

# SABER Y TRABAJO GRUPAL.

*Posibles relaciones. Nuevamente, dos casos.*

DIANA MAZZA\*

## Introducción

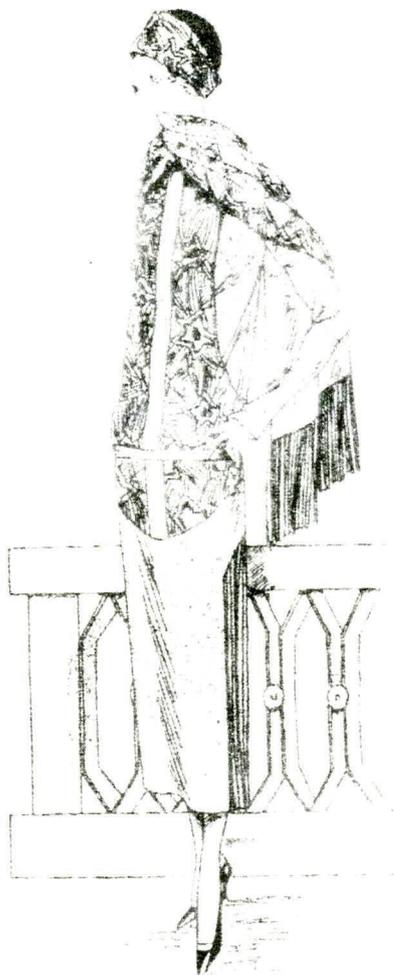
«... cuando me dispongo a escribir es por una necesidad imperiosa, algo que desborda mi pensamiento y vuela sobre el papel. Por esto último digo que escribo, porque escribir no es otra cosa que satisfacer una instancia emotiva, por más breve que sea el trabajo.»

«Siento un desafío en cada Endodoncia que comienzo; descubrir cómo es ese sistema de conductos, sentirlo en las manos, poder imaginario y poder obturarlo adecuadamente. Es como un viaje. Siempre igual pero siempre diferente. Poder lograr el objetivo es sumamente gratificante.»

«Escribir» y «curar», dos prácticas diferentes que remiten a distintos saberes. El primero de los fragmentos pertenece a un alumno de un taller de escritura; el segundo es de un odontólogo, hablando sobre una práctica muy específica como la endodoncia: proceso por el cual una pieza dental enferma es perforada y luego obturada para evitar extraerla. Ambas prácticas, desde el relato de quienes hablan, se presentan como un desafío. En las dos se hallan presentes la idea de placer y la de esfuerzo.

Un saber altamente técnico frente a otro esencialmente creativo. En ambos casos se trató de cursos universitarios donde parte de la tarea se desarrollaba en pequeños grupos de trabajo. Pero éstos adquirieron, en una y otra situación, formas diferentes. No sólo variaron las formas de interacción y los climas emocionales, tal como pudiera reconstruirlo un observador externo. Variaron también las imágenes que unos y otros protagonistas tenían de lo que había sucedido.

Ahora bien, la pregunta que se nos abre es ¿en qué medida la especificidad del tipo de saber incide en la conformación de las situaciones grupales de trabajo? ¿es



\*Licenciada en Ciencias de la Educación (UBA) Investigadora del IICE y docente de la cátedra Didáctica II, en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA

posible pensar que los rasgos distintivos de tales situaciones tienen que ver con el saber en juego? ¿cuál es la fuerza de su determinación? Y en tal caso ¿a qué saber nos estamos refiriendo? ¿Al saber disciplinario, al saber presente en el docente como representación de ese conocimiento, o al saber puesto en juego en la situación y que los alumnos apprehenden como resultado de la interacción?<sup>1</sup>

El material presentado pertenece a un proyecto de investigación desarrollado entre los años 1990 y 1993<sup>2</sup>. Dicho proyecto se interesó por indagar cuáles eran las diferencias entre el trabajo individual y el grupal, en dos cursos universitarios que presentaban saberes distintos: un taller de escritura (carrera de Ciencias de la Comunicación) y un curso de Endodoncia (carrera de Odontología). Como resultado de ese proyecto elaboramos la hipótesis de que las diferencias halladas entre el trabajo individual y el grupal, en ambos casos, se vinculaban con los saberes en juego. Esto es, que las demandas de aprendizaje planteadas por cada situación, variaban en uno y otro caso en función de que se tratara de un saber de tipo técnico o de tipo creativo<sup>3</sup>.

Lo que nos proponemos en este trabajo es plantear, a través de datos recogidos en ambos análisis de casos, el problema de la especificidad del saber en las situaciones grupales de aprendizaje. Intentaremos mostrar cómo distintos tipos de saber parecen dar lugar a modos de funcionamiento grupal específicos. Para esto, presentaremos primero las propuestas pedagógicas de uno y otro caso, y los modos de funcionamiento a que dieron lugar; volcaremos algunos datos sobre las imágenes aportadas por los protagonistas sobre uno y otro saber; analizaremos las particularidades del tipo de conocimiento presente en ambos; y finalmente formularemos algunas conclusiones sobre nuestras preguntas iniciales y algunas líneas de investigación que parecen derivarse de ellas.

### ***La propuesta pedagógica en el Caso I***

El CASO I consistió en un taller de escritura que funcionaba dentro de una carrera universitaria. Se la tomó como unidad de análisis porque la propuesta pedagógica incluía situaciones de trabajo en pequeño grupo. Lo que caracterizaba este taller era la idea de producción. Escritos individuales (de alto contenido personal) eran leídos y analizados en pequeños grupos de trabajo. En éstos, a su vez, se componían escritos grupales que eran volcados luego en un grupo más amplio. La tarea central consistía en producir escritos, comunicarlos a los otros (docente, grupo) y analizarlos para reescribirlos.

Dentro de este encuadre, el docente se desempeñaba como coordinador de los aportes de los individuos y de los grupos. Guiado por el criterio de «respetar estilos personales de escritura», evitaba plantear modelos o formatos a los cuales amoldarse. Por esta razón, los criterios de evaluación de escritos eran variables y dependían del proceso que cada uno realizara a lo largo del curso.

El taller se organizaba en torno de «consignas de escritura» (individuales y grupales) que, a lo largo del

año, irían suponiendo un mayor nivel de implicación personal. Concluirían con la elaboración de un «relato largo» construido sobre la propia historia del alumno. Sólo complementariamente se analizaban obras de otros autores. El énfasis estaba puesto en que el alumno pudiera desarrollar un estilo propio.

En la medida en que uno de los objetivos consistía en adquirir ciertas competencias en el manejo de modos de comunicación, la presencia de un «otro» era fundamental, tanto en la comunicación del escrito, cuanto en la misma elaboración. El mensaje se elaboraba «para alguien», y la devolución que el otro (docente, miembros del grupo) podía dar del relato, pasaba a ser parte del proceso mismo de generación del texto. La tarea consistía en un continuo trabajo y retrabajo sobre el propio producto. En síntesis, el conocimiento en este taller era, en buena medida, conocimiento de la escritura propia, era conocimiento de un objeto que cada uno realizaba, y de un proceso continuo de escribir y ver lo escrito para volver a escribir. Era un proceso sobre sí mismo donde el docente, y a veces el grupo, aparecían como terceros mediadores, pero donde cada uno debía objetivarse y objetivar su obra.

Dado este modo de organizar el trabajo, el sujeto aparecía como creador de su propio saber, donde las pautas del docente «andamiaban»<sup>4</sup> al alumno en el nivel de lo que él era capaz de realizar. Teniendo en cuenta esto es que podemos decir que el modo de relación planteada con este saber era la de una relación de «interioridad»<sup>5</sup>. El conocimiento no provenía de un lugar externo, distinto del sujeto, sino que partía de él mismo y de sus posibilidades de construirlo.

