

UNIVERSIDAD DE SAN CARLOS DE GUATEMALA

FACULTAD DE CIENCIAS MEDICAS



FACULTAD DE CIE
BIOLOGIA
GUATEMALA, G.

"ALIENACION, APRENDIZAJE E IDENTIDAD.
UNA EXPERIENCIA CON LA FASE PASIVA DEL APRENDIZAJE"

VINCENZO ERNESTO COZZARELLI SANDOVAL

I INTRODUCCION

II ALIENACION: UNA RESPUESTA DE NUESTRO
TIEMPO.

III LA ALIENACION COMO PROBLEMA DEL INDIVIDUO
EN EL GRUPO.

IV SOLIDARIDAD Y ANTAGONISMO EN EL NUEVO GRUP
PO CONSTITUIDO.

V VOLVIENDO AL INDIVIDUO COMO REACTOR DEL
GRUPO:

- a) Antecedentes Históricos
- b) La Percepción como Productora de
Reactividad en el Individuo

VI APRENDIZAJE E IDENTIDAD: UNA RESPUESTA A LA
ALIENACION.

- a) El Significado Punitivo de la Ense--
ñanza
- b) Aprendizaje e identidad.

VII EXPERIENCIAS EN CINCO PEQUEÑOS GRUPOS DE
APRENDIZAJE, DIRIGIDO Y MOTIVADO.

- a) Material.
- b) Descripción.
- c) Aplicación.

VIII SUMARIO

IX CONCLUSIONES

X BIBLIOGRAFIA.

I. INTRODUCCION

Quizás sea inusual el hecho de que en un trabajo de tesis, cuya realización supuestamente persigue llenar el último requisito que nuestros estatutos -- universitarios exigen para obtener el debido reconocimiento académico, se trate un tema cuya complejidad y profundas raíces sociales y humanísticas son in negables. Sin embargo, en este caso las motivaciones han sido mucho más poderosas que los supuestos y lo que al principio del desarrollo de la tarea fue temor, se convirtió paulatinamente en una ingenua desfachatez, cuya única explicación razonable es la ignorancia.

La ignorancia es, probablemente, uno de los móviles más poderosos para empujar a los seres poco dotados, pero ansiosos de verdad, hacia los medios apropiados para destruirla. Esta razón ha sido la más importante para que el autor no desmayara ante las enormes lagunas culturales y humanas que le alcan-

can.

En una época en que nuestro país atravieza confusas fases de transculturalismos y prepotentes influencias a sus verdaderas raíces culturales, es imposi ble desconocer el llamado a la investigación de aquellas causas que motivan la ausencia de aceptación de nuestra realidad. Estas causas son, a la larga, el origen de nuestra inadaptación a los medios humanos y materiales que poseemos y a la modesta pretensión de querer delinearlas o quizás sugerirlas, puede

muy bien ser una obligación que todo profesional en ciernes debería asumir. Dar calidad de obligación a un objetivo es a todas luces un acto lesivo a la libertad personal, sin embargo, en este caso, para el autor ha sido una opción entre demasiadas selecciones. En tal opción es donde se ha encontrado el real significado de la libertad personal como disciplina rígida y absolutamente natural, si de leyes queremos hablar.

II. ALIENACION: UNA RESPUESTA DE NUESTRO TIEMPO

Es indudable el aporte de la historia a la concepción que, hoy en día, - los seres humanos tenemos del tiempo. Los múltiples acontecimientos que a través de los milenios, han venido a esculpir el carácter mismo de la época actual, han contribuído grandemente a universalizar el principio que el tiempo es el resultado de una serie de sucesos, casuales o no, que rigen de manera tiránica y fatuística el destino de la humanidad que vive su presente. El mismo principio del destino, del "moira", se aplica al conglomerado humano de manera banal y casuística convirtiéndose en dualidad tajante la aparente relación hombre tiempo, cuyo apelativo conciliador es "Historia". Tal concepto, entendido de esta manera, vendría a ser poco más o menos un cíclico proceso de autodestrucción, sin continuidad, en donde la explicación de errores cometidos en el pasado y repetidos modernamente, es únicamente cuestión de interpretación o de terminología.

Se habla de evolución y se tiene la impresión de que el hombre pretende de ella una esperanza, quizás un consuelo a su situación actual.

Se pierde, entonces, el verdadero concepto de historia como factor dinámico de cambio y determinante universal de la conducta del grupo, adoptando en consecuencia una actitud pasiva hacia el desenvolvimiento de los acontecimientos que la misma regula. El conglomerado, que aún presentando esta actitud estática conserva cierta dinámica interna existencial, se ve supe-

ditado sorpresivamente al papel de espectador-participante; el sistema en que se desarrolla le permite actuar de tal o cual manera, pero exclusivamente en base a prejuicios y máximas creadas a su imagen y semejanza. Se establece paulatinamente una relación de autoridad coercible semejante a aquella que existe entre la causa y el efecto, si bien en este caso, la causa misma se desconoce como tal, aunque se manifiesta en el hecho -- que un grupo se vé forzado a la expectación ante situaciones que le atañen directamente y que, llovido aún más lejos, son creadas por él mismo. Por otra parte, como cabría esperar, el efecto consiguiente regula la participación del mismo para resolver la situación en cuestión. Esta participación, que es un término y no un factor, viene a ser un substrato inconciente de enajenación; un arma destructiva que altera una realidad social, económica o cultural, pero no la cambia. El grupo encuentra su realización en esa situación y transmite la consiguiente reacción a otros grupos vecinos o sucesores. El proceso se prolonga hasta que la misma realidad, que antes requería una respuesta inmediata, se convierte en parte de la enajenación creada, al principio únicamente dentro del grupo, pero que -- ahora abarca la totalidad del contexto grupo-realidad. Se dá así, el caso que la acción no provoca reacción y el estancamiento de las estructuras básicas condiciona de manera progresiva, quizás lenta, la problemática

