando se analizan las funciones asignadas y se establecen las relaciones con otros roles.

Función	Junto con...	Para...	Destinado a...
Realizar la evaluación psicopedagógica.		Prevención y detección precoz de dificultades personales y de aprendizaje.	Alumnado.
Participar en la evaluación de la competencia curricular.	Tutores orientadores.	Promoción de ciclo o adaptaciones curriculares significativas.	Alumnado.

- Sólo comenzará la discusión y el análisis cuando se hayan verbalizado las posibilidades, limitaciones y expectativas **dentro** del contexto específico de aplicación.
- Seguir los pasos propuestos para el paso de la pretarea a la tarea individual y/o a la tarea grupal (que también es una toma de decisiones).

- En el caso de decisiones que tienen que ver con el ECRO del grupo hay que postergar la decisión si éste se encalla y buscar más información complementaria antes de definirse.

Elaboración de programas

Para poder desarrollar un programa los equipos no sólo han de estar capacitados para sus funciones específicas y tener conocimientos teóricos y técnicos de psicología social, sino que **desde el principio** deben capacitarse para identificar y resolver los obstáculos que inevitablemente surgirán dentro del equipo como reflejo dramático de las condiciones del campo en el que operan.

Cuando insisto en la necesidad de contextualizar no me refiero a un conocimiento o habilidad técnica del área en que se funciona, sino a:

“Advertir una perspectiva más amplia en relación al momento histórico, los sistemas sociales, políticos, económicos y culturales que posibilitan y limitan el desempeño de las tareas propuestas.”

FERNANDO ULLOA

Los dos objetivos básicos de programas comunitarios y organizacionales son la prevención y la participación en la elaboración de planes de intervención.

Concretamente respecto a las funciones que los equipos tienen asignadas en centros y sector, éstos deben analizarlas a la luz de lo que realmente permite el contexto social, económico y político vigente y saber de antemano que:

- La **participación**, tanto de la población como de los técnicos, en la práctica es limitada y topa con obstáculos porque existe un espacio de toma de decisiones que queda fuera de estos colectivos. Son las decisiones políticas.
- La **prevención** en muchas ocasiones funciona más como “disminución de tensiones” que como esclarecimiento de las causas reales.

Debido a estas variables, los expertos en trabajo comunitario señalan dos modalidades básicas a las que se llega según se hayan resuelto los obstáculos iniciales y según el grado de esclarecimiento y el enfoque de quienes los desarrollan:

<ul style="list-style-type: none"> • Se promueve la participación, se explicitan los objetivos, pero al mismo tiempo se disimulan los límites que impone el contexto o se los ubica erróneamente, y por ello los promotores o bien fracasan rotundamente o esterilizan la creatividad al no hacer un abordaje dialéctico. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se privilegia la utilización de datos acerca de la naturaleza de los obstáculos que limitan el desarrollo del proyecto para así poder examinar las debilidades y contradicciones del proyecto en sí mismo. Esto permite <i>con mucho esfuerzo</i> canalizar la creatividad y la fuerza de aquellos con quienes se trabaja.
--	--

Según la Organización Mundial de la Salud, el cuadro de servicios con que cuenta o puede contar una comunidad es el siguiente:

Atención	Salud	Servicios sociales	Enseñanza
Primaria. Generalizada en los distintos servicios.	Centro de salud inespecífico.	Trabajador social de base.	Centros escolares.
Secundaria. Especializada.	Centro de salud específico.	Trabajadores sociales especializados.	Equipos (EOEPs) orientadores. Departamentos de orientación.
Terciaria. Muy especializada.	Servicio de tratamiento e internación.	Trabajadores sociales residenciales o rehabilitadores.	Servicios de enseñanza específica.

La mayor o menor eficacia en los servicios de atención y prevención estará dada por el cuerpo de conocimientos teórico-prácticos de que se disponga.

La recogida de datos en la población permite elaborar un diagnóstico. Cuando es necesario planificar una intervención sobre algún desorden de la comunidad —fracaso escolar, absentismo, inadaptación escolar— es necesario también un estudio **epidemiológico** que dé cuenta de la distribución del desorden y de las variables asociadas a esa distribución, estudiándose la **ocurrencia** y la **distribución** que son determinantes de los estados de salud o patología en grupos restringidos o en poblaciones.

Si no se lleva a cabo la recogida y el análisis de los datos, así como la planificación que se deriva de ellos, se corren los siguientes riesgos:

- Ofrecer un servicio o intervención que la comunidad considere extraño a sus necesidades. Si se considera imprescindible generar una determinada necesidad, éste será el objetivo prioritario y no la forma de intervención.
- Ofrecer un servicio que responda a necesidades, pero desproporcionado a los recursos con que se cuenta.
- Fallar en el logro de los objetivos por no haber determinado prioridades.
- Dificultar la articulación de los diferentes servicios.
- Convertir la evaluación en imposible, ya que al no haber planificación ni, por tanto, seguimiento de los pasos del programa, es imposible controlar las variables intervinientes.
- Llegar a altos niveles de frustración, tanto en la comunidad como en los profesionales, porque resulta difícil discriminar si el fracaso en la intervención se debe a:
 - La falta de planificación o la mala planificación.
 - La no pertinencia del programa.
 - La dificultad del profesional para desarrollarlo.

Al elaborar propuestas de intervención, los equipos deben prever las consecuencias inmediatas que el programa tendrá en el seno mismo de quienes lo desarrollan y de la población a la que va dirigido, y al mismo tiempo seleccionar tareas que permitan:

- La recogida de datos de campo.
- La elaboración de planes piloto factibles de ser evaluados y controlados.
- La extensión a planes generales.
- El procesamiento de las inevitables crisis de distinta profundidad que surgirán cuando el microgrupo técnico entre en conflicto con el macrogrupo social.

- La capacitación del equipo.
- El logro de buenos resultados.
- La promoción del programa.

El contexto sobredetermina política, ideológica y económicamente a los equipos y limita, naturalmente, su autonomía. Por eso tanto el contexto como el funcionamiento del equipo deben ser cuidadosamente analizados porque esto permite evolucionar de la sobredeterminación más o menos inconsciente a la adecuación consciente, estratégica y planificada.

Bibliografía consultada

- ANZIEU, D. (1960). *La dinámica de los pequeños grupos*. Buenos Aires: Eudeba.
- ULLOA, F. (1977). "Grupo de reflexión y ámbito institucional en los programas de promoción y prevención de la salud", en "Clínica y análisis grupal". *Revista de Psicoterapia y Psicología Social*, 2, 4.

Capítulo 3.

Las organizaciones

Los centros escolares son uno de los ámbitos de intervención tanto para los equipos como para los asesores orientadores.

Antes de analizar la organización como objeto sobre el que se interviene considero necesario establecer la diferencia entre:

Instituciones	Organizaciones
<ul style="list-style-type: none">• Sistemas de reglas que determinan la vida de los individuos y de los grupos.• Representaciones no visibles de esos sistemas de reglas.• Lo instituido: normas, leyes y costumbres que la ordenan.	<ul style="list-style-type: none">• Son la materialización de las instituciones.• Lo instituyente: forma en la que los miembros —sujetos que sufren, crean, consensúan y cuestionan— acuerdan y participan.
Una ley, una superstición, un mito, una constitución... son ejemplos de instituciones.	Los centros escolares, un determinado servicio, una empresa... son ejemplos de organizaciones.

Según Schlemenson, *“la organización configura un grupo humano complejo, que actúa dentro de un contexto témporo-espacial concreto, artificial y deliberadamente constituido para la realización de fines y necesidades específicas”*. Por tanto, constituye un sistema socio-técnico creado para llevar a cabo una tarea concreta en la que se requiere una metodología determinada y que tiene por objetivo satisfacer al mismo tiempo las necesidades de:

- Una población o audiencia externa.
- Los miembros que componen la organización.

En toda organización existen objetivos grupales, admitidos o no por los integrantes, que pueden ser compartidos por todos o algunos de sus miembros. Estos niveles manifiestos y no manifiestos siempre están operando en forma simultánea.

Es necesario tener presente que en la organización no se producen sólo relaciones entre partes, miembros, aspectos o ideas, sino fundamentalmente “*relaciones de relaciones*” forzosas, necesarias, elegidas, universales, que le hacen *ser lo que es*.

Esta definición significa en la práctica que cada organización:

- Es un sistema de partes —subsistemas— que funcionan en forma congruente para bien o para mal, buscando su equilibrio.
- Es un modo de ser ella misma, un **juego relacional** expresión de la compleja dinámica de coexistencia dentro del sistema y de las relaciones con el ambiente externo. Las reglas de juego en la organización son diferentes a las de los grupos en la medida en que en el grupo, rol y persona están indisolublemente ligados, en tanto que en las organizaciones la naturaleza de las relaciones sufre un cambio de escala.
- La evolución de una organización forma **un todo** con la evolución del ambiente en el que está inserta y con el que interactúa. Por esta razón, el ambiente o contexto es un co-organizador.

Debido a esta situación, la organización, en tanto sistema abierto, depende funcionalmente del contexto. Una organización activa y su ambiente están una dentro del otro y mantienen relaciones indisolubles que, como toda relación vincular —siempre que haya mutua representación interna— pueden ser: complementarias, suplementarias, concurrentes, antagonistas, etc. Estas relaciones significativas contribuyen a dar sentido, tanto hacia adentro como hacia afuera, ya que se establece un juego dialéctico —o dilemático— entre:

La dimensión que SOBREDETERMINA	CONTEXTO
La dimensión SOBREDETERMINADA	ORGANIZACIÓN

Sin embargo, el sistema externo (contexto) tiene significaciones diferentes según los distintos grupos humanos que componen las organizaciones y que por ello pueden reaccionar de forma distinta ante la misma situación.

También las condiciones del contexto pueden llegar a ser incluso el factor determinante de lo que acontece en la organización y los mecanismos internos encontrarse totalmente supeditados a la situación externa:

- Las organizaciones reflejan el medio social y sus valores y al mismo tiempo violentan ese medio social y contribuyen a modificarlo.
- Toda organización está enmarcada por políticas que engloban los fines y que son la expresión teórica de las conductas organizacionales deseadas.

	Plano ORGANIZATIVO	Plano PSICOSOCIAL	
Objetivos explícitos e implícitos	<ul style="list-style-type: none"> • Roles oficialmente sancionados. • Sistema de autoridad legitimado por quienes lo acatan. • Espacio de la coordinación de roles y funciones. 	<ul style="list-style-type: none"> • Relaciones entre los miembros entendidos como personas concretas. • Relaciones con el líder y otros miembros por el mecanismo de identificación, proyección, etc. • Espacio de las emociones y las motivaciones de los miembros. 	Significación y expectativas
	JUEGO RELACIONAL		
	PERTINENCIA	PERTENENCIA	

Plano organizativo de roles y funciones

En general, todas las corrientes coinciden en conceptualizar la estructura organizativa como un sistema interrelacionado y sancionado —explícito e implícito— de roles y funciones. Por tanto, esa estructura puede ser definida en términos de tareas y expectativas fijadas para los ocupantes de dichos roles, ya que cuando un individuo se incorpora a una organización, **de forma implícita acepta asumir un rol** y así **limitar** su libre albedrío y su idiosincrasia, de modo tal que la interacción social pueda ser encauzada hacia **la meta manifiesta** que la organización tiene planteada.

Como en Ciencias Sociales los conceptos de **rol** y **estructura** tienen más de un significado, considero que en las organizaciones debemos integrarlos para lograr una mayor riqueza en la comprensión de las mismas:

	ROL: contexto social de la conducta.	ESTRUCTURA: relaciones de relaciones.	
<i>Culturalmente determinadas</i>	<ul style="list-style-type: none"> Entidades sociales deliberadamente creadas para llevar a buen término una acción social. 	<ul style="list-style-type: none"> Definición de puestos de trabajo y sus funciones. 	
<i>Definen a cada organización</i>	<ul style="list-style-type: none"> Posiciones oficialmente sancionadas a las que se adscriben responsabilidades. Límites fijados a las conductas esperadas a las que da una determinada direccionalidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Diferentes tipos y niveles de autoridad. Relaciones entre áreas, departamentos o sectores. Mecanismo de las comunicaciones formales. 	Juego relacional
<p>El ORGANIGRAMA es entonces el esquema de la estructura organizativa. Cuando contiene la descripción de las tareas asignadas a cada rol y las interrelaciones permite comprender el funcionamiento de la organización.</p>			

El sistema de interrelaciones formado por las tareas asignadas a cada rol y las responsabilidades de los diferentes grupos e individuos pueden estar correctamente articulados dentro de la organización, favoreciendo así el funcionamiento de la misma. Pero también puede estar mal diseñado, produciendo entonces superposiciones, conflictos entre ámbitos o áreas “grises” de responsabilidad.

Toda organización posee un sistema de autoridad que se encarga de la conducción, distribución y coordinación de las tareas y de los grupos. Esta estructura jerárquica formalizada dentro de las organizaciones opera en varios campos simultáneos:

- Segmenta la organización en niveles.
- Predetermina funciones y relaciones en cada nivel.
- Establece normas de interacción con el medio externo.

En forma paralela funciona un sistema representativo organizado a partir de la **emergencia espontánea** de grupos significativos de poder, como son algunas alianzas por afinidades científicas, políticas, sociales, ideológicas, etc., en cualquiera de los subsistemas o entre subsistemas de la organización.

En cualquier situación de cambio organizativo que afecte a los grupos significativos de poder es necesario crear ámbitos públicos realmente operativos —reuniones de docentes, asambleas de alumnos, intercambio con las familias, con el equipo, con otras organizaciones— en las que los cambios puedan ser analizados y las resolucio-

nes y acuerdos se conviertan en políticas de acción (Proyecto educativo de centro, Proyecto curricular de etapa, Plan de trabajo, etc.).

Dentro de la red de interacciones cada sujeto ocupará una posición ligada a su función en el sistema. Esto genera una constelación de expectativas que implican **al sujeto y a los otros integrantes de la red** debido al juego de adjudicación y asunción de roles y funciones.

Ahora bien, esa ubicación de cada sujeto obedece a una ley interna del sistema que se materializa en el objetivo-tarea que requiere esas funciones y no otras, ya que en un grupo de trabajo los roles están solicitados básicamente **desde la tarea**, ya sea para realizarla o para negarla.