Sin embargo, los docentes que llevaban adelante este modelo, no sólo intentaban que los alumnos adquirieran herramientas o modos de comunicación. Sostenían que la escritura ordenaba las propias ideas o pensamientos, carentes en un primer momento de una configuración clara. El cambio al que apostaban era un cambio en gran medida personal. No se trataba sólo de un saber sobre la escritura o sobre los modos de escribir sino, en buena parte, de un saber sobre uno mismo.

### ***La propuesta pedagógica en el Caso II***

La segunda unidad de análisis considerada (CASO II) fue un posgrado de Odontología con especialidad en Endodoncia<sup>6</sup>. Se escogió teniendo en cuenta que se trataba de un curso eminentemente práctico con grupos reducidos, con lo cual era alta la posibilidad de observar situaciones de interacción.

El grupo observado llevaba a cabo lo que se denomina «práctica preclínica», es decir, práctica sobre dientes en mano, sin operar directamente sobre el paciente. Las raíces eran perforadas y obturadas a la vista, de modo de ganar práctica para cuando el proceso se realizara dentro de la boca del paciente.

Dado que lo que se privilegiaba era la posibilidad de transmisión de esta experiencia, los docentes sostenían que la relación ideal con los alumnos era la de uno-a-uno,

y casi dentro de una modalidad de artesano-aprendiz. Junto a la práctica que realizaban los alumnos, tenía un importante peso el dictado de material teórico en el que los docentes transmitían el relato de casos clínicos y su resolución.

Este saber consistía, por un lado, en un conocimiento sobre un conjunto de técnicas de operación y sobre características de las piezas dentales. Pero por otro lado, aparecía como un saber operar sobre un objeto concreto como era la raíz del diente. La complejidad de este saber operar radicaba en que la raíz era infinitamente variable en su anatomía (en cantidad de conductos, forma y tamaño) y, al momento de atender al paciente, estaba oculta a la observación (ya que es la porción de la pieza que penetra en la encía). La hipótesis sostenida por el equipo docente era la de que «a mayor cantidad de raíces estudiadas «en mano», mayor probabilidad de poder imaginar su forma y dimensiones dentro de la boca del paciente». Tanto la cantidad de conductos como sus orientaciones eran variables, y una radiografía (imagen bidimensional) podía dar una idea sólo aproximada de las características de la pieza. Gran parte de la labor consistía, entonces, en construir mentalmente un objeto oculto.

Este objeto, entonces, podía presentarse bajo dos formas: como un objeto de orden material (la pieza dental sobre la que se operaba en forma concreta) y como objeto de orden mental (la pieza dental representada mentalmente al momento de analizar situaciones clínicas y decidir procedimientos de operación).

El sujeto en cierto modo se «distanciaba» de su propio producto. La interacción que se establecía con este objeto aparecía fuertemente mediatizada por el conocimiento y manejo del instrumental. El objeto sobre el que se operaba era claramente externo y el contacto con él se daba a través de herramientas e instrumentos (pinzas, limas, etc.). Esta posibilidad de «distanciarse» de la pieza hacía que la implicación personal fuera baja, y esto parecía necesario para poder controlar el riesgo de error y el temor de causar daño al paciente (perforando, por ejemplo, más allá de los límites que permitiera la raíz).

Habiendo presentado sucintamente ambos casos, veamos ahora la forma que tomaron en ellos los pequeños grupos de trabajo.

### ***La dinámica de las interacciones en los Casos I y II***

Como intentaremos mostrar a través de algunos fragmentos de clases, obtenidos a través de la observación, el taller de escritura y el curso de endodoncia presentan diferencias. Podemos decir en este sentido que son distintas las formas que asume la grupalidad<sup>7</sup> en cada caso.

Dentro del grupo amplio del **taller de escritura** -30 miembros- en el que el nivel de conocimiento y comunicación entre los integrantes eran muy bajos, el pequeño grupo presentaba un fuerte contraste. Lo caracterizaban un alto grado de cohesión interna y de conocimiento entre los miembros, redes de comunicación de circuitos múltiples, un clima afectivo de continencia y

apoyo, y la posibilidad de incluir lo que hemos denominado «tarea no académica»<sup>8</sup>.

Veamos un fragmento del trabajo realizado por el pequeño grupo, en el que esta función de continencia y apoyo aparecen con claridad.

«(...)

L: ¿Y si los relacionamos? [se refiere a los textos].

C: Es complicado.

S: Yo voy a relacionar los dos hombres [personajes de la consigna]. Hoy me inspiré leyendo a Capote.

[Cada uno va señalando algo en relación con la tarea, sin demasiada orientación. Alguien pregunta sobre el ejercicio de los topónimos].

M: Yo lo hice pero está horrible. Lo hice de compromiso.

[M se resiste a leerlo. El grupo insiste y M lo lee. Al concluir todos dicen «está buenísimo!»].

M: ¡No! ¡Está horrible!

S lee su texto. Cuando concluye todos coinciden en que es bueno.

M: A mí me pasó que no podés dejar de pensar en algún pueblito que conocés.

A [a E]: ¿Y? ¿La hiciste? ¿Dónde está?

E: En la mochila [tímidamente].

M: ¡Dale!»

Si bien no en forma permanente, el pequeño grupo presentaba cierta tendencia a modificar su dinámica de funcionamiento sobre todo frente a la necesidad de realizar con éxito consignas grupales complejas. En esos casos se observaba: una clara estructura de liderazgo representado por uno de sus miembros de mayor edad y formación [«S»] que pautaba la tarea hasta en sus detalles, un predominio de una red de comunicación en «estrella» o «radial» en cuyo centro se ubicaba «S», y un clima afectivo que, en contraste con las situaciones usuales de trabajo, reflejaba la disconformidad de los miembros con menor grado de participación pero inevitablemente «sometidos» a «S» por el cumplimiento de la consigna. Veamos un pequeño fragmento de una situación de trabajo que ilustra esto:

[el pequeño grupo se encuentra elaborando un escrito, tomando recortes periodísticos como fuentes de datos]

«E: Perdón [a S]. ¿puedo preguntar una cosa? ¿Lo anterior, va entre comillas? ¿Ahora es aparte?

S: Sí, sí [y continúa dictando].

P: [que recorre los grupos] Son las cinco menos cinco; en cinco minutos leemos...

S: [cada vez más rápidamente] Vos tenías una frase... [a M].

L [a S]: ¡Dios te conserve la memoria!

E: Acá estaba lo del derecho de huelga, en este chiquitito [saca el recorte].

S lo toma y sigue dictando.

(...)

M [a S, sonriendo]: ¿Lo estás inventando vos?

E: Si le encanta!

S [que no contesta y continúa]: *Esto es el gancho para lo que marcaste vos.»*

Esta estructura de tipo «maternal» del grupo alrededor del miembro más capaz, y el clima afectivo de continencia y escucha que predominó durante todo el año, se vinculaban con un hecho que advertimos al analizar las diferencias entre el trabajo individual y el grupal: interrogados sobre qué es lo que había sucedido, los alumnos no asociaban la situación de grupo a la idea de trabajo y reelaboración del texto, como en el caso de los procesos individuales. El grupo parecía centralmente abocado al establecimiento de condiciones socioafectivas favorables, más que a las tareas de planificación, discusión y reelaboración del texto logrado.

Asimismo, tener en cuenta este modo particular de funcionamiento nos permitió comprender por qué no era posible en el pequeño grupo realizar la crítica de los propios textos, consigna que era propuesta por el docente y lograda sólo a nivel del grupo amplio. La crítica de los textos iba en contra de este funcionamiento «familiar» y por momentos regresivo del grupo. Llevarla a cabo hubiera significado alterar el «pacto implícito de no agresión» que era aquí sostenido, poniendo en peligro la función de continencia afectiva.