Sólo cuando cada integrante del grupo visualiza al otro intrincado en sus propias necesidades y reconoce las necesidades y objetivos como comunes, es cuando la tarea puede desempeñarse bien, con sentido de pertinencia y de pertenencia.

Si, por el contrario, necesidades y objetivos no se reconocen como comunes:

- Los roles se hacen suplementarios en lugar de complementarios.
- Las funciones se desdibujan.
- Los mecanismos de identificación no llegan a instrumentarse.
- La creatividad disminuye.

Dentro de la organización, es importante analizar en qué medida el sujeto se ve reconocido en su rol y en su función y qué imagen le devuelve de sí mismo el conjunto de la organización. A veces, en momentos de mucho cambio, y por tanto de reducción de la eficacia, el sujeto —dependiendo de su relación inconsciente con la organización, ligada a los procesos de mismidad e identificación— puede recibir una imagen muy cuestionada de su eficacia profesional. Clarificar la estructura organizativa mediante el establecimiento de **acuerdos explícitos** referidos a roles, cláusulas contractuales, funciones, políticas de acción, estrategias, actividades y otras condiciones limitadoras de la discrecionalidad individual permite, al clarificar la estructura organizativa, un juego relacional más sano.

Plano de la integración psicosocial

Este plano hace referencia al campo de los procesos interpersonales, los mecanismos de identificación, las necesidades, motivaciones y ansiedades que se pueden realizar y expresar en el ámbito de la organización. Es el sentido de pertenencia con que cada uno de los sujetos vivencia la organización en la que se halla y que se ve fuertemente influenciado por el significado, la modalidad y las expectativas con que el sujeto se inserta en ella.

La inserción de los sujetos en las organizaciones a las que pertenecen puede hacerse de dos maneras bien diferentes:

- La organización es tomada **como un fin** en sí misma, motivo por el cual su aspiración se reduce a ubicarse y luego nutrirse parasitariamente de ella. Esta modalidad la podemos encontrar en sujetos con problemas de identidad. La organización les sirve de marco y de sostén para proyectar en ella sus fuertes ansiedades.
- La organización es vista **como un medio o un instrumento** al que servirá y del que se servirá para desarrollar su propio proyecto vital. Son sujetos con una identidad definida y una vinculación discriminada con sus figuras de identificación, siendo la organización para tales personas una realidad diferenciada a la que tienden a imprimir su propia personalidad.

Cada persona va interiorizando durante todo su desarrollo una imagen de las organizaciones en las que participa —familia, escuela, iglesia, empleo—. Este paso por las organizaciones contribuye también al desarrollo de la noción de sí mismo y a la construcción de vínculos con la autoridad y con el grupo de pares. En el desempeño de los distintos roles cada sujeto compromete su personalidad; por eso, lo intersubjetivo está siempre tiñendo emocionalmente la interacción. Por tanto, dentro de los límites fijados por el rol, el individuo aporta su idiosincrasia, su criterio, su subjetividad.

Este compromiso de la personalidad en las situaciones en las que participa es un componente importante de las conductas organizacionales, donde se producen procesos de influencia muy fuertes de unas personas sobre otras, basados en el apego, en un lazo emocional o en la atracción. Los enlaces afectivos tienen su origen en las primeras relaciones humanas y condicionan el modelo vincular del mundo adulto.

Dentro de las organizaciones, en el plano de las relaciones intersubjetivas podemos reconocer dos vectores:

- Uno **vertical**, que define la relación autoridad-subordinado.
- Otro **horizontal**, que define la relación entre pares, es decir, entre roles del mismo nivel con los que comparte la misma autonomía en la toma de decisiones.

El vector horizontal es un resultante del vertical porque la relación entre pares está condicionada muy fuertemente por tener una autoridad común.

Weber señalaba que "*la dimensión de autoridad constituye una variable esencial para caracterizar un sistema organizativo determinado*", y hace la distinción entre:

- Autoridad **legal**: se responde a la persona que ejerce la autoridad solamente en lo que se refiere a la legitimidad de sus derechos para ejercerla dentro del sistema. Da lugar a una organización burocrática.
- Autoridad **tradicional**: la obediencia es al jefe en sí mismo y no al rol. El jefe ocupa la posición de autoridad basada en las tradiciones que la legitimizan.
- Autoridad **carismática**: encarnada en la persona a la que se le reconocen cualidades excepcionales y también a las normas y modalidades que genera.

Dependiendo de las relaciones de colaboración, cooperación, enfrentamiento, dependencia, etc., que se establezca con el rol jerárquico se establecerán vínculos similares en el grupo de pares o de roles simétricos. Por ello, para entender la relación entre roles simétricos y asimétricos es necesario el análisis **simultáneo** de los puntos de esta relación con la finalidad de no hacer apreciaciones parciales o prematuras.

Puede suceder también que enfrentamientos profundos con roles jerárquicos que operan fuera de la organización tengan su reflejo dentro de ésta. Son las situaciones en que los miembros descartan todo rol de autoridad en la organización aunque sean conscientes de que esto dificulta enormemente la vida interna del grupo. Es fundamental este análisis para llevar a los integrantes a tomar conciencia de que están dramatizando un conflicto externo en el seno de la organización a la que pertenecen. Si ese conflicto no se visualiza, lo más probable es que no se resuelva ni dentro ni fuera.

La imagen interiorizada que el sujeto ha construido a su paso por las distintas organizaciones la lleva consigo a la organización real y concreta en la que se incluye en el presente. Hay por ello una primera visión subjetiva. Por el proceso de asimilación tenderá a repetir en ella experiencias anteriores —otra forma de proteger su identidad— aun cuando los datos objetivos le den nuevas y diferentes informaciones. Si el sujeto es flexible y sus defensas son operatorias se irá acomodando a la nueva situación y logrará una adaptación inteligente.

Cada uno de nosotros deposita en la organización aspectos de su personalidad, y entre ellos sus baluartes resistenciales —conflictos, fantasías, defensas, ideal del

yo—, de modo tal que la relación del sujeto con la organización siempre es una relación psicodinámica.

Por otra parte, si la acción de un grupo de trabajo se prolonga durante un lapso de tiempo, la interacción dentro del mismo promueve expectativas que facilitan la previsión o anticipación de la conducta del otro y finalmente se plasman en normas explícitas e implícitas. Son normas a partir de las cuales los individuos regulan su conducta en las organizaciones.

Como todo grupo humano, la organización tiene una historia relacionada con su pasado y que no siempre se encuentra en la conciencia actual de sus miembros, pero que permanece subyacente y aparece en forma inevitable cuando se analizan los conflictos presentes.

En este plano psicosocial podemos analizar las relaciones dentro de cada uno de los subsistemas y de éstos entre sí, y descubrir:

- Responsabilidad asumida y desempeño real.
- Estimación del rol (realista, sobreestimación, etc.).
- Grado de participación en la toma de decisiones.
- Eficacia exigida.
- Expectativas de seguridad o inseguridad futuras.
- Grado de satisfacción del sujeto.

Reflexiones desde un análisis relacional

Articulando el plano organizativo y el de la integración psicosocial está la actuación de grupos más o menos formalizados. En las organizaciones es un riesgo para la salud mental de sus integrantes y, por ende, para la eficacia de su tarea, que el grupo funcione como grupo primario. Es necesario trabajar en la organización para que los miembros mediaticen su relación por la vía de la tarea, constituyéndose así en **un grupo de trabajo aprendiendo**.

Tanto los que participan en ella como los asesores deben tener presente que las organizaciones constituyen la materialización de **un acuerdo** entre dos o más grupos.

Estos grupos se diferencian en cuanto a:

<ul style="list-style-type: none">• Objetivos-roles-funciones.• Responsabilidades.• Permanencia.• Relación con la organización.	Equipo directivo, docentes, no docentes, alumnos, ex alumnos, asociación de madres y padres, asesores.
--	--

Si, por cualquier motivo, el acuerdo se rompe: el claustro no produce, los alumnos no aprenden bien, los padres no participan en forma autónoma y constructiva, los asesores no logran favorecer la reflexión...

... la organización deja de ser franja materializada de ese acuerdo, deja de tener valor de pertenencia y pertinencia, y se transforma en baluarte de defensa o dominación.

Fernando Ulloa aporta un modelo teórico-descriptivo, elaborado por él y su equipo, al que ha denominado *de las tres dimensiones*:

ESPACIO, TIEMPO, ROLES...

... que son ARTICULACIONES necesarias e indispensables para el funcionamiento de todo grupo u organización.

Señala que las normas referidas al espacio son las más rígidas, precisamente por las características específicas de esta dimensión. Las del tiempo son las más elásticas, y las de los roles las más plásticas, porque el aprendizaje confiere habilidad y, en consecuencia, flexibilidad al desempeño del rol.

Si las tres dimensiones están bien articuladas favorecen el encauzamiento y la resolución de los conflictos, pero cuando funcionan mal, constituyen FRACTURAS que convierten al grupo en patológico porque esas dimensiones fracturadas sirven de pantalla de proyección de aspectos de la personalidad de sus miembros. Cada uno ve en ellas **lo que puede** de sí y de los otros. Las fracturas son entonces síntoma de conflictos en las organizaciones.

	ARTICULACIONES	FRACTURAS
ESPACIO	<ul style="list-style-type: none"> • Material compartido. • Espacios plurifuncionales. • Grupos flexibles. • Grupos de apoyo <i>en</i> el aula. • Actividades extraescolares. 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación del material. • Espacios rígidamente poseídos. • Grupos cerrados. • Falta de normativa en el uso de los espacios compartidos.
TIEMPO	<ul style="list-style-type: none"> • Reuniones de ciclo, claustro, departamentos, comisiones, padres, alumnos, etc., con objetivos, temas, actividades y plazos previamente establecidos. • Adecuación de tareas a los tiempos reales. • Cronograma de la organización. 	<ul style="list-style-type: none"> • Transgresión del acuerdo de trabajar en un tiempo consensuado. • La reunión se convierte en un fin en sí mismo y no en una estrategia para otros logros. • Permanente falta de tiempo por invertir la relación tiempo/tarea.
ROLES	<ul style="list-style-type: none"> • Funciones delegadas y asumidas por las que se rinde cuentas. • Control y autocontrol. 	<ul style="list-style-type: none"> • Roles y funciones confusos, superpuestos. • Zonas grises de responsabilidad.

Para terminar señalaré una serie de condiciones que inciden en las características estructurales y funcionales de toda organización:

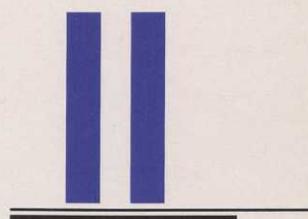
- La naturaleza de lo que produce y que constituye su objetivo.
- La existencia de objetivos explícitos e implícitos.
- El organigrama formal y el oculto.
- La distribución de posibilidades decisorias.
- La superposición de normas y "metanormas".
- El flujo de informaciones racionales y metarracionales.
- Los juegos relacionales específicos que evolucionan y cambian produciendo alianzas explícitas, coaliciones secretas, luchas de bandos, momentos "conflictuales", tensiones, escisiones, etc.
- La cantidad y calidad de los recursos.
- El tamaño de la organización.

Schlemenson plantea que en la articulación de todas estas condiciones podemos, por medio del análisis, determinar cuál es la estructura **real, formal, presunta y necesaria** de una organización.

La estructura formal es la que aparece en el organigrama, en el PEC (Proyecto educativo de centro), en las programaciones, en la intenciones; la estructura real es la que verdaderamente opera en la práctica; la estructura presunta es la que los integrantes de la organización suponen que opera en realidad, y la estructura necesaria, aquella que verdaderamente daría respuesta a las necesidades de los miembros de la organización y de la audiencia externa. Schlemenson agrega también que la mayor o menor distancia entre estas estructuras produce un mayor o menor grado de bienestar o de conflicto.

Bibliografía consultada

- BLEGER, J. (1965). *Psicohigiene y Psicología Institucional*. Buenos Aires: Paidós, 1991.
- BLEGER, J. (1971). *Temas de Psicología (Entrevistas y Grupos)*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- SCHLEMENSON, A. (1988). *Análisis organizacional y empresa unipersonal*. Buenos Aires: Paidós, Grupos e Instituciones.
- ULLOA, F. (1977). "Grupo de reflexión y ámbito institucional en los programas de promoción y prescripción de la salud", en "Clínica y análisis grupal". *Revista de Psicoterapia y Psicología Social*, 2, 4.



Capítulo 4
El asesoramiento
psicopedagógico
en el contexto escolar

Segunda parte

La praxis

“No hay mayor gratificación en el asesoramiento que el ayudar a pensar, a actuar según lo que se piensa y a pensar según lo que se hace, mientras se hace.

NÉLIDA GARCÍA MÁRQUEZ

Capítulo 4.

El asesoramiento sociopsicopedagógico en el contexto escolar

“Los aportes de las Ciencias Sociales al campo de las organizaciones han producido cambios de enfoque y de modelos de gestión.”

A. SCHLEMENSON

Vamos ahora a abordar el espacio en que deben articularse la práctica y las premisas del marco conceptual. Comenzaré señalando que la tarea del asesor y del orientador es, en su esencia, compleja y difícil. Es una elección profesional que comporta un desafío y un compromiso permanentes, como lo es, sin duda, toda tarea organizada alrededor de la educación y del proceso de enseñanza y aprendizaje dentro del ámbito escolar.

Es necesario recordar, una vez más, que la escuela es una organización especialmente compleja, ya que en ella convergen las características inherentes a todo grupo humano de trabajo, pero que, a diferencia de otras organizaciones, está sometida a una fuerte sobredeterminación externa, ya que ha sido creada por la sociedad para el cumplimiento de fines específicos que delega en ella.

Es en el ámbito de la escuela donde con esfuerzo deben armonizarse las expectativas de grupos diferentes y muy heterogéneos —docentes, familias, alumnos, asesores, distintos profesionales— con el mandato que la sociedad y la Administración educativa proponen a esta organización.

Si bien a grandes rasgos los fines y objetivos generales son consensuados, las formas con las que los integrantes creen que pueden alcanzarlos —estilo de enseñanza y aprendizaje, recursos, materiales, metodología, tiempos, etc.— pueden coincidir poco o incluso ser antagónicas. Esta necesidad de conjugar tan variadas perspectivas hace que el conflicto se manifieste en estas organizaciones con más fuerza y más frecuencia que en otras.

El objetivo último del asesoramiento debe ser el mismo que la institución escolar sustenta y, por tanto, será el apoyo a la labor del centro en su conjunto.