«Nosotras no tratamos de aprender a escribir en grupo, tratamos de respetarnos unas a otras y tratar de volcar lo de cada uno. Yo creo que fue el peor trabajo nuestro, porque nos dimos más el lugar a nosotras como personas que el valor que le dimos al escrito. No discutimos prácticamente mucho. Tratamos de estar. Medio por eso fue el modelo [de escritura] que elegimos, de lo más trivial, de lo más simple, como para poder entrar todas con todas las diferencias». [«S»]

El grupo amplio representaba el lugar del análisis, de la exposición y, por ende, del límite, de la evaluación. El pequeño grupo, en cambio, se caracterizaba por la falta de límites; se combinaban allí los aportes de unos y otros miembros, proporcionando el espacio necesario para la creación.

Interrogados sobre lo que les había proporcionado el trabajo individual, los alumnos señalaban haber obtenido una mayor autonomía y libertad en la elección de temas e ideas y en la conservación de un estilo propio; una mayor responsabilidad sobre el producto; la posibilidad de expresión del sí mismo; y una mayor conciencia sobre la calidad del propio escrito. En la situación grupal, en cambio, reconocían haber logrado una mayor flexibilidad personal en la medida de poder aceptar estilos de escritura distintos del propio; el enriquecimiento a partir del contacto con distintas formas de expresión; y el logro de una mayor confianza personal, motivación para escribir y desinhibición.

Veamos lo que hemos observado en el grupo de **odontólogos**. La propuesta misma no incluía una dimensión grupal de trabajo. Las clases teóricas en las que los docentes de más experiencia transmitían su saber, superaban en tiempo a las clases prácticas.

El trabajo individual, en el sentido de la operación concreta sobre la pieza dental, era visto como la forma «natural» de aprendizaje. Sin embargo, al final del proceso, los mismos docentes advertirán que había sucedido algo diferente de lo pensado:

«Yo creo que era una tarea individual, pero yo no sé los comentarios que después hacían entre ellos. (...) En realidad lo que nosotros sabemos es que ese grupo que entre ellos no se conocían se hizo un grupo. Es decir, ellos tenían en común algo que habían descubierto, pero nosotros no hemos medido eso.»  
«Pueden trabajar individualmente perfectamente bien, casi diría que es lo lógico ¿no?» [docente].

Las formas que adquirió la grupalidad en estas reuniones de trabajo fueron múltiples, y en todos los casos de características diferentes a las vistas en el Caso I.

Aún cuando se dieron situaciones de trabajo compartido entre varios miembros, que pronto analizaremos, en muchas de las ocasiones la interacción se dio dentro de díadas. Esto acuerda con el hecho de que al relatar situaciones de trabajo grupal, la mayoría de los sujetos entrevistados mencionan haber interactuado con un miembro en particular. No hay referencias de imágenes que identifiquen a grupos definidos; los componentes que aparecen son un miembro que opera, el material de trabajo, y un miembro con quien se interactúa. Sin embargo, es interesante notar que hubo múltiples situaciones de interacción aún cuando no todos los miembros pudieran reconstruirlo en el relato posterior.

Por otro lado, si bien la conformación de pequeños grupos que encararan la tarea en forma conjunta no había sido incluida en la propuesta, factores que podríamos considerar «aleatorios» o no contemplados dieron lugar a observar situaciones de grupo con claras divisiones de tareas en función del logro de los objetivos. Dada la amplia demanda de ingresantes, «accidentalmente» el equipo docente decide permitir la entrada de «alumnos-oyentes» que asistirían a las clases teóricas, y sólo «observarían» en la clases prácticas. Como veremos, lo que los docentes pudieran haberse imaginado que ocurriera a partir de la propuesta didáctica (practicantes que operan - oyentes que observan silenciosamente) estuvo lejos de lo que realmente se dio.

Las situaciones de interacción podían variar entre: un alumno operando sobre su pieza con la supervisión de un docente; dos alumnos operando individualmente y al mismo tiempo interactuando sobre aspectos puntuales del trabajo; la misma situación pero a la que se agrega la supervisión de un docente; o bien el trabajo en pequeño grupo, ya sea con o sin supervisión del docente, situación en la que se incluían los «alumnos-oyentes».

Nos interesa especialmente esta última categoría ya que lo distintivo en esta estructura, y que creemos que instaura una diferencia significativa, es la organización de los miembros en torno a un producto único. Mientras en los casos anteriores cada miembro (practicante) interactuaba con su objeto de operación específico, ahora

el objeto de operación es uno, y con él los otros miembros interactúan desde diferentes lugares. Veamos esto.

«Alrededor del sillón de [R] hay cinco observadores. P<sub>dg</sub> ya le ha dado a [R] las raíces de vidrio para obturar<sup>10</sup>. Todos las examinan extrañados.  
(...)

[R]: Ahora acá dice... [lee en voz alta como pidiendo asesoramiento a quienes lo observan]

P<sub>dg</sub> da una breve explicación y se aleja.

[R] reitera el procedimiento para estar seguro, y comienza a trabajar.

(A<sub>1</sub>): ¿Querés que te vaya anotando? [se refiere a una guía que hay que completar a medida que se trabaja].

[R]: Bueno.

[R] manipula el material y todos observan. Intenta con una lima penetrar en la raíz de vidrio.

(A<sub>1</sub>): La 40, ¿te fijaste?

[R]: Sí [Lo prueba. Habla en voz alta, reproduciendo cada paso oralmente, como para que los demás sigan el proceso].

(A<sub>1</sub>): ¿Qué vas a usar? El 35? Así me vas diciendo y lo anoto.

[R]: Mirá [a (A<sup>1</sup>)], la 35 no llega [se lo muestra en la raíz que por ser de vidrio transparente permite ver la penetración del cono].

(A<sub>1</sub>): Claro, probá con uno menos. Siempre es menos que la lima, salvo que sea una bio [?]. Probá con 30. [F] también examina.

[C] bromea con (A<sub>1</sub>) y (A<sub>2</sub>) sobre lo que pasaría con el paciente si la raíz pudiera extraerse como estas de vidrio, para trabajar en la mano.»

En este fragmento vemos una situación de pequeño grupo, sin intervención del docente, y donde los distintos miembros se organizan en torno de una producción específica (obturar raíces de vidrio).

[R] se ubica en un lugar central (desde la estructura de comunicación y desde la realización de la tarea) operando sobre la raíz de vidrio que tiene en su mano. Sin embargo, el resto de los miembros, aún sin recibir consignas específicas, van asumiendo diferentes funciones. (A<sub>1</sub>) decide hacerse cargo de la guía en la que registra el material e instrumental utilizados. Al mismo tiempo, va interrogando a [R] sobre el material que utiliza y asesora sobre posibles cambios. [F] examina el procedimiento y el resto observa.

De los modos de funcionamiento observados se desprende que la existencia de un producto único o compartido instaura una diferencia importante en la dinámica interna de los grupos. Alumnos próximos espacialmente pero operando sobre objetos individualmente, difícilmente llegan a desarrollar estrategias de cooperación. Tampoco generan situaciones de interacción que puedan interpretarse como funcionamiento de regulaciones interpsicológicas<sup>11</sup>. La percepción (conjunta) de un objeto único (logro de determinado producto) es en sí misma generadora de situaciones de regulación interpsicológica, independientemente de que la propuesta didáctica sugiera o no un trabajo compartido.

Así por ejemplo, sin que la consigna lo sugiera, [R] se ve rodeado de alumnos oyentes que van asumiendo diversas funciones: consignar los datos por escrito, asesorar, examinar el trabajo a medida que se avanza, etc. Surgidas dificultades, el grupo mismo genera mecanismos para resolverlo:

«[F] pregunta por los materiales que introdujo dentro de la raíz.