El asesor psicopedagógico sabe que su eje de intervención es el proceso de enseñanza y aprendizaje y que éste incluye la autonomía, las relaciones interpersonales, el concepto de sí mismo, la adaptación inteligente a distintos medios y situaciones, los aprendizajes escolares, la toma de decisiones, la elección de estudios y campo de trabajo, etc.

Por tanto, el objetivo primordial del asesoramiento es coincidente con el de la escuela en la medida en que ambos buscan favorecer el desarrollo integral y armónico de todos los alumnos y las alumnas y prepararles para una acción autónoma y solidaria en su mundo.

En esta conceptualización no restrictiva intervienen todos los subsistemas: alumnado, docentes, familias y los propios asesores. Y se debe tener presente que los factores que posibilitan o dificultan la consecución de dicho objetivo se hallan en todos y en cada uno de ellos.

Que el objetivo sea coincidente no significa abandonar una actitud de sano cuestionamiento que facilitará que el conflicto —generador de desequilibrio— se oriente por el camino del aprendizaje mutuo y la posibilidad de cambio, en lugar de recurrir a la negación o a la expulsión de los elementos que provocan los desequilibrios, ya que si bien todo sistema tiende a restablecer el equilibrio, las modalidades y estrategias para lograrlo son de hecho muy diversas.

Concepto de asesoramiento

“El asesor terminará por convencerse de que la única conducta sobre la cual tiene poder, es decir, la única conducta que él puede cambiar directamente, es la suya.”

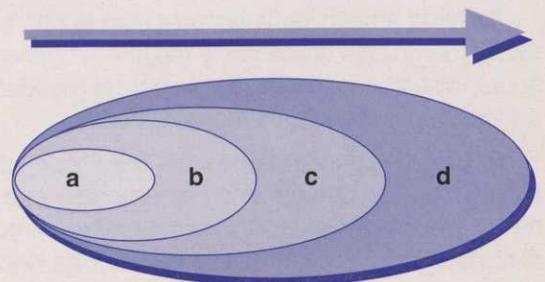
LUIGI ANOLLI

En el campo psicopedagógico y en el de la orientación, al igual que en psicología, la matriz disciplinar ha pasado por las siguientes fases:

- Estudio de partes abstractas y abstraídas del ser humano: atención, memoria, inteligencia, percepción, etc.
- Estudio del hombre en su totalidad, pero abstraído del contexto social: sistemas mecanicistas, energetistas, organicistas, etc.
- Estudio del hombre en su totalidad en situaciones concretas y en sus vínculos interpersonales presentes y/o pasados: escuelas dinámicas, sistémicas, psicoanálisis.

Bleger señala que, a partir de este último paradigma, se ha producido una progresiva ampliación del ámbito de asesoramiento e intervención.

a.	Ámbito psicosocial	Individuo
b.	Ámbito sociodinámico	Grupos
c.	Ámbito institucional	Organizaciones
d.	Ámbito comunitario	Comunidad



Desde mediados de la década de los cuarenta asistimos a un irreversible movimiento que amplía la intervención asistencial e individual hacia una perspectiva que toma en cuenta lo organizacional y comunitario y la centra en los aspectos preventivos. Se intenta prevenir la enfermedad y la rehabilitación promoviendo la salud de la comunidad.

En esta perspectiva, los equipos como asesores externos y los orientadores como asesores internos enfocan su actuación en los centros con una perspectiva de psicohigiene e impulsando una propuesta de salud mental. Son trabajadores de la salud mental cuando logran trasladar el énfasis desde la enfermedad a la salud y con ello a la atención de la vida cotidiana de los seres humanos.

Esta concepción se dirige a la totalidad del contexto. Evita cuidadosamente hacer el análisis exclusivamente de lo enfermo, de lo desarticulado. Por el contrario, considera **en forma simultánea** estas limitaciones **junto con** las posibilidades, para poder contribuir a la búsqueda de soluciones que estén dentro de la zona de desarrollo proximal de los individuos, grupos y organizaciones.

En el caso de los asesores psicopedagógicos, trabajadores sociales, orientadores, la escuela no es sólo el lugar donde pueden trabajar como profesionales, sino que **es un ámbito de su tarea**.

En condiciones adecuadas, **el asesoramiento es una situación de aprendizaje** para ambas partes: asesor y asesorado.

Considerando el aprendizaje en sentido amplio, diré que es un proceso en espiral donde el sujeto construye sus esquemas de **accionar** y **operar** en el mundo interno y externo. Esa construcción se apoya en la historia del sujeto y de su entorno, que son las que le dan significado. Un buen modelo de aprendizaje contempla el error como una parte sustancial de la modificación de pautas de conducta. Reconoce la cuota de ansiedad que lo acompaña como condición que permite o dificulta el aprender. Sabe que hay resistencias al saber y al logro. Puede controlar el temor que genera lo que viene de afuera.

Aprender es posible si se ha podido abandonar el pensamiento omnipotente y reconocer la carencia, la necesidad que empuja a buscar la satisfacción en el otro, el restablecimiento del equilibrio.

Aprender es también pensar **con** otro y **para** otro. A veces **en contra** de otro, pero sin quedarse en una sola de estas posiciones.

No siempre el pensar y el aprender pueden encuadrarse en el concepto de salud; sólo lo serán en el caso de que constituyan procesos dialécticos. Sano es el sujeto que integra la realidad en su intercambio con el medio y de ese modo **se transforma** y **la transforma**.

En ausencia de salud mental, el proceso de comunicación y aprendizaje se detiene. Se congela la modificación recíproca de adentro y afuera.

Enfrentándose a la posición de la antipsiquiatría, Enrique Pichon Rivière afirma que la enfermedad es una denuncia ciega que no sabe **qué** denuncia. Es una transformación autoplástica que no modifica el medio, sólo al sujeto, y esto a un elevadísimo coste. En esos casos, el pensar cae en la disociación o en la estereotipia que son **distorsiones** serias del proceso de aprendizaje. La estereotipia es una forma de vínculo en la que el estilo personal no se adecua o adapta a las distintas situaciones, sino que es siempre igual a sí mismo. La disociación consiste en una percepción parcial de los hechos, sin la relación que los une.

Pero tanto las formas sanas como las distorsionadas se originan más allá de las motivaciones individuales. Son pautas culturales y dependen de la macroestructura social, ya que las ideas emergen de la experiencia y el interés social.

En la interacción social con otro, siempre impulsada por la satisfacción de la necesidad, el sujeto construye su aparato psíquico, construye la realidad y la simboli-

za y también los esquemas que le van a permitir operar, anticipar y revisar resultados, revisar estrategias e introducir las modificaciones que sean pertinentes.

El aprendizaje humano no tiene retorno —no podemos negar lo que sabemos— y se origina a partir de las necesidades que los hombres resuelven estableciendo relaciones sociales, siendo entonces la realidad social un factor importante de promoción del conocimiento.

Según mi criterio, en el asesoramiento deben integrarse de forma indisoluble:



La actitud del asesor

Señalé en la primera parte de este trabajo que no existe un paradigma universalmente aceptado en el campo de las Ciencias Sociales. En la base de los cuerpos teóricos subyacen supuestos que impregnan la forma de ver la realidad, pensar estrategias, definir problemas, buscar soluciones, evaluar y reconducir la marcha de los procesos.

Por esto mismo, en los equipos hay que trabajar mucho para favorecer una modalidad que integre, articule y enriquezca diferentes marcos teóricos y mantener una actitud constante —aunque somos conscientes de las dificultades que esto conlleva— de abandonar el lugar del supuesto saber, compartiéndolo y procesando continuamente la experiencia. Finalmente hay que proponerse un sano cuestionamiento sobre nuestros paradigmas de acción.

Reconociendo que desde diversas concepciones teóricas se plantean asesoramientos diferentes, intentaré centrarme en una reflexión que trasciende, a mi juicio, lo estrictamente teórico y se instala en el campo ideológico y deontológico.

Afirmo también que, debido a su complejidad, no hay un único modelo de asesoramiento —ni creo que sea posible ni beneficioso para el pensamiento científico definirlo de forma cerrada—. Vamos a seguir reflexionando juntos sobre posibles formas de llevarlo a término.

Desde una perspectiva, el asesor, el equipo, el orientador es concebido formando parte del proceso de enseñanza y aprendizaje y sus aportaciones consideradas complementarias de la labor de la escuela, con una perspectiva profesional diferente a la docente, pero inherente a su tarea.

Este paradigma considera el aprendizaje un proceso largo y continuado, dependiente de multiplicidad de variables entrelazadas: las diferencias individuales, tanto del que aprende como del que enseña, en el marco referencial de cada uno. Tiene presente que tanto las diferencias como las necesidades de cada sujeto son una constante *inevitable* del proceso y que, por tanto, se necesitan otros aportes, además de las ciencias de la educación, para resolverlos. Desde esta perspectiva, adecuar la oferta a las condiciones de los sujetos y de los grupos es algo natural, que está previsto de antemano y que no se cuestiona. Lo mismo es válido para considerar la dinámica natural de los grupos —de niños y de adultos—, y por eso ya se prevé la necesidad de trabajar sobre ello.

Es muy diferente pensar que necesito ayuda porque me falta profesionalidad, tengo alumnos difíciles o trabajo en una comunidad problemática, que pensar que puedo ser ayudado en mi tarea docente por profesionales que la complementan.

Los asesores participan en el diagnóstico de las situaciones, la priorización de metas, plazos, secuencias, estrategias y actividades. Participan en la evaluación y en la toma de decisiones. Participan en los cambios que son visualizados como posibles y deseables.

Contextualizan las funciones que tienen asignadas para hacer ofertas significativas y dar respuestas adecuadas.

Son profesionales que **contribuyen** al buen desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje y que interactúan con los distintos grupos de la escuela en forma directa o mediatizada según las tareas. No sustituyen el rol del maestro y sus funciones.

Reciben y hacen demandas al conjunto. Reciben y hacen ofertas.

Están en el Proyecto de la escuela aunque no pertenecen al centro, como en el caso de los asesores externos, para quienes el grupo de pertenencia está fuera, en sus equipos.

Las intervenciones pueden ser generales o puntuales, pero **siempre** destinadas a revertir en el conjunto de la organización en tanto son parte del proyecto de identidad de la misma. Se incluyen en el Proyecto educativo del centro y en los Proyectos curriculares, figuran en el organigrama con funciones específicas y explicitadas. Forman parte del juego relacional.

Por todo esto, tanto en la participación a nivel de la clase o ciclo, en la implementación de programas, en la atención a las necesidades educativas especiales, en la orientación vocacional y profesional mantienen una visión organizacional que les lleva a considerar al centro como *único y diferente* en cada caso. Es un enfoque que descarta la aplicación de programas o actividades a priori.

Siendo su eje de asesoramiento el proceso de enseñanza y aprendizaje en su sentido más amplio, contribuyen a su mejor desarrollo trabajando *en colaboración* con el centro en las adaptaciones curriculares, en la revisión de metodologías y estrategias, en la implementación de nuevas aportaciones teóricas, etc.

Tienen presente que su intervención en la dinámica grupal estará centrada en la relación del grupo con la tarea —sea ésta demanda del centro o del asesor— y que el conocimiento de los aspectos psicosociales es imprescindible para orientar su acción.

Es fundamental que los asesores o asesoras sean **neutrales** en cuanto a los **intereses en juego**. Y, como recomienda Schlemenson, *“no juzgando ni evaluando, sino tomándolos como datos de una realidad multifacética de partes en conflicto”* porque *“sólo de esta manera podrá facilitar el intercambio entre los miembros y consigo mismo, abandonar los clichés organizacionales y buscar soluciones que sean realmente visibles, ya que la participación en un proyecto común va a determinar un plan de acción”*.

Su ámbito de trabajo —contexto— es la escuela y también la coordinación fuera de ella cuando es preciso hacerlo con otros profesionales, tanto en la atención de situaciones particulares, la organización de seminarios, la coordinación de grupos de trabajo u otras actividades.

Este amplio abanico de actividades no significa —ya que ni siquiera es posible ni deseable— que todas sean abordadas. Las posibilidades y necesidades del centro, orientadores y equipos van a determinar cuáles se elijan. Esta situación crea un espacio para la **toma de decisiones**, que es el ámbito de la negociación. Espacio lúdico. Espacio de inteligencia.

Considero que, más que las actividades en sí, lo que define el modelo es la concepción psicopedagógica y de cuidado de la salud mental que **determina** una actitud colaborativa y una relación de profesional a profesional, incluidos ambos en el contexto organizacional.

El asesor que trabaja desde esta perspectiva evita cuidadosamente establecer relaciones de dependencia. Evita cuidadosamente ser un líder carismático. Procura en todo momento centrar el liderazgo en la tarea y renuncia al paternalismo, ya que el vínculo paternalista es la negación del enfoque sociopsicopedagógico por definición y, generalmente, tiene su origen en una pobreza de recursos —teóricos, técnicos, metodológicos— y muchas veces en posiciones deontológicas e ideológicas.

El hecho de que esté ubicado en esta posición no evita las condiciones naturales de la vida de los grupos. Ha de trabajar igual sobre las resistencias de la organización que sobre las propias, pero con capacidad para procesarlas y poder “pensar pensamientos” generando un espacio de creatividad.

La concepción descrita no busca reemplazar o imponer lo que falta a la escuela o al docente para desempeñar su cometido, sino que se basa en una rigurosa, científica y actualizada visión de la educación.

Existe otra concepción que tiene por objetivo perfeccionar algo que no funciona del todo bien: evaluadores de la escuela, reeducadores de la función docente, profesores de lo que no fue aprendido en su momento, motores del cambio, etc. Agrega, a las dificultades inevitables para incorporar nuevas personas y roles a la organización, las resistencias de los profesores, que ven su labor cuestionada en forma **generalizada**. Planteada como correctora o enriquecedora de algo que se considera pobre o necesitado de reformulación, topará con las defensas de los asesorados en la medida en que les devuelve una imagen de carencia básica, que ataca su autoestima y pone freno a la creatividad al no estimular una autocrítica constructiva.

El asesor o el experto son colocados en un lugar —¿el del supuesto saber?— de privilegio: ayudar a organizar lo que no está bien, reflexionar sobre lo que no ha sido tenido en cuenta, promover cambios en la situación existente, introducir variables que habitualmente no son consideradas, etc.

En este caso, lo que define el modelo como incorrecto y estéril no son los ámbitos de incidencia, sino la omnipotencia de creer que el motor de cambio puede ser un agente externo, sabio descubridor de las “verdaderas necesidades del otro”, en lugar de introducir estrategias para que el centro, a partir de su realidad, las convierta en demandas para un proceso de cambio. Esta actitud también está gestada por una falta de recursos en el asesor, ya que es mucho más fácil encontrar los errores de los otros que repensar las propias intervenciones.

Quienes aún utilizan este modelo o lo promueven no se dan cuenta de que, en la mayoría de los casos, los nuevos contenidos permanecen externos a los receptores, ya que no han sido elaborados y readaptados al contexto y, por tanto, no pueden convertirse en “texto” del grupo.

Fernando Ulloa, veterano asesor organizacional, nos dice desde su larga y respetable experiencia: “... cuando uno lleva un programa no importado, sino uno que se instaure a partir de la realidad, la gente se apodera del programa, sale del aislamiento, lo hace propio... ¿Cuál es el destino de la importación? Es la capacitación, pero que no se traduce en la práctica”.

El otro error básico es pensar que los problemas de las escuelas son iguales, ya que se dan en marcos semejantes. Este error proviene de un análisis **superficial** de semejanzas y diferencias y lleva a diseñar intervenciones iguales, estandarizadas.

Aunque un análisis serio y exhaustivo del sistema educativo aconseje en determinado momento una intervención global y generalizada, ya sea para consolidar aciertos o bien para reconducir procesos, es **inevitable** hacer un diagnóstico en cada situación, determinar la línea de base, las hipótesis de intervención, anticipar los efectos previstos, ya que, como hemos visto, cada organización es única.

Este análisis permite delimitar **cómo**, en **qué** ámbito, junto a **quiénes**, en **qué dirección** ha de plantearse el asesoramiento, porque los **objetivos** a **definir conjuntamente** van a estar condicionados por cada situación particular.

Las personas que intervienen han de conocer de la forma más completa posible el contexto de asesoramiento en sus aspectos específicos: estructura de la organización, funcionamiento de los subsistemas, concepciones pedagógicas, expectativas profesionales, relaciones con la comunidad, relaciones con la Administración, etc., y también el peso que el contexto que la sobredetermina tiene para sus integrantes.

Sólo de esta manera se evitará un error frecuente y muy peligroso: el **diagnóstico prematuro**, forma diagnóstica parcial donde se considera un aspecto de la información y se rechazan, repudian o ignoran otros.

El análisis de los grupos en relación con la tarea que realizan pondrá de manifiesto la cohesión, el sistema o sistemas de comunicación, la necesidad de cambio y la resistencia al cambio, la creatividad del grupo y la forma como es ejercida la conducción y la gestión.

Estos elementos deben conocerse. Pero no basta con la información. Ésta debe ser procesada: organizada, categorizada, relacionada, si se desea ofrecer al grupo-tarea tareas significativas, útiles y promotoras de mayor desarrollo; condición, hoy por hoy, indispensable en el planteo y forma de organización que la Reforma educativa y el Currículo Oficial proponen a los centros.

Los asesores han de tener presente que sus afirmaciones o negaciones son hipótesis y no verdades últimas. Insisto en este punto porque sé que es una de las claves. Formular hipótesis tentativas basadas en datos observables y verificables es la única garantía de un accionar que cuida —en la medida de lo posible— disminuir el margen de error y, sobre todo, facilita la construcción del ECRO compartido con el asesorado, orientando la intervención hacia un ejercicio de aprendizaje mutuo.

En toda intervención —tanto de docentes como de no docentes— es necesaria la **supervisión** para poder tomar la distancia necesaria con respecto a la propia implicación en el trabajo, además de la evaluación del mismo.

En la supervisión puede analizarse: el vínculo que el asesor establece con la tarea, la organización y con los distintos grupos que la integran, así como los instrumentos técnicos que utilizan. Siempre es necesaria la revisión crítica por elementos externos al proceso, con actitud reflexiva.

-
- COLL, C. (1980). *Áreas de intervención de la psicología*. Barcelona: Horsori, Cuadernos para el Análisis.
 - SELVINI, M., y cols. (1976). *El mago sin magia*. Barcelona: Paidós, Educador, 1987.
 - ULLOA, F. (1987). "Notas para una charla". *Conferencia en el Colegio de Psicólogos*. Buenos Aires, diciembre 1987.

Bibliografía consultada

Capítulo 5.

Posibilidades y limitaciones del asesoramiento

“No hay diálogo verdadero si no existe un pensar verdadero. Pensar crítico que percibe la realidad como un proceso en constante devenir.”

PAULO FREIRE

Señalé con anterioridad que existe un contexto histórico-social que sobredetermina a la organización y a los asesores y que, por ello, al mismo tiempo **facilita** y **pone límites** a la reflexión, al cambio y al grado de flexibilidad con que pueden encararse las modificaciones.

Existen dos ámbitos que inciden en los logros y en las dificultades de todo asesoramiento:

ASESORAMIENTO	
Marco CONCEPTUAL	Situación COYUNTURAL
<ul style="list-style-type: none">• Enfoque teórico-técnico.• ECRO: grado en que es compartido.	<ul style="list-style-type: none">• Contexto: Organizacional Político Social Económico
	Estructura y funcionamiento en un momento determinado.

Me interesa proponer algunos ejes de reflexión que ayuden a conceptualizar —ubicar dentro de su marco teórico previo— la rica y variada experiencia de equipos y orientadores.

Dentro del enfoque teórico-técnico

El asesor mantendrá expresamente una estricta coherencia entre el concepto de enseñanza y aprendizaje que enuncia y su forma de participar en el desarrollo de estos procesos en el centro.

Cuando hablo de estricta coherencia entre el discurso y la acción, entre el decir y el hacer, me estoy refiriendo al esfuerzo que conlleva traducir en la práctica los marcos teóricos. Ésta es una verdadera situación de investigación-acción que debe revisarse en forma permanente y que ayuda a evitar un fenómeno no por frecuente menos sorprendente. Me refiero a la disociación teoría-práctica que se percibe en manifestaciones como “esto es muy teórico...”, “es una buena teoría, pero en la práctica...”. Esta disociación, **que es resistencial**, trae como resultado que los agentes educativos no reflexionen acerca de cuáles son los marcos teóricos que engloban su práctica.

Si el asesor trabaja en la escuela para lograr la implementación de aprendizajes significativos, adecuados a cada etapa evolutiva y al entorno en que se producen, adaptados a las necesidades educativas especiales, favorecedores de la integración y la globalización, que tengan en cuenta la zona de desarrollo próximo, que respeten el vínculo, que desarrollen la capacidad de “aprender a aprender” en forma cooperativa y potencien la autoimagen...

... entonces, su modo, su estilo de interaccionar en el centro se regirá por los mismos planteamientos, y las estrategias seleccionadas estarán destinadas a potenciar el mismo modelo en el establecimiento de la relación vincular con el centro.

El asesor ha de ser capaz de prever, anticipar y respetar las resistencias al cambio y los momentos resistentes, tanto los del centro como los propios.

Hemos visto que las resistencias son motivaciones inconscientes que se traducen en conductas manifiestas y claramente observables: permanente falta de tiempo para tareas conjuntas o que se apartan de lo habitual; retirada de la colaboración después de haber planteado un problema o recibido una oferta; descalificación **masiva, global, generalizada e irrevocable** de teorías, técnicas, estrategias, tareas y/o asesores, calificándolas de “antiguas”, “irreales”, “buenas, pero no aplicables por falta de tiempo”, “ya probadas e ineficaces” y un largo etcétera. También se manifiesta en discusiones estériles y encubridoras de los conflictos reales —lucha por el poder, búsqueda de aliados, negativa a colaborar—, que se disfrazan con largas especulaciones teóricas, disociaciones entre teoría y práctica, aprendizaje y dificultades de aprendizaje, individuo y grupo, interno y externo de una situación, etc.

El asesor debe asimismo reflexionar acerca de cuánto hay de resistencia en sus percepciones y valoraciones en relación con el centro, los educadores, los alumnos, las familias, cuando los define como “no abiertos al cambio”, “no interesados en el problema de su hijo”, “no dispuestos a redactar el Proyecto curricular”, “incapaces para el trabajo en grupo”, etc.

Es necesario ser muy cuidadoso y no confundir el rechazo de una propuesta con una conducta resistencial. Uno de los indicadores diferenciales es que en la resistencia el eje se desplaza del conflicto real a otro que lo sustituye.

Por eso, el asesor ha de preguntarse y ayudar al centro a que se interroge sobre el verdadero conflicto que subyace a la situación que se plantea y que genera las resistencias.

Toda situación de aprendizaje es una situación de cambio. Es una disyuntiva en la que hay que elegir y, por tanto, renunciar a algunos

esquemas previos que fueron útiles o eficaces en otro momento, o hasta ese momento. Lo que en la realidad representa que se pueden conservar aprendizajes aunque se incorporen otras teorías.

Pero el proceso de cambio **sólo se produce si es una necesidad interna** del individuo o del grupo que busca en él restablecer el equilibrio perdido.

Esa selección, ese aprendizaje incluye inevitablemente el error. No todos los seres humanos disponemos de la misma plasticidad y tolerancia frente a nuestros errores y los de los demás. Esta situación condiciona conductas más o menos resistentes a cosas nuevas y/o distintas.

El vínculo psicopedagógico tenderá siempre —y lo logrará dependiendo de los factores teórico-técnicos y los coyunturales— a ofrecer al grupo la posibilidad de **reflexionar sobre el impacto que producen los cambios**, a fin de recuperar la contención perdida. Esta reflexión estará orientada al reconocimiento de la nueva realidad, a la revisión de los esquemas previos y al duelo por lo que cambió y ya no existe.

Es importante que el asesor respete y ayude a identificar la fase de PRETAREA —momento de mayor resistencia al cambio— y pensar estrategias que permitan superarla y pasar a la tarea, de modo que el grupo pueda vislumbrar el proyecto, que es la fase realmente creativa cuando los cambios han sido incorporados.

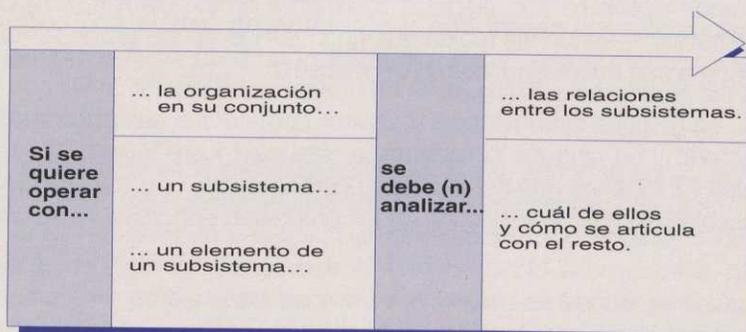
El asesor tendrá presente —como señala Selvini— que en general se pide ayuda para otro y que quien hace el señalamiento, en la mayoría de los casos, tiene la certeza casi absoluta de haber identificado el foco y las causas de la dificultad.

En las entrevistas que el asesor realice con quienes han señalado el caso o solicitado ayuda es importante que facilite la explicitación de sus hipótesis, especialmente en lo referido a posibles intervenciones y pronóstico sobre los resultados. El asesor elabora sus propias hipótesis y pronóstico y la tarea **conjunta** de análisis está destinada a coordinar ambos puntos de vista.

Rebatir las hipótesis del centro sin un trabajo previo de **reflexión conjunta** levanta con seguridad fuertes resistencias en el demandante. Escuchar con objetividad —sin preconceptos— la enunciación del problema es la única vía que permitirá ampliar la perspectiva a otros elementos que inicialmente no han sido tenidos en cuenta.

El asesor colaborará para que las situaciones se problematicen, es decir, para que se sigan haciendo preguntas alternativas y para que se revisen periódicamente.

Uno de los aportes valiosos del asesoramiento es colaborar para que el problema o la necesidad se definan dentro de los marcos posibles de resolución. Para ello, mediante el análisis de la organización, delimitará los subsistemas con los que es posible operar, es decir, trabajar realmente.



Una de las dificultades sobre las que hay que trabajar en forma permanente es el planteo de situaciones correctas, ideales, pero no viables, y que, por tanto, no son soluciones, sino una manifestación más de la dificultad para encarar la situación.

Es tarea de todos —no sólo del asesor—, una vez realizado el análisis “aquí y ahora”, decidir hasta dónde se puede llegar sin esperar soluciones mágicas.

El equipo, por medio del miembro que asiste al centro, debe establecer con toda claridad los ámbitos de intervención. Éstos y las actividades que de ellos se derivan son particulares y dependen de la coordinación de múltiples variables. Es una toma de decisiones que plantea un espacio interseccional en el que serán tomados en cuenta: el mandato de la sociedad y de la Administración educativa, las posibilidades, limitaciones y expectativas del centro, los orientadores y el equipo, transformadas en ofertas y demandas.

Para poder intervenir en una organización, según Schlemenson, “es necesario negociar acuerdos que comienzan con el establecimiento de condiciones y objetivos de trabajo, pasan por la elaboración **conjunta** de la información y de las conclusiones y finalizan con la **definición** de los cambios que se quieren lograr”³.

En este plan de intervención se deben:

- Clarificar los objetivos estableciendo resultados **realistas**.
- Definir **concretamente** un programa que incluye:
 - Actividades a realizar.
 - Metodología e instrumentos que se usarán.
- Fijar de **antemano** la forma de transmisión de los resultados de la tarea prevista.

El asesor no puede dejar de comunicar y de informar sobre lo que hace y cómo lo hace, ya que de lo contrario crea situaciones de inseguridad y alienta fantasías.

Los asesores deben trabajar respetando la estructura jerárquica de los centros si quieren realmente llegar a una labor que los comprometa en su conjunto. Su primer interlocutor válido es el equipo directivo y los coordinadores o responsables de ciclos o áreas.

Es en este nivel donde se establecen acuerdos organizacionales, ya que el equipo directivo por parte del centro y el asesor por parte del equipo son los representantes y portavoces de los respectivos grupos de pertenencia y quienes garantizan el cumplimiento de los acuerdos.

Los equipos directivos son elegidos libremente en los claustros, razón que nos permite hipotetizar —según las reglas que rigen la vida de los grupos— que su elección responde a una necesidad interna del claustro.