[R] le explica. (A<sub>1</sub>) consigna en la planilla.

[C] [a (A<sub>1</sub>)]: Ponelo en una línea, acá [señala en la hoja].

[F]: Yo no entiendo muy bien el cuadro ese, cómo funciona.

[C] que parece haber comprendido, explica.

(A<sub>1</sub>), [F] y [C] discuten sobre dónde va en el cuadro cada cosa.

[R]: Ella me dijo [P<sub>dg</sub>] que acá van los espaciadores. [F] Esperá [a todos]. ¿Le pregunto a alguien que me lo diga bien claro? [se va con la planilla para hablar con P<sub>dg</sub>].

[F] [que regresa]: Bueno, ya aprendí, ahora no les cuento nada [ríen]. [le explica a (A<sub>1</sub>)].

(A<sub>1</sub>) [a [R] con la lapicera en la mano para anotar]: ¿Qué usaste?

[R] le contesta.

(A<sub>1</sub>): Entonces va acá [anota la respuesta de [R]].

[R]: Los espaciadores son 30, poné una referencia.

[F]: ...el segundo cono...

(A<sub>1</sub>): ¿El segundo cono qué es? [a [R]].

[R] da los datos de lo que usó y (A<sub>1</sub>) consigna con el asesoramiento de [F] sobre cómo anotarlo.»

Sí es posible ver en esta situación, a diferencia de otras en las que cada alumno opera sobre un producto propio, la función de regulación interpsicológica que ejercen los alumnos oyentes en relación con [R]. Estos interrogan y ponen a [R] en situación de tener que dar cuenta de las razones de lo que hizo. También advierten y recuerdan sobre la necesidad de ciertos procedimientos:

«11.06

[R] va realizando el trabajo. Introduce el cono en cloroformo.

(A<sub>1</sub>): ¿Te parece que lo tuviste 2 seg.?

Todos miran la raíz de vidrio ya preparada por [R].

(A<sub>1</sub>): Me parece que no se impresiona solamente con colocar el cono.

[R]: ¿Lo dijo la Dra.?

(A<sub>1</sub>): Sí.

[R]: ¿Ves cómo queda? [le muestra a (A<sub>1</sub>)].

(A<sub>1</sub>) lo ve y lo pasa a lo demás.

[R]: ¿Y ahora hay que poner cemento? [le pregunta a (A<sub>1</sub>) que tiene la guía de procedimiento].»

El material recogido brinda elementos para pensar en las situaciones de trabajo grupal como escenarios propicios para el desempeño de funciones de regulación interpsicológica. El análisis de los procesos descritos en las situaciones individual y grupal de trabajo, muestra que la situación de grupo permite la externalización de preguntas

y cuestionamientos que, en el trabajo individual, quedan reservados al sujeto sin posibilidad de modificación. Complementariamente, el trabajo individual se sirve de pautas y medios de producción que han sido previamente verbalizados en la situación de grupo. Ambos procesos parecen ir modificándose en forma simultánea y dialéctica.

### *Algunas conclusiones preliminares*

Aún cuando lo planteado aquí representa un recorte del material obtenido, tal vez sirva para plantearnos algunas diferencias entre los grupos vistos en los casos I y II.

En el taller de **escritura** hemos visto un grupo sumamente cohesionado y centrado sobre todo en el sostenimiento emocional de sus miembros. En él lo que hemos llamado «tarea no académica» parece cumplir una doble función: permitir un alto conocimiento personal y generar un clima de trabajo lo suficientemente íntimo para que el grupo funcione como espacio transicional<sup>12</sup>. Es probable que el mismo tipo de tarea propuesta al pequeño grupo del taller (escribir sobre sí mismo), requiriera como condición la generación de esta zona intermedia de experiencia entre la realidad interna (individual) y la externa (grupal). Es en esa zona donde se ubicaría la posibilidad de juego y de creación. El grupo cumpliría así una función facilitadora de la posibilidad de objetivación de sí mismo y de la propia obra, en la medida en que permitiría la «exteriorización» del escrito, su percepción desde otro lugar, y su reescritura.

Aunque no en forma permanente, este grupo presenta además cierta tendencia a caer en modos de funcionamiento de tipo irracional, que toman la forma de la dependencia respecto del miembro de más edad y formación. La contracara de la protección y la continencia afectiva aparece aquí con la forma del sometimiento.

Una y otra forma de funcionar en este grupo, hablan de un énfasis en el trabajo sobre las propias emociones. Y de esto parecía tratarse en gran medida este saber, que consistía en poder escribir sobre uno mismo.

El grupo de **odontólogos** presenta características más impersonales, con alta rotación de miembros, donde el conocimiento entre ellos queda en gran medida excluido de las situaciones de trabajo. La posibilidad de observar el desarrollo de tarea no académica es muy baja y los intercambios sobre las personas no pasan a formar parte de la tarea misma.

Este es un grupo centrado en la resolución técnica de los problemas. El objetivo es perforar y obturar adecuadamente una raíz que presenta forma y dimensiones definidas. El espacio de la «creación» queda reducido a la combinación de un espectro de técnicas posibles, pero el objetivo es único y converge siempre en un mismo tipo de resultado.

En lo que hace a su modo de funcionamiento, es predominantemente racional, con división de roles en función del trabajo a realizar, e independiente de las consignas que puede haber dado el docente. El producto

mismo parece ser un organizador de la conformación de los grupos. A diferencia del caso anterior, es posible la crítica y revisión de lo hecho en función de alcanzar el objetivo.

Así como en el pequeño grupo del taller de escritura el rasgo más fuerte era el funcionar como «espacio transicional» apto para la creación, aquí parece ser el convertirse en espacios aptos para la «regulación interpsicológica».

Hemos visto entonces el modelo pedagógico en ambos casos y algunos datos sobre el funcionamiento de los pequeños grupos. Veamos ahora algunas hipótesis sobre las imágenes o representaciones aportadas por los protagonistas sobre el escribir y el hacer tratamientos de conducto.

### *Las imágenes de los protagonistas sobre uno y otro saber*

Ya en el proyecto original, nos preocupaba incluir como parte del análisis las imágenes o representaciones que los protagonistas tenían, entre otras cosas, sobre el conocimiento en juego. Para ello se emplearon no sólo entrevistas en profundidad o encuestas, sino que también se administró material proyectivo de tipo verbal.

Para la indagación específica de las representaciones sobre el objeto de conocimiento, se diseñó una prueba que hemos denominado *prueba de asociación por imágenes*. Se trataba de un conjunto de imágenes (reproducciones de fotografías y dibujos) entre las cuales el sujeto tenía que escoger aquellas que mejor representaran su objeto de conocimiento.

Las respuestas a estas preguntas nos proporcionaban datos acerca de los significados que los docentes y alumnos atribuían al conocer en general y al saber específico que era objeto de aprendizaje en cada caso.

Veamos entonces los sentidos encontrados en los alumnos, en relación con el **ESCRIBIR**:

- Para gran parte de los alumnos el escribir toma el sentido de la expresión de algo interior. Asocian a esto la idea de «creatividad», y describen el acto de escribir como «ebullición», «revolución» o «surgimiento» de cosas, como expresión de conocimientos y sentimientos, como «inspiración» o «dejarse volar».

En este sentido, las imágenes más elegidas para representar al escribir son la fotografía de una paloma en vuelo, la pintura de un naufragio en un mar revuelto, una puerta entornada hacia un espacio abierto, la imagen de una galaxia interestelar.

- En las respuestas de los alumnos también aparecen significados que hacen referencia al entorno de la situación de escritura: la libertad o ausencia de límites; la serenidad o tranquilidad; la paciencia; la pausa.