Por ello, en ninguna circunstancia el asesor cometerá el error grave de ignorar su función gestora, y en ninguna circunstancia, sea cual fuere la estructura del centro, asumirá roles y funciones que no son de su competencia. Los equipos directivos son los responsables últimos de la gestión de la comunidad educativa en su conjunto.

³ SCHLEMENSON, A. (*op. cit.*, pág. 75).

El asesor respetará el rol, prestando su colaboración —cuando el equipo directivo así lo solicite— para asesorarlo en relación a temas específicos de dirección. Si el equipo directivo le hace “demandas para otros” o plantea “necesidades para otros” —maestros, orientadores, alumnos, familias—, deberá seguir las estrategias para definir, concretar y corresponsabilizar, como en cualquier otra solicitud del centro.

Todo acuerdo con los diferentes subsistemas del centro será informado a los órganos de gestión, y deberá recibirse la aprobación de los mismos, también para las modificaciones; y, desde luego, participarán en la evaluación.

Los sistemas de comunicación y las vías por las que se formalizan los mensajes deben ser muy tenidos en cuenta. Mediante la observación, el análisis y la reflexión se puede anticipar el impacto que el mensaje produce en quien lo recibe y cómo éste puede reformar o distorsionar el contenido de lo que se transmite.

Los asesores deben también analizar cómo reciben los mensajes y el efecto que les producen. En tanto **emisor** de conductas-comunicación, las variará con prudencia para que se conviertan en un instrumento de conocimiento, y a través de la observación de las distintas respuestas logrará información importante para futuras actuaciones.

Como **receptor**, responderá a los mensajes que recibe. No es posible no comunicar, y dentro de la escuela, el asesor lo hace en el plano de los contenidos y conceptos igual que otros miembros de la organización.

Referido a la información a transmitir, es imprescindible que el asesor sea rigurosamente escrupuloso y no la dé **fuera** de los espacios pertinentes y de la presencia de las personas implicadas, en todo lo referido a roles y funciones **dentro** de la escuela.

En cuanto a los alumnos y las familias, no dará ninguna información confidencial o reservada. Sólo informará de situaciones directamente relacionadas con el caso, y si son reservadas consultará previamente y obtendrá la autorización de la familia.

Parte de la estrategia del asesor es observar los procesos de comunicación, con una actitud especialmente crítica en aquellos en los que participa para poder descubrir qué estrategias de comunicación utiliza con más frecuencia y a qué modalidades de interacción da preferencia. Ésta es una reflexión que está al alcance de sus posibilidades y es indispensable en su tarea. No significa abandonar una forma natural de comunicarse, sino pensar acerca de las reacciones que los distintos emisores —contenido, estilo, lugar— le provocan para relacionarlo con la significación que adquiere para él el mensaje. Éste ha de ser un análisis objetivo que no se debe confundir con necesidades o sentimientos personales.

Tendrá presente que en las organizaciones el conflicto es siempre insoslayable, ya que la confrontación de intereses, expectativas, modelos, etc., es uno de los verdaderos motores de cambio y además mantiene viva a la organización.

El objetivo de una organización sana y de la participación de un asesor no es evitar el conflicto, sino buscar **grupalmente y con calma** las soluciones posibles, teniendo presente que en un grupo de trabajo, en un grupo maduro, los aspectos positivos y negativos, los polos opuestos, no se disocian, sino que se tienen presentes en forma simultánea.

Cuando se facilita que los intereses en juego afloren en forma constructiva, el conflicto impulsa las modificaciones necesarias. Si éste es negado, bloqueado o suprimido, se convierte entonces en una fuerza desintegradora y desgastante que necesita mucha energía de mantenimiento, que es restada de la energía de la producción. Cuando el asesor no es parte del conflicto —situación en la que perdería la objetividad necesaria— puede ayudar a identificarlo.

Frente a la situación conflictiva, buscará estrategias para tomar distancia mediante una postura científica, experimental.

Dadas las características particulares de esta modalidad de intervención, la supervisión de la tarea y sus repercusiones en el centro y en los equipos es otro elemento que incide directamente en la calidad de la misma. Esta supervisión es también parte del trabajo de coordinación de los miembros del equipo y es conveniente que surja en ese espacio de intercambio.

No puedo dejar de mencionar como elemento decisivo el significado que la tarea de asesoramiento tenga para el profesional, cuánto y de qué modo se identifica con ella, en qué medida es parte de su proyecto vital. También en qué medida está comprometido con el proyecto que la escuela sustenta y con las personas que lo llevan a cabo.

Son dos niveles de identificación. Uno, el de la tarea en sí como elección, desafío, realización personal y profesional. El otro nivel se refiere a compartir con el centro al que asesora, sentirse bien en él, sentir que le interesa ser el asesor de ese grupo, participar de la alegría de sus logros, aspirar a mejorarlo junto con el resto de los miembros.

No es posible asesorar bien a una organización de la que el profesional se siente ajeno y extraño.

La identificación mutua permitirá que entre el centro y el asesor se construya el espacio generador de aspiraciones comunes. Habrán construido el "grupo de trabajo". Y en él, como vimos en la primera parte, podrán, a partir de los conocimientos, expectativas y concepciones individuales, trascenderlos planteándose el espacio vital que los reúne.

Por último, el profesional tendrá presente que trabajar a partir de estos ejes requiere una buena propuesta teórico-técnica que siempre estará condicionada por el lugar que ocupe en la organización. Ese lugar es el que conjuga los planteamientos teóricos con las situaciones coyunturales.

Dentro de la situación coyuntural

La situación más difícil de encarar es cuando la escuela, y a veces los asesores y orientadores, no terminan de aceptar el asesoramiento como una parte del proceso de enseñanza y aprendizaje normal, y lo consideran una ayuda extra para situaciones que sobrepasan las posibilidades habituales de resolución, porque las diferencias, los conflictos y desacuerdos son vividos como lo no esperado, sólo como perturbadores.

En estos casos, el lugar asignado es el de la asistencia y el diagnóstico especialmente individualizado. Aun cuando haya abundante demanda sobre problemáticas particulares, éstas no llegan a estructurarse como demanda **del** y **al** conjunto de la organización. Porque la escuela no hace demandas de participación en el proyecto global o porque algunos profesionales —por suerte muy pocos— no se sienten capacitados para abordar aspectos globales.

Nuestros equipos han de tener presente que ni desde el encargo ni desde la demanda son requeridos para una intervención de carácter organizativo, aunque en este sentido las últimas instrucciones (1993-1994) proponen funciones más globalizadoras.

Son contratados por una dependencia administrativa que les encarga funciones que deben concretar y adaptar a un determinado sector y a los centros. Cuando el equipo y también los orientadores intervienen en él, pueden encontrarse con una primera contradicción: la demanda no coincide con el encargo, o coincide sólo parcialmente, o no hay demanda.

Que el asesor sea elegido o impuesto es un factor de muchísima importancia para el inicio de la relación. Es un aspecto coyuntural decisivo, ya que la elección supone una demanda y una validación previas, simultáneamente para el asesor y para su campo de acción.

La situación varía en parte si el servicio es creado como respuesta a demandas del usuario, aunque también aquí funcionen los mecanismos de defensa: estancamiento, expectativas mágicas, desplazamiento, etc.

El asesor no elegido debe tener esto muy presente y saber que no es posible obviar el tiempo de validación mutua. Establecer un **vínculo de consulta**, una relación de asesoramiento colaborativo requiere un período prudencial. La capacidad del asesor para establecerlo dentro de los marcos adecuados juega aquí un importante papel. Debe comprender en todo su significado conceptos como **confidencialidad, colaboración, reciprocidad y autonomía**, a fin de dar contenido al período de conocimiento mutuo y no comenzar con actuaciones que pueden aumentar la desconfianza inicial, que universalmente se pone en juego ante la entrada de profesionales ajenos a la organización.

El grado de estructuración del centro al que se asesora es otra coyuntura que condiciona los fines que persigue, y especialmente las políticas de acción que utiliza para alcanzarlos, el grado de adecuación de los objetivos planteados a la población que atiende y a los propios integrantes de la escuela.

Afecta también a los sistemas de autoridad, a la delegación y supervisión de responsabilidades y a la modalidad con que afronta los conflictos internos. También, y básicamente, a los aspectos relacionales entre los diferentes subsistemas.

En cualquier caso, el o los profesionales que intervienen deben saber que los efectos de actuar sobre un subsistema o un elemento son muy diferentes en función del centro de que se trate. Quede claro entonces que cualquier intervención en una parte repercute sobre todo el sistema. Sin embargo, no hay que olvidar que la direccionalidad de esa repercusión está determinada por la interacción entre la estructura organizativa y los aspectos psicosociales. Quiero decir con esto que no comparto la idea de que la repercusión en el resto del sistema sea siempre positiva y ampliadora del campo. No es esto lo que plantea la teoría sistémica.

Otra variable importante es la dependencia laboral —tanto del asesor como de los miembros del centro— y en qué grado y medida ésta define las funciones a desarrollar y el grado de autonomía para tomar decisiones sobre las mismas. Sabemos que los equipos dependen al mismo tiempo:

- ***De la jerarquía organizacional que los designa.***
- ***De la jerarquía organizacional a la que atienden.***

Las condiciones de trabajo, que están referidas a la satisfacción y realización de los integrantes —es decir, el grado de reconocimiento que obtienen de ella—, pesan sobre el vínculo que establece cada uno con la organización y el compromiso con la tarea. En esta coyuntura se incluye el salario, los horarios, las posibilidades de desarrollo profesional y personal, las oportunidades de participar en las decisiones, la autonomía, el bienestar y la salubridad. Que la organización, y también el equipo, sean públicos, privados, mixtos, rurales, urbanos, laicos, religiosos, etc., son variables de gran importancia.

Por último, aunque con un peso menor del que generalmente se le atribuye, está la *ratio* de atención. El tiempo es otra variable a tener en cuenta, aunque en este terreno discrepo con la forma en que habitualmente es tratada. Me explico: la variable "tiempo" debe ser tenida muy en cuenta a la hora de priorizar las actividades **posibles** en los tiempos **reales** de que se dispone, a la hora de establecer un cronograma que distribuya de forma racional las funciones y tareas. En cambio, considero incorrecto alegar la "falta de tiempo" como un factor que condiciona la calidad de la intervención. Los profesionales deben aprender a invertir la relación tarea-tiempo por la de tiempo-tarea.

La presencia o ausencia de orientadores y/o Departamentos de Orientación condiciona, en estos momentos, que los centros sean o no de atención preferente para los equipos. Se considera que el Departamento de Orientación tendría que cumplir funciones semejantes a las del equipo, aunque con características específicas, ya que se trata de profesionales del propio centro: son un apoyo interno. Actualmente, por tanto con los recursos existentes, los equipos apoyan, al menos de forma sistemática, a los centros educativos donde no existe este apoyo interno, por lo cual no es posible que orientadores y equipo trabajen en colaboración dentro de un centro de forma permanente. Sin embargo, la existencia de orientadores en el sector vinculados a un equipo puede resultar una coyuntura aprovechable por los profesionales de ambos servicios, ya que permite la experimentación y un intercambio enriquecedor entre ambas perspectivas (interna-externa) de trabajo con el centro.

Tampoco ésta es una experiencia fácil, ya que pone en juego muchas de las variables coyunturales señaladas. Los orientadores han de ocupar un lugar de pleno reconocimiento en los equipos como profesionales que desarrollan una función diferente y complementaria. Igualados en cuanto a las opiniones y las decisiones.

Un último punto importante a tener en cuenta, que podría considerarse relacionado tanto con el enfoque teórico-técnico del asesoramiento como con la situación coyuntural por la que el equipo atraviesa, son las **relaciones del equipo y el centro con otros recursos de la comunidad**.

La medida y el modo en que se sientan formando parte de la comunidad en la que se insertan condiciona fuertemente el tipo de vínculo que establecen con ella.

Así, pueden ser relaciones maduras de intercambio que trascienden los límites de cada organización, favorecen la formación de grupos de trabajo, la participación en programas conjuntos, el abordaje multiprofesional de las cuestiones del sector. Se logra así un verdadero aprovechamiento de los recursos y actuaciones coherentes y cohesionadas. Como señalé en la primera parte, funcionan como grupos y organizaciones abiertos que se retroalimentan con el afuera y reexportan productos elaborados y enriquecidos. Por el contrario, también pueden establecerse relaciones de competencia y/o aislamiento.

Bibliografía consultada

- IBARRA, E., y MARTIÑÁ, R. (1967). *Mito y poder en las organizaciones*. Madrid: Trillas.
- LAPASSADE, G. (1979). *El analizador y el analista*. Barcelona: GISA.
- RENAU, M. D. (1982). *Una nueva psicología en la escuela*. Madrid: Laia.
- SCHLEMENSON, A. (*op. cit.*, pág. 75).
- SELVINI, M., y cols. (1988). *Al frente de la organización*. Buenos Aires: Paidós, Grupos e Instituciones.

Capítulo 6.

El contexto del asesoramiento

“La escuela expresa y encarna el valor que nuestra sociedad y sus formas de poder atribuyen a la educación.”

MARÍA DOLORES RENAU

Al hablar de las organizaciones he señalado las premisas que considero claves. Me permito insistir en ellas:

- Cada organización es **única**.
- Existe una **dependencia funcional recíproca** de los distintos sectores y niveles jerárquicos entre sí.
- Entre el asesor y la organización se crea un espacio en el que se desarrolla **el juego relacional**.

No hay pautas universales para el acceso a una organización por la diferencia de objetivos, profundidad y punto de partida de tal acceso.

Aun cuando dentro de las funciones que los equipos y orientadores tienen asignadas no está la de analistas organizacionales, es imprescindible el conocimiento cada vez más profundo del lugar en que operan. De lo contrario, el concepto “contextualización” carecerá de contenido al no saber dónde, cómo y con quiénes ampliar la perspectiva de asesoramiento.

Conocer la organización a la que se asesora es —como toda la tarea psicopedagógica— un ejercicio posible y complejo. Desde la posición de los equipos es un trabajo lento y progresivo, en espiral.

Antes de comenzar su labor, el asesor, el equipo o el orientador deberán reunir toda la información pertinente a la que tengan acceso, a fin de formular sus hipótesis respecto a las situaciones que les son presentadas o las que desean abordar.

¿Cuáles son los ámbitos que interesa conocer y las estrategias e instrumentos idóneos para lograrlo?

Ámbitos o dimensiones de la organización

Estructura organizacional

Mediante una observación cuidadosa, confirmada con los materiales adecuados, es posible darse cuenta de la distancia entre la estructura formal (la que aparece en el organigrama) y la real (la que funciona en la práctica). Sin embargo, sólo en el intercambio con el centro es posible hipotetizar acerca de cuál sería la estructura necesaria para desarrollar el PEC o el PCE que se han dado. Descubrir y explicitar la distancia entre una y otra se hace necesario porque las divergencias y contradicciones crean tensiones e ineficacia.

Con el tiempo, relacionando la estructura con el juego relacional es posible inferir dónde y cómo se articula realmente la figura del asesor. Una forma posible de análisis consiste en observar si los roles son fijos o flexibles (quién y cómo impulsa la tarea, el que modera, el que cede, el que aporta el conflicto y qué tipo de conflicto es).

Es importante detectar si el grupo de trabajo puede manifestar sus necesidades profesionales, pedir ayuda, buscar soluciones. Es necesario detectar en qué medida las funciones de los apoyos están articuladas con las de los tutores o constituyen un subsistema paralelo. Si están suficientemente articuladas, son recursos que inevitablemente revertirán en el conjunto de la organización. Si son un grupo paralelo, incidirán sobre los déficit y constituirán el recurso para las carencias, rompiendo el principio de continuidad en el proceso de aprendizaje. Si están fracturados formarán una suerte de escuela especial dentro de la educación ordinaria.

En cuanto al sistema de autoridad, es interesante analizar cómo se hace la conducción, distribución y coordinación de las tareas y, paralelamente, cómo los modelos de participación y conducción tienen en cuenta los grupos significativos de poder. Interesa saber qué funciones de gestión son delegadas y en qué forma son asumidas. Esto dará información sobre la identificación de los miembros entre sí y con los roles que detentan el liderazgo.

Para comprender bien el funcionamiento es necesario que el organigrama describa las tareas de cada rol y las interrelaciones entre ellos. El análisis del organigrama permite diferenciar relaciones reales y formales, verificar si funciones iguales se ubican en niveles iguales, si es posible el control recíproco y si están garantizadas las vías para asegurarse una comunicación eficaz. Puede revelar también la ausencia de relaciones de corresponsabilidad y autoridad.

En el organigrama resulta interesante analizar el lugar que ocupan los profesores de apoyo, los orientadores y los equipos para poder hipotetizar la concepción que el centro tiene de las funciones de estos agentes en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Al asesor le interesa identificar el tipo de relaciones de responsabilidad establecidas: participativas, consultivas, paternalistas, autoritarias. Cuando son concebidas como participativas y consultivas, una de las tareas asignadas a los coordinadores consiste en movilizar la energía potencial y transformarla en energía utilizable.

Insisto, como norma general —aunque adaptable según las circunstancias de cada centro—, que tanto los equipos como los orientadores deben trabajar con los responsables de la gestión del centro, impulsando la labor de conjunto y no ocupan-

do roles de gestión que no son de su competencia y que, por suplementarios, generarán conflicto. Ayudar a reformar una buena gestión es también parte del rol del asesor.

En cualquier caso, es bueno que el asesor elabore el organigrama real para saber cómo moverse.

Juego relacional

Es necesario conocer las relaciones entre los subsistemas, la forma de establecer los límites de cada uno, de impulsar y desarrollar la creatividad y la participación responsables. Saber qué poder de decisión tienen los distintos roles y cómo evalúan y rinden cuenta de su gestión. Un dato muy importante es saber de qué son representativos los distintos emergentes y portavoces.

La observación y análisis de la dinámica de los grupos pondrá de manifiesto la cohesión, el sistema o sistemas de comunicación, la necesidad de cambio y la resistencia al cambio, la creatividad del grupo y las modalidades de coordinación y mando.

El juego relacional del centro es anterior al ingreso del asesor. Las experiencias previas del centro y del propio asesor se insertan en ese juego relacional, constituyendo una nueva relación que trasciende la de las respectivas organizaciones.

La supervisión de la propia actuación —ya sea dentro del equipo o con supervisores externos— permite colocarse como observador de la relación que se establece entre él y el contexto en el que interviene.

Toma de decisiones

Me refiero a la forma en la que se articula el mandato de la Administración educativa con los deseos, necesidades, posibilidades y expectativas de la comunidad educativa.

Importa conocer el grado de participación de los miembros en la toma de decisiones según las funciones que realizan. Los plazos que se dan para probar las decisiones adoptadas, cómo éstas se revisan y en qué condiciones se modifican. Si se prevén los pros y los contras de lo que deciden. Cómo se llega al consenso.

A partir del modo como el centro toma sus decisiones, las cumple y evalúa, el asesor puede anticipar, con un alto grado de confiabilidad, el estilo con que el centro establecerá sus acuerdos con él.

Conflicto

La intervención del asesor se centrará en el conflicto cognitivo, contribuyendo desde su rol a que éste se manifieste. Si es dilemático, se interrogará acerca de los condicionantes para poder pensar estrategias que faciliten la apertura. Es importante detectar cómo la organización reconoce los conflictos y sus expectativas acerca de cómo deben ser abordados. De igual forma, es importante saber qué papel se asignan a sí mismos y asignan al asesor en la búsqueda de soluciones.

La emergencia de conflictos personales siempre es un indicador de que algo no funciona bien.

Sin embargo, el asesor tendrá especial cuidado en no confundir su rol, evitando en todo momento hacer extrapolaciones en los niveles de análisis: del individual al social o del clínico al laboral.

Procesos de comunicación

Entre el asesor y el centro se crea un sistema complejo —que interesa observar y analizar— y que en cierta medida va a determinar la calidad del inicio de la relación de asesoramiento y su posterior desarrollo. Es un flujo de mensajes verbales y no verbales que afecta a los emisores y receptores, con lo que el resultado final depende de ambas partes por igual.

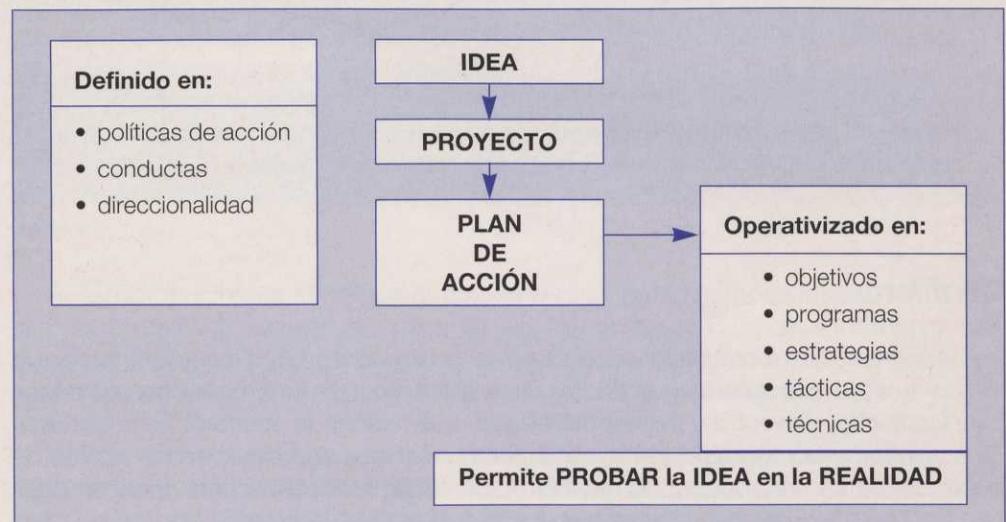
Quien interviene tendrá presente que las comunicaciones de aceptación, rechazo, descalificación... pueden estar referidas a él como individuo, pero con mayor frecuencia están dirigidas a la función que asume en el contexto y al organismo del que depende. Esta premisa es válida para las comunicaciones que observa dentro del centro entre sus miembros y las que establecen con él. Para una mejor comprensión del mensaje, su contenido debe incluirse en un marco más amplio de comunicación —por ejemplo, la que se da entre subsistemas—. Por ello, resulta muy revelador la modalidad y frecuencia de las comunicaciones entre los subsistemas.

Un síntoma que se observa en grupos poco articulados es el monólogo colectivo. Una estrategia sumamente eficaz para evolucionar hacia el diálogo entre todos es la utilización de actividades muy pensadas y correctamente pautadas.

Uno de los objetivos que los equipos deben plantearse es contribuir a la construcción de un espacio reflexivo de comunicación.

Proyecto y línea educativa

Analizar el Proyecto que sustenta la escuela es otra vía de conocimiento de la misma. Este Proyecto —PEC y PCE— puede presentar grados muy diversos de concreción: desde ser casi implícito y difuso a estar explicitado, concretado y redactado, porque en la escuela, lo mismo que en cualquier otra organización, se da una secuencia que puede corresponderse con el gráfico siguiente:



La labor del asesor en esta dimensión es colaborar en el rescate de las experiencias vividas por el centro y contribuir a su concreción y explicitación. Su intervención para que el Proyecto sea suficientemente explícito y compartido —es decir, favorecedor de bienestar, identificación y compromiso— estará facilitada y limitada por dos factores decisivos: por un lado, el grado de organización del centro y, por otro, su propia identificación y compromiso con la organización, ya que esta experiencia es intransferible.

En el Proyecto de centro y en las líneas de delegación y dependencia es donde se plasma en forma implícita y explícita el concepto de enseñanza y aprendizaje que sostiene la escuela y a quiénes considera en situación de aprendizaje dentro de la misma, no porque estén enunciados, sino porque hay tiempos, espacios y programas para el aprendizaje de los grupos que constituyen la comunidad educativa.

Importa conocer los valores que orientan la línea educativa y cómo ésta se plasma en objetivos, metodología, técnicas y actividades. Si los objetivos corresponden a un diagnóstico de la situación o simplemente a opiniones sobre ella. Si están enunciados a corto, medio y/o largo plazo. Si son evaluables y cómo. Si se percibe un equilibrio entre lo que la organización **es** y **tiene** y las metas establecidas. Si estas metas son necesarias y *posibles*.

Es fundamental analizar la concepción y actitud del grupo ante las carencias del contexto —aquello sobre lo que hay que intervenir para un mejor funcionamiento—. Esto se ve reflejado en el tipo de objetivo, en su contenido y en la modalidad de alcanzarlo.

Interesa conocer el proceso que han seguido y el grado de participación de los distintos subsistemas en la elaboración y revisión del mismo. Si han participado otras personas, además de los docentes, en la elaboración, o sólo se limitan a aprobarlo.

Analizar cómo está previsto el proceso de las adaptaciones curriculares y qué concepción y expectativas tiene el centro frente a las necesidades educativas especiales. El análisis de las **adaptaciones curriculares** es de capital importancia para ver el modo **real** en que el proceso de integración influye en el centro y cómo es contemplado: aprendizaje y socialización, sólo socialización o integración física. También son importantes las expectativas respecto al alumno y su familia.

Es conveniente establecer la relación y coherencia entre las programaciones y el Proyecto curricular de etapa. A partir de su análisis pormenorizado se pueden establecer hipótesis en relación con la concepción que el centro tiene de las diferencias individuales, las necesidades educativas especiales y la integración.

También, conocer el estilo de enseñanza de los profesores, los procesos instruccionales que emplean, el tipo de vínculo que establecen con los alumnos y las familias, la modalidad de interacción que favorecen en el aula, cómo y qué evalúan. Conocer sus opiniones pedagógicas, las actitudes y expectativas en relación a la enseñanza y al aprendizaje, sus experiencias previas, nivel y formación.

En relación con el estilo de enseñanza interesa sobre todo determinar las coincidencias y, también, **dónde y en qué** radica el desacuerdo —más allá de las formulaciones verbales y teóricas— y en qué medida coincide lo expresado por los docentes en las entrevistas y grupos de trabajo, lo escrito en el Proyecto de centro y la práctica. Este conocimiento es indispensable si interesa trabajar en la construcción del marco referencial compartido a partir de la relación existente entre real/formal, individual/grupal.

El conocimiento y análisis de este eje vertebrador permitirá identificar las articulaciones, las fracturas o arbitrariedades entre el Proyecto educativo y la realidad, para

colaborar en la reflexión de cuáles son los tiempos, espacios y/o roles superpuestos, complementarios o con zonas grises de responsabilidad.

Con el conocimiento de la población a la que el centro atiende se completarán los datos para evaluar la articulación entre "necesidad-objetivo-tarea".

Recursos

Equipos y orientadores necesitan disponer de información acerca de los recursos —humanos, materiales y económicos— disponibles tanto en el centro como en la comunidad. También la capacidad de respuesta de éstos y el tipo de relación que se establece entre ellos y el centro. La forma en que estos servicios están incluidos en el Proyecto de centro es otro dato que conviene analizar.

Pero lo más revelador no es la cantidad y calidad de los recursos, sino la capacidad para utilizarlos, compartirlos y gestionarlos. Y es aquí donde interesa analizar las articulaciones y las fracturas.

Es importante ver si hay un aprovechamiento real de los recursos humanos disponibles, es decir, si se efectúa el análisis de quiénes **dentro** de la organización pueden desempeñar determinados roles con un mejor rendimiento tanto para la tarea como para el sujeto.

Relaciones con el medio externo

La interacción entre el adentro y el afuera puede ser permeable en un grado adecuado, excesivamente permeable o extremadamente rígida. En el primer caso es relativamente fácil programar el asesoramiento. Cuando es demasiado permeable se corre el riesgo de que la organización pierda identidad y sea determinada desde afuera porque la normativa externa se impone a una débil normativa interna. En el caso de una extrema rigidez, la organización se atrinchera en sus concepciones viviendo las intervenciones externas como atentatorias y llegando a veces a funcionar con algunas de las características de los grupos de supuesto básico.

A modo orientativo, presento las variables que es **posible** y **necesario** analizar en el centro para que la contextualización sea una realidad y no una frase hecha.