- En correlación con esto, es interesante notar que los alumnos identifican al producto de la escritura como algo «brillante», «perfecto», «transparente» y «reflejo o parte del autor». La idea de la obra como algo acabado predomina sobre el sentido de trabajo o proceso, de rectificación y

vuelta sobre lo escrito.

Estos tres sentidos dados a la escritura nos hacen pensar en una imagen bastante idealizada del escribir, en la que no hay demasiado espacio para la idea de trabajo o re-escritura. Esto es reforzado por algunos datos obtenidos a través de encuestas al mismo grupo de alumnos, y en las que señalan «sobre los escritores»:

«... las palabras saldrán de sus manos al igual que saldrán de sus bocas, eso es para mí increíble.»

«Poder desarrollar un relato, un argumento, una información, a mí me resulta como producto de una gran riqueza interior y tiene cierto sabor mágico.»

Entre los docentes las imágenes sobre el escribir aparecen asociadas a otros significados:

Se hace presente en ellos la idea de «proceso», de «trabajo o producción», de esfuerzo, de una indefinición previa con una configuración posterior, de una mezcla inicial de cosas que poco a poco van tomando una forma más clara.

Son elegidas en forma más recurrente las pinturas de campesinos harando la tierra, o la de un grupo de herreros trabajando con esfuerzo el metal. Esta idea es reforzada desde lo manifestado por docentes en entrevistas:

«[El proceso de escritura] yo verdaderamente lo pienso como muy constructivo del sujeto. Lo pienso por mi propia práctica de escritura. Directamente te construye. Escribir te construye como cualquier otro trabajo, pero te construye especialmente. Después de escribir sos otra persona. Te construye todo, la reflexión, el pensamiento, el imaginario, la estética. Como una especie de masa global indefinida que se arma con la escritura.»

- La tarea de escribir no aparece necesariamente vinculada al aislamiento. En los docentes aparece el otro, su ayuda, su mirada, como parte del proceso de la escritura. Se rescata el aspecto comunicacional del escrito.

- En forma similar a los alumnos, también se mencionan emociones asociadas al escribir: de placer, de interés (en relación con el conocimiento), de movimiento, de peligro. En relación con estos últimos significados, también se escoge con frecuencia la imagen del naufragio en un mar tempestuoso.

Tanto en docentes como en alumnos, la representación manifestada como opuesta al escribir es la de «bloqueo», «cierre», lo que está «tapado», lo que no permite «ver», «entrar», «observar». Tanto unos como otros eligen la fotografía de una ventana tapiada, o la pintura de una niña con los ojos vendados. Es curioso que son estos significados del «entrar» o de «ver» los que son citados con más frecuencia cuando se les pregunta por lo que significa el conocer en general.

Estas diferencias halladas entre docentes y alumnos en las imágenes sobre el escribir (donde la idea de trabajo y re-elaboración no está presente en ambos), presenta semejanzas con anteriores resultados de investigación (Scardamalia, 1984) sobre las diferencias entre escritores

nóveles y experimentados.

En relación con las teorías sobre la escritura esta autora dice:

«Para muchos estudiantes, la escritura es un proceso de enunciación del conocimiento. Así, un informe o ensayo consiste esencialmente en listar todo lo que se conoce acerca de un tema, comenzando generalmente por lo que mejor se conoce y continuando hasta que no queda nada por decir. El problema más común en esta clase de escritura es saber qué decir en lo sucesivo. El tiempo dedicado a la planificación es usualmente breve (...) Hay una pequeña diferencia estructural entre el bosquejo y el texto final, y la mayor parte de las revisiones consisten en correcciones gramaticales u ortográficas. Verdaderamente, la revisión no aporta mayor sentido a la enunciación del conocimiento a menos que se piense en agregar más hechos a la lista.» «Para la mayor parte de los escritores expertos en cambio, la escritura es un proceso de transformación del conocimiento. Aquí la producción de un texto es semejante a una 'odisea a través del acopio de recuerdos'. Una gran cantidad de tiempo es empleado en la planificación, tanto antes como durante la escritura (...) Durante la escritura el autor aprende nuevas cosas acerca del tema y se esfuerza por lograr coherencia. La revisión es continua y las ideas son reorganizadas para ajustar las concepciones emergentes del tema. Como resultado, hay una diferencia estructural y sustantiva considerable entre el bosquejo inicial y el texto final» (citado por Doyle, 1986).

Veamos ahora los sentidos encontrados en alumnos y docentes, en relación con la **ENDODONCIA**. Mientras que hemos encontrado diferencias entre unos y otros en el caso del taller de escritura, en el caso de los odontólogos aparecen significados de cierta regularidad.

- Para ambos, la Endodoncia aparece vinculada a la idea de «misterio», «dimensión desconocida», lo que está «oculto». Más específicamente, se asocia con la imagen de «canal» o «túnel». Es por esto que una de las fotografías más escogidas es la de un niño saliendo de un tubo o cilindro. Es evidente la relación entre la metáfora del túnel o el canal, con la forma concreta de la raíz del diente.

- Otro sentido dado es el de «artesanía», «trabajo», «habilidad manual», «cautela», «concentración». Las imágenes más escogidas en relación con esto son la de los campesinos trabajando y la de una mujer pintando (en el sentido de lo que se hace con las manos). Las operaciones que se mencionan hablan de «penetrar», «instrumentar», «obturar», «ver», «asomarse», «abrir».

- Finalmente, se mencionan emociones asociadas a esta práctica: de placer, en caso de tener éxito, de «desafío», de «aventura», pero también de «peligro», de temor a causar daño, de destrucción o violencia, y de «indefensión» o «sometimiento», en lo que hace al lugar del paciente. Datos obtenidos a través de encuestas refuerzan esto:

«Las palabras que definirían a la Endodoncia son las de Habilidad-Manualidad. Siento un desafío en cada endodoncia que comienzo (descubrir cómo es ese

sistema de conductos, sentirlo en las manos, poder imaginarlo y poder obtenerlo adecuadamente. Es como un viaje. Siempre igual pero siempre diferente. Poder lograr el objetivo es sumamente gratificante.»

«[La palabra sería] Investigación: el hecho de *entrar* en la pieza, imaginarse dentro de un (a veces) laberinto y de que en algo tan pequeño se encierran tantas cosas grandes, nos obliga a una reverencia.»

Al igual que en el caso del taller, tanto en docentes como en alumnos la idea manifestada como opuesta a la posibilidad de hacer endodoncia es la de «cierre», «oscuridad», lo que no puede ser «penetrado», lo «inaccesible», lo que «no se ve». Nuevamente tanto unos como otros eligen la fotografía de una ventana tapiada, o la pintura de una niña con los ojos vendados. Es curioso ver también aquí, que estos significados de «entrar» o de «ver» son también citados por los odontólogos cuando se les pregunta por lo que significa el conocer en general.

### ***Saberes, demandas de aprendizaje y modos de funcionamiento grupal***

A partir de la descripción hecha hasta el momento, trataremos de vincular los tipos de saber analizados, las demandas de aprendizaje propuestas a los alumnos y los rasgos del funcionamiento grupal a que dieron lugar.

El **taller de escritura** planteaba el aprendizaje de un saber hacer que suponía como tareas principales:

- La realización de escritos individuales y grupales.
- El análisis de escritos propios y ajenos.
- Un trabajo personal paralelo, en la medida en que parte de los temas de escritura comprometía la propia historia del alumno.

La realización y el análisis de escritos podrían ser identificados, dentro de la conceptualización teórica de W. Doyle (1986), como tareas de *comprensión*. El foco del trabajo se centra en la interpretación, la aplicación flexible del conocimiento y habilidades, y la articulación de información y recursos de varias y diversas maneras para generar un producto. Comprometería lo que desde la Psicología Cognitiva se han denominado «procesos cognitivos de nivel superior».