Variables	Situación observada	Significado de lo observado en el contexto
<p>■ Estructura organizacional</p> <p>Roles. Conducción y coordinación. Modelos de conducción y participación. Funciones delegadas. Formas de asumirlas. Relaciones de responsabilidad. Control-regulación del funcionamiento. Establecimiento de límites. Poder de decisión de los subsistemas. Organigrama.</p>	<p>Complementariedad. Superposición. Zonas grises. Asignados. Asumidos. Distancia entre estructura real y formal.</p>	

Variables	Situación observada	Significado de lo observado en el contexto
<p>■ Aspectos psicosociales Relaciones entre subsistemas. Relaciones entre pares y niveles jerárquicos.</p> <p>Formas de impulsar la creatividad y participación responsables. Implicación en el trabajo del centro. Modalidades en la toma de decisiones.</p> <p>Normativa interna.</p> <p>Procesos de comunicación: Vías formales e informales. Canales de comunicación.</p> <p>Modalidades de relación con el contexto.</p> <p>Conflicto. Tratamiento del conflicto.</p> <p>Tiempos y espacios para la coordinación.</p> <p>■ Línea educativa del centro Concepciones educativas. Actitudes y expectativas educativas. Estilo de enseñanza. Aprovechamiento de recursos humanos y materiales. Gestión de recursos humanos y materiales. Comunicación y organización del grupo-clase.</p> <p>Modalidades de evaluación.</p> <p>Objetivos generales y específicos.</p> <p>PEC. PCE. Programaciones.</p> <p>■ Alumnos Tipología. Estilo de aprendizaje.</p> <p>Competencia curricular y desarrollo.</p> <p>■ Familias Actitud hacia el aprendizaje. Actitud hacia el centro. Disponibilidad. Nivel sociocultural.</p> <p>■ Otras características del centro Tamaño del centro. Ubicación geográfica.</p>	<p>Cooperación. Competencia. Autonomía. Dependencia. Participativa. Consultiva Paternalista. Autocrática.</p> <p>Consenso. Pseudoacuerdo. Decisión parcial. Solución salvadora. Votación. Normativa explícita. Implícita.</p> <p>Diálogo entre todos. Diálogos parciales. Diálogo colectivo. Reiteraciones. Malentendidos.</p> <p>Relación abierta/cerrada. Tipo de vínculo.</p> <p>Conflicto cognitivo/personal. Se analiza. Se niega. Búsqueda de soluciones posibles.</p> <p>Articulados. Fracturados. Suficientes. Insuficientes.</p> <p>Organizacionales.</p> <p>Grupales. Individuales.</p> <p>Sistemático Asistemático.</p> <p>Grupales. Individuales. Individualizadas.</p> <p>Articulación entre posibilidades reales y necesidades educativas. Distancia entre formal y real.</p> <p>Autónomo. Dependiente. Activo. Pasivo. Sincrónica. Asincrónica.</p> <p>Colaboradores. Opositores. Autónomos. Dependientes.</p>	

Variables	Situación observada	Significado de lo observado en el contexto
Dependencia administrativa. <i>Ratio</i> . Espacios. Horarios. ■ Relaciones con el asesor Modalidades del vínculo. Expectativas. Tipo de demandas. Respuesta a las ofertas del equipo.	Cooperación. Colaboración. "Experto". Globales. Puntuales. Reelaboración. Aceptación. Rechazo.	

A partir del conocimiento del centro es posible descubrir el significado que lo observado, la situación, el hecho, la posibilidad, la necesidad, el problema, la demanda, etc., tiene en ese contexto. Y a partir de lo observado y de su significación serán seleccionadas las intervenciones y actuaciones pertinentes. El objetivo del conocimiento del contexto es saber qué pasa y por qué pasa de esa manera. Como ya se ha señalado, no tiene una finalidad correctora. Las modificaciones necesarias deben ser el resultado de una motivación interna del centro.

Tampoco se centra en el conocimiento de las carencias, sino que analiza **todo** en forma correlacionada: las posibilidades y las limitaciones. Sólo de esta manera es posible desempeñar la tarea orientadora con profesionalidad.

El orientador u orientadora y el equipo han de plantearse fases en la búsqueda, organización y análisis de la información, pues de lo contrario el argumento "no es posible por falta de tiempo" puede llegar a ser válido. Como en cualquier otra actividad, el **todo o nada** resulta una verdadera limitación para el pensamiento. El planteamiento de metas que se van construyendo unas a partir de las otras tiene una finalidad posibilitadora.

Si se formula como objetivo a largo plazo "conocer en profundidad el contexto de asesoramiento para formular hipótesis que orienten la acción", se puede perfectamente priorizar contextos, ámbitos, estrategias y corresponsabilidades, que quedan plasmados en objetivos a corto y medio plazo y que representan opciones facilitadoras de la tarea. Por ejemplo:

- Observar y analizar la dinámica de los grupos en relación con la tarea.
- Analizar relaciones entre niveles de gestión y el resto de los subsistemas.
- Analizar la articulación de los roles simétricos.
- Analizar los procesos de comunicación y el efecto sobre los subsistemas.
- Analizar la práctica educativa y las expectativas docentes.
- Analizar la formalización de grupos de trabajo en torno a temas demandados por los profesores.
- Analizar el estilo de aprendizaje y su reflejo en las programaciones.
- Analizar las expectativas en relación con las familias y la modalidad de reuniones y entrevistas de padres.
- Analizar las respuestas del centro a las ofertas del equipo y/o de los orientadores.
- Analizar las necesidades, problemas o demandas planteadas.
- Etc., etc.

En las distintas fases, basándose en la información disponible y en las demandas del centro, los equipos han de determinar los aspectos o variables objeto de este análisis.

El equipo ha de tener muy bien diferenciado qué es lo que analiza, qué es lo que infiere, la opinión profesional, las hipótesis causales y de intervención que formula a partir de los datos. Si se confunden los diferentes planos, el análisis se convierte en inútil y perjudicial. Las hipótesis surgirán a partir de la correlación de los datos y, como toda hipótesis, deberán ser verificadas, pero además controladas para que no distorsionen la percepción de los hechos. Pero ésta es, por otra parte, la naturaleza de cualquier actividad científica.

Recogida de información	Deducciones Inferencias	Valoración profesional
<p>Datos obtenidos</p> <p>Fuentes de información</p>	<p>Relaciones establecidas entre los datos</p> <p>Hipótesis causales y de intervención</p>	<p>Significado de la situación</p> <p>Pronóstico. Expectativas</p>

Es necesario establecer cauces formalizados para recoger la información que proporcionen los centros, así como para su procesamiento y la posterior devolución e intercambio.

Retomando planteamientos ya enunciados —articulación de necesidad, objetivo y tarea; objetivos comunes entre Administración, centros, orientadores y equipos; unicidad de las organizaciones y de los equipos— he de concluir que las estrategias de abordaje y las herramientas utilizadas para recoger y elaborar la información, diseñar hipótesis, colaborar en la búsqueda de soluciones... varían según los profesionales y las organizaciones.

En el campo de la investigación cualitativa contamos con estrategias denominadas “**abiertas**”, que se apoyan en una rigurosa planificación **previa** según las necesidades y que son lo suficientemente flexibles como para incluir aspectos no previstos, pero que arrojan luz sobre la concepción que el informante tiene del problema. Algunas de las consideradas adecuadas para los asesores se describen a continuación.

La entrevista

Es una herramienta permanente de nuestro trabajo. Para que además sea una buena herramienta debe cumplir una serie de requisitos que denominamos **encuadre**. Ya está admitido que es imprescindible la creación de un clima de confianza mutua, distendido, cordial, participativo. Pero esto no es suficiente, y será un grave error, por parte del profesional, creer que con un buen clima se sostiene una entrevista y se logran los resultados que se esperan de ella.

La entrevista ha de ser cuidadosa y profesionalmente preparada. No es un encuentro de amigos, es un encuentro de trabajo. Cuando hablo de la preparación no me refiero a tener un cuestionario que ponga distancia. Es más, una entrevista preparada cuidadosamente casi no necesita el guión en el momento de realizarla.

Estrategias y herramientas para la búsqueda y análisis de la información

El objetivo ha de ser fijado de antemano —búsqueda de información; análisis conjunto de situaciones, intervenciones, resultados; búsqueda cooperativa de alternativas, etc.—, ya que la finalidad condicionará las estrategias a seguir y, dentro del tiempo asignado, los espacios para cada parte de la entrevista. Es conveniente que quien sea citado para la entrevista —tutor, equipo directivo, grupo de profesores, familia, alumno, etc.— conozca de antemano el objetivo, ya que una entrevista es un espacio de trabajo conjunto para el que el otro debe también estar preparado.

Es importante que quede bien clara la hora de comienzo y la de finalización, evitándose así que se prolonguen indebidamente en una fase en la que se vuelven a repetir y repetir los mismos argumentos. Es importante que al término de la misma se recuerden los acuerdos y compromisos mutuos, así como que se fije el próximo encuentro.

De acuerdo con todos estos factores, el entrevistador tendrá muy claro cuál es la información que desea transmitir y recibir. Tendrá muy claro también qué información no es conveniente en ese momento dar o recibir.

La entrevista no es una charla entre amigos, como dije anteriormente. Tampoco un interrogatorio ni el lugar donde se *cuestiona* la información que se recibe, ya que partimos del principio de que los participantes dan su visión particular y personal e intentan incorporar el punto de vista del otro.

No puede ser un monólogo. Siempre se trabajará para que sea un diálogo cooperativo. Los buenos resultados de una entrevista dependen en gran medida del encuadre y de la capacidad del entrevistador para plantearlo y seguirlo.

La observación

Todo asesor debe ser un buen observador activo, ya que es algo inherente a su rol recabar aquellos signos y señales que le están dando cuenta del significado de un hecho dentro de un contexto. Sin embargo, la observación espontánea no es suficiente. Es necesario recurrir a una observación más estructurada, cuya clave es que debe ser **negociada** y **elaborada** con el centro. Situaciones de aula y de patio, reuniones de trabajo de ciclo, de coordinación, de claustro, con familias, con alumnos, etc., son espacios idóneos para ser observados siempre que se cumplan una serie de requisitos.

Igual que para la entrevista, se han de fijar de antemano y en forma conjunta la finalidad y los aspectos a observar. El observador anticipará **qué** va a observar, **por qué** y **para qué**. Pedirá asimismo al observado que indique los aspectos que le parecen importantes y para qué. Esto permite la creación anticipada de un espacio para el posterior análisis y elaboración. Facilita también la disminución del impacto que genera la observación externa, cuyo objetivo no es evaluar la situación, sino ver **qué** es lo que pasa para indagar **por qué pasa y qué se puede reconducir**, si es que hay que reconducir algo. El observador debe mantener el secreto profesional, no dando lugar jamás a filtraciones.

Considero que un objetivo a largo plazo es que la observación sistematizada se incorpore como recurso del centro. Por ello, debe plantearse como otra situación más de aprendizaje.

Es adecuado que en las entrevistas o reuniones de trabajo, **antes** y **después** de la observación, se tomen en cuenta las propuestas señaladas para la entrevista.

La hoja de derivación

Es un instrumento que puede usarse para demandas de atención a casos individuales o a grupos. También, adaptada para otras demandas. Su objetivo es doble:

por una parte, comenzar la contextualización del caso a partir de los conocimientos que el profesor tiene de la situación y, por otra, favorecer en éste una reflexión previa. Como en la observación y en la entrevista, es un proceso de aprendizaje que el asesor puede plantearse en relación con el profesorado.

En ella figuran una serie de ítems que el equipo habrá seleccionado con mucha prudencia para que no sean excesivos, pero que cubran todos los aspectos que son básicos. Sugiero que se soliciten también al maestro sus ítems para que sea un trabajo compartido y genere el espacio de reflexión conjunta posterior.

Los ítems de esta hoja de derivación deben ser una decisión del equipo y del centro. Sin embargo, hay un aspecto que deseo recalcar porque muy pocas veces lo veo incluido en las hojas de derivación, y que, según mi criterio, debe preguntarse el maestro: ¿qué es lo que el niño hace bien?, no sólo dónde falla. Sería lo mismo si se tratara de cualquier otra demanda; cabe siempre preguntar qué es lo que está bien, lo que funciona bien de un método, de un material, de un programa, etc., porque, si preguntamos siempre por la carencia, es difícil que logremos ir modificando paulatinamente la visión de los orientadores y equipos psicopedagógicos **centrados** en las dificultades y en los problemas.

Conocimiento y análisis de documentos escritos

Proporcionan otro nivel de información. Los materiales que el centro produce: PEC y PCE, programaciones, distribución horaria, Reglamento de Régimen Interior, comunicaciones, actas de reuniones, proyectos de trabajo, resúmenes de seminarios, monografías, artículos, cartas, citas a reuniones, etc., dan cuenta de un pensamiento más sedimentado.

Ayudan a visualizar la distancia entre los planteamientos formales y la actividad real. Permite apreciar también aspiraciones del centro que se identifica, aunque sea en lo formal, con una propuesta determinada.

El acceso a esta documentación será pactado con el centro y el objetivo de su análisis anticipado.

Triangulación

Se trata de una **estrategia** útil para obtener un conocimiento más riguroso y objetivo de los datos de los que se dispone. Consiste en completar la información cuando se obtiene por un procedimiento que puede ser fuente de sesgo. Fundamentalmente es necesaria cuando se recogen opiniones y cuando se recurre a la observación directa de situaciones. Este tipo de información es muy frecuente e imprescindible si lo que se pretende analizar es un contexto social, como ocurre en el ámbito educativo, y se busca un análisis cualitativo del mismo. En ambos casos, la subjetividad puede introducir sesgos en la información y restarle fiabilidad, por lo que es conveniente anticipar y controlar este riesgo.

La información que se obtiene, por diferentes fuentes de información y con distintos instrumentos (entrevistas, observaciones, etc.), se debe comparar y contrastar en forma permanente. Se logra relacionar las distintas perspectivas y puntos de vista respecto a un mismo hecho, lo que permitirá que nuestra visión del mismo sea más completa.

Considero un grave error interpretar como **equivocada, poco veraz o poco relevante** la información que nos dan o que obtenemos. Por el contrario, las similitudes y diferencias nos están hablando del mayor o menor grado de consenso y orientan las estrategias de intervención posteriores.

Análisis de la información

Los datos recogidos por diferentes vías deben ser organizados y categorizados. Sólo así cobran su verdadero sentido y permiten encontrar relaciones que facilitan juicios más ajustados. Sólo así la información se hace significativa. Un error frecuente es llamar análisis a una simple enumeración de hechos y a la emisión de juicios que no se apoyan en datos objetivos y/o relevantes.

Cuando la información se organiza de acuerdo con unas variables establecidas es posible formular hipótesis acerca de lo que está sucediendo, acerca de las posibles causas, en relación con posibles intervenciones, expectativas sobre los resultados, etc.

Es fundamental que el profesional y el equipo diferencien con toda claridad los niveles de: datos observables, variables intervinientes, datos inferibles, relaciones posibles, hipótesis, opinión del profesional, valoración en relación a la situación... Y especialmente es importante que estos distintos niveles no se confundan. También se hace necesario contrastar las interpretaciones y las hipótesis. Este contraste se hace a dos niveles: con los compañeros del propio equipo y con el equipo de centro.

Capítulo 7.

La demanda. La oferta: espacios de colaboración

“Caminante, no hay camino; se hace camino al andar...”

ANTONIO MACHADO

La demanda —organizacional, grupal o individual— es siempre el emergente de una situación. Comprender su verdadero significado, analizar bien y dar la respuesta adecuada es otra de las bases que cualifican el asesoramiento.

La escucha incorrecta se produce generalmente por:

Desconocimiento de:

- Hechos y situaciones significativos.
- Intervenciones previas y sus resultados.
- Expectativas individuales y grupales.
- Hipótesis que orientan la demanda.

Preconceptos acerca de:

- Validez y relevancia de la necesidad planteada.
- Lugar donde está colocada la dificultad.
- Disponibilidad del demandante.
- Expectativas en relación con el asesor.

Que, en general, la demanda se haga para otro no es un hecho singular de la escuela. Si reflexionamos, veremos que en otros ámbitos se producen situaciones similares. La madre no siempre pregunta al pediatra qué debe modificar en los hábitos alimenticios de la familia, sino: “¿qué le pasa al niño que no come?” Equipos y orientadores no siempre se preguntan qué han de modificar en sus propuestas y respuestas, sino: “¿qué le pasa al centro, al ciclo o al docente para rechazar el proyecto presentado?”

Frente a la dificultad, en general tendemos a pensar que está en el otro o en nosotros, sin abarcar **simultáneamente** ambos polos. Es un paso madurativo importante considerarlos al mismo tiempo, **entendiendo que es la relación entre ambos lo que se debe modificar**. Por ejemplo:

- Necesidad educativa especial y tipo de material y forma de usarlo.
- Recursos humanos del centro y asignación de funciones.
- Recursos humanos del centro y asignación de funciones y niveles en la toma de decisiones.
- Vínculo maestro-niño y niño-maestro.
- Proyecto educativo y articulación entre teoría y práctica.
- Etc.

Orientadores y equipos pueden colocarse sin enjuiciamiento en una postura que facilite la revisión de los subsistemas afectados, asesor **incluido**. La forma en que son recibidas y atendidas las demandas constituye un aprendizaje posible. Y deseable.

Otro error frecuente es pensar que siempre la demanda es una forma de validación y que la ausencia de demanda es descalificadora o fruto de una actitud omnipotente. No es así en todos los casos. Para no equivocarse es necesario, como en toda nuestra tarea, indagar y pensar otras alternativas posibles, tales como:

- La posibilidad de cambiar algo no es todavía una necesidad interna.
- Se teme una respuesta que desborde las posibilidades de quien demanda en cuanto a recursos, capacidad, tiempo, etc.
- Existe un juego relacional que no compromete significativamente al demandante.

Quien recibe la demanda debe trabajar **junto con** quien la hace para explicitarla, definirla, concretarla. Esta tarea es fundamental y no pueden hacerla equipos ni orientadores **sin** el demandante. Quien expresa una dificultad o una necesidad sabe cuáles son sus hipótesis y sus expectativas. Puede que no las tenga totalmente claras o que no haya previsto todas las repercusiones o las posibilidades reales de resolución. Pero sabe.

También es frecuente confundir una necesidad, "*no tenemos materiales para integración*", "*hace falta ampliar la biblioteca*", o la presentación de un problema, "*un grupo de alumnos de ciclo medio no comprende lo que lee*", "*las reuniones de ciclo no son eficaces*"..., con una verdadera demanda.

Otro error posible es confundir demanda e interferencia. Esta última consiste en **decidir unilateralmente qué debe hacer el otro** para resolver la situación. Es cuando se indica al equipo "*pasar unas pruebas para ver qué está pasando con un alumno*", "*citar a la familia de X*" u "*organizar un programa de técnicas de estudio para el ciclo superior*". Aquí no hay una petición —ni un trabajo conjunto de análisis de la situación, de las estrategias posibles, del efecto que producirá—, sino una orden de lo que debemos hacer. Es el correlato de otra conducta no cooperativa por parte de los equipos, asesores u orientadores que dicen al centro: "*hay que cambiar el método de lecto-escritura*", "*organizar el aula por rincones*", "*adscribirse a un determinado programa*", "*convocar a una reunión de padres*", etc. En ambos casos no hay petición expresa, hay una propuesta unidireccional, y quien propone decide por él y por otro.

Sea quien sea el demandante —equipo directivo, coordinadores, docentes, padres, otro profesional—, el proceso de asesoramiento comienza cuando se trabaja para que se traduzca en una petición expresa de ayuda que incluye la corresponsabilización. El asesor puede facilitar esto preguntando: "*¿Qué considera que podemos hacer juntos para encontrar soluciones a esta situación?*"

No se comenzarán las acciones antes de lograr este objetivo. En este momento de clarificación es necesario indagar sobre las hipótesis de quien solicita ayuda y sus expectativas en relación a la intervención para pensar allí lo que es o no posible y para que el asesor encuadre esta petición dentro de la información que tiene del centro. Es el momento de conocer la disponibilidad del demandante, ya que ésta no es un acto voluntarista, sino que depende de factores personales y organizacionales. Si no hay suficiente disponibilidad debe trabajarse este aspecto **antes** de seguir adelante, porque abocarse a una serie de intervenciones, juicios, proyectos, etc., antes de tener claro **qué** se nos pide, **para qué** se pide y **qué** se espera es caer nuevamente en la postura del supuesto saber y en la mayoría de los casos dar una respuesta que al no ser aceptada genera un alto monto de frustración en el asesor y también en el demandante. Puede suceder que la inseguridad o la falta de experiencia lleve a la propuesta *salvadora* sin haber recorrido los pasos previos.

En la tarea de clarificar la demanda, el asesor debe evitar con sus preguntas crear una situación dilemática o ayudar a salir de ella si así estuviera planteada, porque una situación dilemática representa dos posiciones sin tercero de apelación o sin gradación posible entre ellas.

Quien recibe la demanda debe verificar que ha comprendido exactamente lo que el otro le pide sin malentendidos. No debe proyectar **sus** expectativas de modo que reemplacen a las del demandante.

También ha de preguntar: “¿Hasta dónde, cuánto y en qué tiempo podemos modificar esta situación?” Junto con la pregunta sobre la búsqueda conjunta de soluciones, este planteamiento está destinado a evitar —en la medida de lo posible— que el problema se deposite en el asesor, con la expectativa de la “magia” y la frustración consecuente.

Analizar la demanda o trabajar sobre ella **es la primera fase** y se hará en una entrevista con las características ya señaladas, evitando rigurosamente ser receptor *fuera* de los espacios que previamente se han consensuado para reflexionar conjuntamente, como pueden ser las reuniones con el equipo directivo, claustro, ciclos, niveles, padres, etc. En una palabra, es necesario desterrar las comunicaciones en el pasillo, en la puerta, en la cafetería, en los recreos. ¿Por qué de forma tan rigurosa? Por todo lo que ya he planteado como encuadre necesario destinado a evitar las intervenciones no reflexivas, en las que después cuesta mucho dar marcha atrás para retomar la dirección correcta.

Con la información organizada, el asesor descubre qué datos le faltan y determina cómo obtenerlos. Cuando los datos son completados, ordenados, es el momento de compartirlos y elaborar las hipótesis con el demandante y los órganos de gestión del centro que deben intervenir en la situación, para luego definir los pasos a seguir por cada uno, los tiempos y los modos de revisión. Todo este trabajo inicial permite a quien recibe la demanda esbozar un proyecto, con alternativas, que sólo se concretará en el **intercambio** con el centro. Con esta afirmación deseo definir qué entiendo por **negociación** y en qué fase del proceso la coloco.

Por experiencia, el programa, propuesta, proyecto o plan de acción se negocia **antes** de su concreción definitiva. La negociación no es la oferta de un producto terminado, sino un paso previo a la concreción definitiva y que incluye **desde el comienzo** al demandante. Es decir, que la respuesta muy meditada y fundamentada por parte del asesor debe complementarse con la visión, la perspectiva y la disponibilidad de quien ha hecho la demanda. En estas reuniones de trabajo se define el plan de acción **conjunto** con todas las modificaciones necesarias para hacerlo viable. De ser posible —hay ocasiones en que no lo es—, hay que llevar más de una alternativa, ya que de lo contrario hay poco campo para la negociación.

En síntesis, escuchada una necesidad, un problema o una demanda, el asesor debe decidir:

1. Pasos para clarificar y concretar la demanda:

- ¿Quién la hace y por qué vía llega?
- ¿Qué pide? ¿Para quién pide?
- Necesidad o problema que da origen a la demanda.
- Anticipación de los efectos sobre otros subsistemas.
- Participación de las otras personas implicadas.
- Explicitación de expectativas.
- Definición de metas posibles (objetivos a corto, medio y largo plazo).
- Corresponsabilización.
- Disponibilidad.
- Tiempos reales. Plazos posibles.

2. Organización, según variables, de la información disponible que es pertinente a la demanda en cuestión:

Subsistemas	Variables	Información disponible		Información que falta. Obtención
		Posibilidades	Limitaciones	
Centro	Coordinación. Toma de decisiones. Tiempos reales de reunión. Hipótesis. Expectativas.			
Tutor	Concepciones sobre el aprendizaje. Vínculo con el alumno. Disponibilidad. Estilo de enseñanza. Hipótesis. Expectativas, etc.			
Alumno	Situación específica. Estilo de aprendizaje. Intervenciones previas. Pronóstico, etc.			
Familia	Disponibilidad. Concepciones. Expectativas. Hipótesis, etc.			
Otros recursos	Disponibilidad. Concepciones. Expectativas. Hipótesis, etc.			
Asesor	Conocimiento del tema. Tiempo real disponible.			

3. Formulación de las hipótesis que van a orientar el o los programas. (Completada la información pertinente y posible de obtener.)**4. Esbozo del programa:**

- Motivo del programa.
- Objetivos.
- Corresponsabilización.
- Tiempos (horas reales).
- Plazos.
- Costes.
- Indicadores para la evaluación.

5. Puesta en común de los apartados 1, 2, 3 y análisis del proyecto presentado.**6. Redacción definitiva del proyecto.**

Otro aspecto al que deseo referirme es uno que siempre me preocupa: la confusión entre conceptos tan esenciales como “**elaborar**”, “**contextualizar**”, “**clarificar**” con otro concepto: “**TRANSFORMAR la demanda**”. La transformación es una imposición que presupone —y se equivoca— que lo que es significativo para el asesor lo es también para el demandante.

Si equipos y orientadores desean realizar un trabajo significativo para el conjunto de la escuela establecerán de antemano las vías de recepción de demandas y los responsables de que los acuerdos se cumplan —órganos gestores—, ya que éste no es un contrato de particular a particular, sino orientador-equipo-centro. Las demandas recibidas y atendidas son parte del Proyecto del centro y del Plan de trabajo del Equipo y del orientador. Pero pueden surgir demandas no previstas inicialmente, que son formuladas por el centro durante el curso y que el equipo decide abordar. En estos casos, creo que lo más conveniente es que quede claro y además explicitado en el Plan de Centro —situación de los equipos—, o en el Programa del orientador, cuáles son las razones que llevan al centro a plantearlas y a los asesores a atenderlas, ya que de esta manera no sólo se respeta la anticipación hecha en el plan de trabajo, sino que se tienen elementos suficientes para reflexionar en la memoria de ambas organizaciones e incluirlo o descartarlo para planes futuros.

1. Organización de la información pertinente disponible, según variables:

Subsistema	Variables	Información disponible	
		Posibilidades	Limitaciones

2. Trabajo con el receptor de la oferta para clarificarla y concretarla:

- Necesidad, problema o demanda que origina la propuesta.
- Anticipación de los efectos en los distintos subsistemas.
- Explicitación de expectativas.
- Definición de metas posibles (objetivos a corto, medio y largo plazo).
- Corresponsabilización.
- Tiempos disponibles.
- Plazos.

3. Hipótesis que orientan el programa y que se apoyan en los datos observables de los que se dispone.

4. Esbozo del programa:

- Motivo del programa.
- Objetivos.
- Corresponsabilización.
- Plazos.
- Costes.
- Indicadores para la evaluación.
- Puesta en común para la definitiva redacción del programa.

Elaboración de un proyecto adaptado al centro.

No obstante, los orientadores —tanto internos como externos— no trabajan sólo dando respuesta a las demandas que se les plantean. De ser así, su intervención estaría recortada en un aspecto muy importante: el referido a las concepciones y expectativas sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje que ellos tienen.

Por ello, la otra vertiente son las **ofertas** que hacen a los centros. Para que realmente puedan ser aceptadas y les movilicen, haré mía la afirmación de Fernando Ulloa: “... cuando uno —el asesor— lleva un programa no importado, sino que se instala a partir de la realidad, la gente se apodera del programa, sale del aislamiento, **lo hace propio**. ¿Cuál es el destino de la importación? Es la capacitación, pero que no se traduce en la práctica...”

¿Qué significado tiene esta concepción? ¿Cómo se traduce en la práctica? Los pasos a seguir para elaborar un proyecto ajustado y adaptado al centro son similares a los que se recorren para dar respuesta a una demanda, y serían los que se indican en el cuadro de la página anterior.

En el caso de que el programa ya estuviera elaborado para otro contexto, es aprovechable si después del análisis se **adapta** a las condiciones del centro. Esta adaptación consiste en la formulación de los objetivos adecuados, de la metodología y de la selección de las actividades.

Con referencia al desarrollo de las condiciones y estrategias para elaborar el Proyecto de trabajo de un equipo interdisciplinar —que abarca simultáneamente la adaptación de funciones, el conocimiento de los centros y el sector, el análisis del propio equipo para hacer las ofertas y dar respuestas a las demandas—, existe otro trabajo de la misma autora denominado: *La programación de la tarea psicopedagógica. Una propuesta para asesores externos.*

DIRECCIÓN GENERAL de RENOVACIÓN PEDAGÓGICA

CENTRO de DESARROLLO CURRICULAR