Si bien podríamos llegar a identificar ciertos procedimientos como parte del proceso de elaboración del texto, éstos no adquieren la forma de fórmulas estandarizadas. Las pautas de interpretación teórica que la docente proporcionaba, constituían procedimientos aplicados a tareas «no de rutina, sino creativas».

Siempre desde un punto de vista cognitivo, las tareas planteadas en el caso I, podrían ser vistas como orientadas al desarrollo de un tipo de inteligencia «lingüística» (Gardner, 1994). Prima aquí el trabajo con la significación múltiple de las palabras. En este sentido, hablando del quehacer del poeta Gardner señala:

«El poeta debe ser sensible en grado superlativo a los matices de los significados de una palabra; en efecto, en vez de eliminar connotaciones debe intentar

conservar el mayor número posible de los significados buscados. (...) Más aún, no se pueden considerar aislados los significados de las palabras. Ya que cada palabra fija sus propios límites de significado, el poeta debe asegurarse de que los sentidos de una palabra en un verso del poema no choquen con los estimulados por la ocurrencia de una segunda palabra en otro verso. (...) Por último, las palabras deben captar con la mayor fidelidad posible las emociones o imágenes que han animado el deseo original de componer.»

De todos los aspectos tratados por el autor en relación con este tipo de inteligencia (pragmático, sintáctico, fonológico, semántico), este último es probablemente el que haya tomado más peso dentro de este taller: el problema del significado o de las connotaciones que despierta el lenguaje en un oyente particular.

Pero hay otro componente de este saber que hace que avance sobre la mera resolución de problemas técnicos de escritura: este saber supone además un saber escribir sobre uno mismo. Esto complejiza bastante el tipo de tarea propuesta, en la medida en que se suma una nueva demanda de aprendizaje: es necesario un cierto conocimiento de sí para poder dar cuenta de él a través de la escritura.

Si siguiéramos a Gardner podríamos pensar que el tipo de inteligencia desarrollada en este caso es de tipo «intrapersonal»:

«La capacidad medular que opera aquí es el *acceso a la propia vida sentimental*. la gama propia de afectos o emociones: la capacidad de efectuar al instante discriminaciones entre estos sentimientos y, con el tiempo, darles un nombre, desenredarlos en códigos simbólicos, de utilizarlos como un modo de comprender y guiar la conducta propia.»

Este tipo particular de inteligencia y, en términos de ecología del aula, este tipo particular de demanda de aprendizaje, plantea problemas muy diferentes del de las otras demandas. Parece mucho más complejo aquí predecir resultados, tipificar niveles de logro y consecuentemente desarrollar estrategias didácticas. Se trata del producto o resultado de aprendizaje de mayor opacidad y a la vez el más fascinante:

«Yo pienso que hubo un crecimiento inmenso. Sobre todo en los últimos trabajos, que al fin y al cabo es donde verdaderamente el crecimiento se produce (...) En las tres [S, E, C], en las narraciones que las tres escribieron, cada una pudo hacer operaciones que eran fundamentales para tener otro tipo de visión de la escritura. Como que va muchísimo más allá, a mi modo de ver, del dominio concreto de un género o de otro.»

«En el caso de H, él se da cuenta de que está escribiendo su historia de familia, la razón por la cual él está vivo, él existe, lo que lo tiene copado es eso. Y así como muchos otros. En casi todos los casos se produjo esta especie de cambio, de descubrimiento que es muy

importante, que es realmente al que yo apuesto a lo largo.» (Docente)

Es esta demanda de aprendizaje la que probablemente ubica más claramente al saber de este taller como de tipo creativo, independientemente de que el tema sea el lenguaje escrito.

Podemos ampliar el sentido dado a lo que consideramos creativo desde otra línea teórica:

a) Una primera fase del proceso de creación supone un movimiento regresivo, ligado a una crisis interior que moviliza representaciones arcaicas (Anzieu, 1974). Esta regresión, que pareciera ser propia del trabajo artístico, hace que éste se aproxime al sueño, siendo uno y otro un intento de satisfacción del deseo (Mathieu, 1974). La resistencia a realizar la crítica de los textos, y por lo tanto a la elaboración de lo escrito, podría ser vista como resistencia a este proceso regresivo. «La resistencia a la regresión es una forma de resistencia al cambio: miedo a lo desconocido, a la inquietante diferenciación, a la metamorfosis».

b) Pero el trabajo artístico supone un más allá de este proceso regresivo pudiendo, aprehender algunas de esas representaciones y fijarlas en el Preconciente, trasponer la imagen y el afecto ligado a ella a cierto material y, en fases posteriores innovar dentro de un género o un estilo y someterlo a una prueba de realidad a través de un juicio externo. Lo que está en juego en este segundo rasgo entonces, es un «proceso de elaboración conciente de lo inconciente» (Guillaumin, 1974). El trabajo de escritura y reescritura del texto podría ser visto como el medio para favorecer la elaboración de cierto contenido mental, que es en un principio indefinido y que va tomando forma paulatinamente.

c) Ambos aspectos, regresión y elaboración, están presentes en el proceso de creación. Desde el Psicoanálisis podría interpretarse que el creador oscila entre dos niveles identificatorios: un nivel imaginario, en el cual su yo ideal trata de realizar la fusión con la madre todopoderosa y omnipresente, y un nivel simbólico en el que el padre es introyectado e interiorizado bajo la forma de la pareja superyo-ideal del yo.

Desde una línea teórica diferente (Psicología del Yo), este proceso podría ser visto como una «regresión controlada por el yo» (Kris, Lowenstein y Hartmann).

d) El proceso de creación requeriría de una dosis de narcisismo para soportar el proceso regresivo. Este factor, junto con factores ya analizados del funcionamiento psicosocial del pequeño grupo, podría explicar la dificultad para elaborar escritos grupales.

e) Por último, una de las funciones desempeñadas por P a través de su rol, y en ocasiones del grupo mismo, pareciera ser la de «amigo testigo» (Anzieu, 1974), interlocutor que le otorga al que crea, la confianza necesaria en su propia realidad psíquica interna y le ayuda a superar su ansiedad (persecutoria o depresiva); «procura al creador la ilusión positiva indispensable sin la cual no se resolvería a transformar su realidad subjetiva (sus fantasías

personales) en una realidad objetiva (la obra creada)». En este sentido:

«... por ahí otros profesores hubieran hecho correcciones con birome o hubieran sido más duros. Ella tuvo más sensibilidad en eso, trató de seguimos para donde nosotros apuntábamos en el trabajo. Porque es difícil tratar de entender lo que el otro quiso poner. Y ella creo que hizo un esfuerzo bastante grande para entender lo que el otro quiso decir aunque las palabras que haya usado no hayan sido las correctas.» (Alumno)

«... porque ninguna de nosotras nos tapamos nuestras maneras de trabajar, nuestro estilo, nuestra forma, se dio una confianza (...) El grupo fue abriéndose muchísimo y tomando confianza, entonces lo de cada uno se aportó al grupo.» (Alumno)

Veamos ahora el tipo de saber del Caso II.

El taller de Endodoncia planteaba el aprendizaje de un saber hacer que suponía como tareas principales:

- El análisis de casos clínicos (a través de distintos medios) y la decisión sobre cómo operar.

La instrumentación de aperturas y obturaciones de raíces (simuladas y reales), con el adecuado uso del instrumental.

Al igual que en el caso anterior, las dos primeras tareas podrían ser identificadas, dentro de la conceptualización teórica de W. Doyle (1986), como tareas de *comprensión*. Nuevamente, el trabajo se centra en la interpretación, la aplicación flexible del conocimiento y habilidades, y la articulación de información y recursos de varias y diversas maneras para generar un producto. Comprometería lo que desde la Psicología Cognitiva se han denominado «procesos cognitivos de nivel superior».

Sin embargo, Gardner (1994) nos permite hacer una diferenciación más fina con respecto al tipo de inteligencia implicada.

Según vimos, el análisis de las piezas dentales en mano perseguía como objetivo conocer la mayor cantidad de formas y dimensiones posibles, de modo de poder anticipar la forma de la raíz oculta en la boca del paciente. Este proceso de representación mental de la forma y orientación de un objeto tridimensional, nos hace pensar en lo que Gardner denominó inteligencia «espacial»:

«Las capacidades para percibir con exactitud el mundo visual, para realizar transformaciones y modificaciones a las percepciones iniciales propias, y para recrear aspectos de la experiencia visual propia, incluso en ausencia de estímulos físicos apropiados son centrales para la inteligencia espacial.»

Hay todo un trabajo de entrenamiento minucioso en esta habilidad para poder anticipar mentalmente una forma y una orientación que no se ven, y en esto mismo radica el «desafío» que vimos al analizar las imágenes de alumnos y docentes. Cuanto más se acerque la representación mental a la forma real, mayor éxito en la

instrumentación posterior.

La instrumentación (perforación y obturación) de raíces simuladas y reales introducen el trabajo con el instrumental incorporando así una nueva demanda: el conocimiento de los efectos físicos de cada instrumento y la destreza para manejarse con ellos. Siguiendo a Gardner lo que estaría en juego aquí es un tipo de inteligencia «cinestésico-corporal»:

«Una característica de este tipo de inteligencia es la habilidad para emplear el cuerpo en formas muy diferenciadas y hábiles, para propósitos expresivos al igual que orientados a metas. (...) Igualmente característica es la capacidad para trabajar hábilmente con objetos, tanto con los que comprenden movimientos motores finos de los dedos y manos como los que explotan los movimientos motores gruesos del cuerpo.»

«Me parece que la inteligencia corporal motora fina, combinada con capacidades espaciales, se comprende más fuertemente en el uso de objetos y herramientas.»

Es interesante notar la delicada articulación que debe darse entre ambos tipos de inteligencia para operar con éxito sobre el objeto. Como el mismo autor lo señala, si la capacidad se confinara en nuestro caso a la inteligencia espacial, podría comprender bastante bien la forma y orientación de la raíz pero no tener idea de cómo manejar el instrumental para tratarla. Si en cambio se restringiera a la inteligencia corporal, podría ejecutar los movimientos apropiados y sin embargo no apreciar la dirección de la raíz (siempre cambiante).

En esta articulación cumplía un rol importante el pequeño grupo de trabajo, cuando estaban dadas las condiciones para que se desarrollara tal tipo de grupalidad. Mientras la instrumentación era individual e intransferible, el análisis previo daba lugar a la posibilidad de intercambio y confrontación de ideas. El grupo operaba en el espacio previo a la acción, recuperando información necesaria, sintetizando lo hecho, evaluando el mejor camino, etc.

«[El aprendizaje propio de la situación grupal] se dio sobre todo cuando otros hacían preguntas. (...) Se dieron sobre todo en el box cuando venía algún ayudante y de golpe cada uno... opinaba. (...) Entonces ahí escuchás y claro, vos estás buscando una cosa y el otro dice otra y ahí aprendés.» (Alumno)

«La diferencia [es que en el trabajo grupal] vos aprendés de las dudas y de todos los problemas que va teniendo el otro, que a veces vos las tenés y no las sabés. Entonces de golpe tenés tus dudas y las aplicás. Y no solamente dudas, sino que yo digo «¿por qué no ponés la lima de esta forma que vas a poder entrar mejor al conducto?» y el otro me dice «no, fijate que tiene una curva para allá, la meto así». O sea, el momento compartido yo creo que es donde más aprendés. Pero también está mal dicho «más». Es donde aprendés... no sé en dónde más aprendés, porque después viene la parte donde vos estás solo y

seguí aprendiendo, a través de la práctica tuya.» (Alumno)

Como vemos, cada tipo de saber plantea demandas de aprendizaje diferentes. Aún cuando en ambos casos las tareas propuestas implicaran procesos cognitivos de nivel superior, un análisis más fino muestra que el tipo de operaciones que deben realizar los alumnos difieren. En el primer caso se combinan el conocimiento sobre el manejo del lenguaje con el conocimiento sobre sí mismo. En el segundo, el peso está puesto en la posibilidad de representar mentalmente el espacio y en el manejo de instrumentos.

En la investigación realizada hemos encontrado que las formas que adquirió la grupalidad, tanto en el taller de escritura como en el curso de endodoncia, respondían en gran medida al tipo de saber que se intentaba transmitir en cada caso. Esto nos permitió plantear la hipótesis de que **la especificidad de cada tipo de saber promueve la emergencia de ciertas formaciones grupales.**

En este sentido, frente a la demanda de aprendizaje que planteaba el taller (creación de relatos con un alto nivel de implicación personal), el grupo va tejiendo la trama necesaria para funcionar como espacio transicional. Frente a la demanda propuesta a los odontólogos de tomar decisiones sobre procedimientos y operar sobre una pieza concreta, el grupo se convierte casi en un equipo de asesores que ejercen funciones de regulación interspsicológica.

### **Preguntas que se abren**

El proyecto original de investigación no estuvo orientado a indagar específicamente el tema que hoy nos ocupa. La vinculación entre modos de funcionamiento grupal y saber en juego es un problema surgido al indagar cuáles eran las diferencias entre aprender solo o aprender junto a otros. A partir de este análisis formulamos la hipótesis inicial de que las diferencias halladas entre el trabajo individual y el grupal se vinculaban con los saberes en juego.

En este trabajo nos propusimos desarrollar esta hipótesis y para ello: presentamos las dos propuestas pedagógicas de los casos vistos, reconstruimos el modo de funcionamiento que adquirieron los pequeños grupos y analizamos ambos tipos de saber en términos de las demandas de aprendizaje que le eran planteadas a los alumnos.

Como consecuencia de esto vimos que:

- Frente a un saber de tipo creativo, que demandaba al alumno tanto el manejo de los múltiples sentidos del lenguaje como un conocimiento sobre sí mismo, el grupo se abocaba a la tarea de crear condiciones socioafectivas favorables para que este proceso de alta implicación personal se llevara a cabo con éxito. Como vimos en el desarrollo previo, la forma que toma la grupalidad es la de una alta cohesión, vínculos de tipo «familiar» y tendencia a caer en un modo de funcionamiento regresivo.

• Frente a un saber de orden técnico, donde se demandaba al alumno que escogiera los medios adecuados para alcanzar un objetivo previamente definido, y donde el sujeto en cierto modo podía tomar distancia del objeto sobre el que operaba, el grupo se abocaba a resolver técnicamente el problema planteado. La forma que toma la grupalidad en este caso es la de la cooperación en torno de un problema a resolver, división de tareas, y escaso lugar para el conocimiento personal de los miembros.

Ahora bien, queda aún sin resolver la cuestión de a qué saber nos estamos refiriendo: ¿al saber disciplinario, al saber presente en el docente como representación de ese conocimiento, o al saber puesto en juego en la situación y que los alumnos aprehenden como resultado de la interacción?

Hemos acordado desde un principio con Doyle cuando discrimina, citando a Nespor (1985), entre distintos niveles en los que puede ser descripta una tarea. «Está la tarea tal como el docente la posee en su mente, la tarea tal como el docente la anuncia inicialmente a los estudiantes, la tarea tal como es eventualmente negociada en la interacción docente-alumno, y la tarea tal como es comprendida por cada estudiante a la luz de sus conocimientos previos, intereses y expectativas» (Doyle, 1986).

Creemos que así como discriminamos entre distintos niveles de concreción de la tarea, es posible pensar en distintos saberes en cada nivel. Así por ejemplo, el sentido dado a la crítica de los escritos en el docente del Caso I, no era equivalente al otorgado por los alumnos, y esto se vinculaba con las características propias de ese medioambiente de clase. Mientras para el docente la crítica constituía parte de la elaboración del texto, para los miembros del subgrupo era un factor que conspiraba contra la posibilidad de cooperación y de creación conjunta. Entre el saber inicialmente propuesto por el docente y el saber que se jugaba dentro del pequeño grupo, intermediaba la formación grupal particular que éste había asumido.

Asimismo, podríamos diferenciar en el Caso II, un saber construido a partir del propio trabajo de experimentación en el que sólo se interactuaba con la pieza dental (tal como fue propuesto por el docente), de un saber construido en forma colectiva y a partir de la intermediación de los otros (que se puso en juego en los grupos que se formaron espontáneamente).

Parece necesario por un lado, pensar en procesos permanentes de definición y redefinición de ese saber. Y parece necesario además, incluir en el análisis de esa transformación el modo de funcionamiento que toman los grupos.

Es preciso un estudio más específico sobre cómo se da ese proceso de transformación del conocimiento en cada medioambiente, con el objeto de poder ir respondiendo a preguntas como: ¿cuáles son los factores que hacen que en ciertas situaciones sea más evidente o radical esta transformación? ¿Se vincula esta transformación con fracasos en el aprendizaje de los alumnos? En esta regulación del saber al que finalmente acceden los alumnos ¿se relativiza el rol del docente frente a la dinámica

interna que construyen los grupos? ¿Cómo incide este saber, a diferencia de otros, en la forma que toman? ¿Podríamos llegar a pensar en tipos o formas grupales de construir el conocimiento?

Preguntas como las formuladas invierten la relación planteada hasta el momento y nos sugieren que ciertos grupos puedan configurar o «definir» (ecológicamente) ciertos tipos de saber. Esto hace que probablemente debamos pensar la relación entre saber y grupalidad como una relación de determinación mutua.

Conocer más en profundidad los puntos de articulación entre ambos conjuntos de variables tal vez nos ayude a comprender la naturaleza de los aprendizajes que realmente se llevan a cabo, y la efectividad de nuestras propuestas de enseñanza.

## Notas

<sup>1</sup> Nos interesa el sentido de «práctica» implícito en la noción de saber y que no es tan claro en la de conocimiento. Entendemos por saber «aquello que para un sujeto es adquirido, construido y elaborado por el estudio o la experiencia. Resultado de una actividad de aprendizaje, cualquiera sea la naturaleza y la forma de éste (imitación, impregnación, identificación, efecto de la acción pedagógica). El saber se actualiza en situaciones y prácticas.» (Beillerot, 1996).

<sup>2</sup> El proyecto, denominado «La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica», se desarrolló entre los años 1990 y 1993, con becas de Iniciación y Perfeccionamiento de CONICET, bajo la dirección de Marta Souto, con sede en el IICE, F.F. y L., UBA.

<sup>3</sup> El término «demandas de aprendizaje» tiene un significado específico dentro del encuadre teórico de este trabajo. Responde a una perspectiva ecológica y designa «las adquisiciones que el alumno debe exhibir para resolver con éxito las exigencias académicas generadas en este particular nicho ecológico» (Doyle, 1985).

<sup>4</sup> Tomamos el término «andamiaje» en el sentido dado por Bruner, como forma vicaria de conciencia por la cual un otro asume las funciones del control de la acción, hasta tanto el sujeto sea capaz de construir sus propias herramientas para hacerlo.

<sup>5</sup> Decimos que «se produce una relación de interioridad cuando el sujeto puede establecer una relación significativa con el conocimiento, y cuando éste incluye e interroga al sujeto. El sujeto entonces debe referirse a sí mismo, debe buscar su punto de vista: (...) se apropia de un contenido que requiere de su elaboración» (Edwards, 1985).

<sup>6</sup> Práctica comúnmente conocida como «tratamiento de conducto», consistente en la perforación de la raíz de la pieza dental para tratar la «pulpa» o nervio interior.

<sup>7</sup> Empleamos el concepto de «grupalidad» para dar cuenta de la posibilidad o potencialidad de ser grupo, en una dimensión con sentido de proceso, que puede llegar a grados de desarrollo diversos. Se diferencia, así, de la idea de grupo como estado final. (Souto, 1983; Schmuk y Schmuk, 1975).

<sup>8</sup> Hemos denominado así a un tipo particular de tarea observado: aquella cuyo tema o contenido se aparta del sugerido por la consigna de trabajo y se orienta hacia otros, de interés interno al grupo.

<sup>9</sup> Las letras en negrita identifican a los alumnos-practicantes; el resto de las letras entre paréntesis y corchetes identifican a los alumnos-oyentes mujeres y hombres respectivamente; todas las iniciales que comienzan con P identifican a un docente.

<sup>10</sup> La raíz de vidrio era un recurso didáctico implementado por este equipo docente, que le permitía al alumno simular la obturación de una pieza. Por ser transparente era posible ver la ubicación interna de los materiales de obturación, antes de hacerlo en una raíz real.

<sup>11</sup> Consideramos el término en el sentido otorgado por Vygotsky, en el sentido de la diferenciación entre un espacio de regulación interpsicológica (entre personas), de uno de regulación intrapsicológica (al interior del sujeto). «Es a través de situaciones comunicativas que implican regulación a partir de un otro, como el niño llega a desarrollar

capacidades autorregulativas» (Wertsch, 1979).

<sup>12</sup> Winnicott utiliza el concepto de «objetos y fenómenos transicionales» para designar esa zona intermedia de experiencia entre el yo y el no-yo, entre lo subjetivo y lo que se percibe en forma objetiva. Este concepto permitiría pensar el proceso por el cual se adquiere la capacidad de aceptar semejanzas y diferencias (Winnicott, 1971).

## Bibliografía

Anzieu, D., *Psicoanálisis del genio creador*, Ed. Vancu, Bs. As., 1978.

Beillerot, J., *Formación de Formadores*, Novedades Educativas, F.F.y L., Bs. As. 1996.

Doyle, W., *Academic Work*, Review of Educational Research 53 - Summer 1983: 159-199.

*Academic Tasks in Classrooms*, Curriculum Inquiry - 14:2 (1984)  
*Content representation in teacher's definitions of academic work*, J. Curriculum Studies, 1986, vol. 18, No. 4, 365-379.

Edwards, V., *El conocimiento escolar como lógica particular de apropiación y alienación*, México, versión mimeografiada.

Gardner, H., *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994.

Mazza, D., *La tarea académica vista como un objeto de análisis esencialmente complejo*, en Souto, M., *Hacia una didáctica de lo grupal*, Miño y Dávila, Bs. As., 1993.

Mazza, D., *La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica*.

Informe Final Beca Pre-Iniciación, CONICET, 1991.

Mazza, D., *La producción de conocimiento en situación individual y grupal. Productos, procesos y representaciones asociados a la tarea académica*.

Informe Final Beca Perfeccionamiento, CONICET, 1993.

Souto, M., *La clase escolar en la enseñanza media. Estudio sistemático desde un enfoque grupal*.

Informe Final de Investigación, CONICET, 1994.

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

Wertsch, J.V., *From Social Interaction to Higher Psychological Processes. A Clarification and Application of Vygotsky's Theory*.

Original Papers. Hum. Dev. 22:1-22 Department of Linguistics, Northwestern University, Evanston, Ill. 1979

*Vygotsky y la formación social de la mente*, Editorial Paidós. Cognición y desarrollo humano. Barcelona. 1988.

Winnicott, D.W., *Realidad y Juego*. Gedisa editorial. Bs. As., 1991.