ca interna del grupo, que es realmente, en su continuo variar, el reflejo de la necesidad de cambios y transformaciones. El grupo, como un sólo individuo, -- toma conciencia de su petrificación, se rebela contra la problemática, dejando a un lado, sin embargo, la inoperancia de las estructuras y surge el conflicto como un nuevo factor de estancamiento entre la primera cambiante, y las segundas estáticas. El espejismo "evolución" se ha creado. El conflicto de la alienación se convierte en explicación más que suficiente para echar a un lado las verdaderas causas del mismo y se cae así, en el falso concepto de que éste es índice de evolución o más aún, la misma evolución. El grupo satisfecho, -- se entrega a alimentarlo con actitudes sub-realistas que requieren de la mayoría de fuerzas instintivas con que cuenta. Podemos afirmar, sin estar muy lejos de la verdad, que la fuente más rica de situaciones y actitudes que entran en el campo de la psicopatología de grupo, -- reside precisamente en tal -- despliegue de fuerzas no controlables por la voluntad, pero que son aplicadas conscientemente para resolver una situación que a pesar de todo, se reconoce irresoluble.

La conciencia y la inconciencia, el conflicto y lo estático, la lucha y la aceptación, contradicciones, todas, que forman los anillos de una larga y pesada cadena que ata la inteligencia y la voluntad de un grupo ya desorientado por la tradición. El conflicto dentro del conflicto se establece y el indi

viduo, que forma parte de un grupo alienado de su realidad, se aliena a su vez buscando salir desesperadamente de un contexto alienante. El fenómeno de expansión psico-social y cultural se realiza, así, hasta alcanzar la etapa de desintegración. En este momento el grupo despliega las fuerzas instintivas a que nos referíamos anteriormente y busca la unidad perdida en la misma naturaleza conflictiva que causó su desintegración. Se forman de esa manera sub-grupos que, aún conservando problemática común, tratan de resolver el conflicto de manera distinta y propia. Se podrá observar que el fenómeno, a pesar de ceñirse a un aparente proceso de dinamismo interno racional, no responde en absoluto a la necesidad incuestionable de romper el círculo de la alienación y que más bien la empeora, adornándola con los mitos de la evolución, el progreso, el conflicto como índice de cambios y, en fin tantos otros nombres más que toman la batuta, según la situación o el tiempo lo permitan.

Incuestionable es también, el hecho que conforme dicho proceso se desarrolla, la formación de sub-grupos se multiplica hasta llegar a repercutir en las mismas relaciones interpersonales de sus miembros, de tal manera que el individuo se ve aislado y atacado aún en lo poco que resta de verdadero deseo de integrarse a su realidad.

III. LA ALIENACION COMO PROBLEMA DEL INDIVIDUO EN EL GRUPO

Como llega el individuo a alejarse de su realidad y a constituirse término de conflicto dentro del grupo?

Quizás alguna vez la respuesta a tal pregunta fue demasiado obvia; el hombre se revela tiene sus propias ideas, principios, la interacción con el grupo que vive y se desarrolla es estrictamente personal y la contribución que brinda al mismo es un simple proceso de transferencia, casi automática, que no implica esfuerzo significativo de la voluntad ni de la conciencia. La libertad personal es el bastión principal de estructura nuclear de la familia y ésta actúa como un sólo individuo, como verdadero sub-grupo, empeñado en crear antagonismo como regla de supervivencia. Este hecho condiciona en gran parte la enorme necesidad de extensión del núcleo familiar para responder a la exigencia, siempre creciente, que implica su progresivo aislamiento; sin embargo, la imposibilidad de hacerlo así aumenta en razón directa a las restricciones materiales que presenta nuestra época. La familia, como sub-grupo y entidad de supervivencia, se ve obligada a limitar el número de sus integrantes enfrentándose así a un verdadero aislamiento dentro de sí misma, que tiende decididamente a hacer mella en las relaciones interpersonales de sus integrantes. Sobreviene un nuevo tipo de antagonismo dentro del núcleo que provoca aislamiento, proyectado más tarde a la escala social de impo-

tencia ante situaciones que implican integración al grupo, y finalmente, de ausencia de sentido en los valores que se suponen unificadores para la misma supervivencia. Toda esta serie de sucesos constituyen, a la larga, el mismo carácter de la alienación que mal o bien se convierte en un factotum de tipo moral, pero no social, para el individuo que la soporta y alimenta. Creemos necesaria la comprensión del sentido justificativo de la alienación para poder emprender una acción efectiva tendiente a sustituirla, pero jamás a destruirla.

La alienación, desde el punto de vista antes mencionado, es realmente, en esta etapa del fenómeno, un arma de justificación a la misma -- que afecta al grupo en conjunto; nos atreveríamos a afirmar que actúa como sedativo a catártico de las tensiones y ansiedades que provoca el aislamiento creado, por medio de mecanismos psíquicos que contribuyen, en gran parte -- a amortiguar la acción destructiva del conflicto que la ha originado. En esta etapa de aislamiento el individuo realiza su rebeldía y desacuerdo contra -- el sistema al explicar, o mejor, al convertir la ansiedad que suscita su situación actual en actitudes que tienden a separarlo de ese ego que le hace impo -- tente ante la realidad; decide y, de cierta manera, se ve obligado a integrar -- se a un nuevo grupo consistente en individuos con conflictos afines y ansiedades comunes. Esta nueva integración es en realidad un proceso de desintegra

ción parcial cuyo fin principal es reestructurar un contexto que, a juicio de -- sus integrantes, pueda realizar el cambio necesario para la supervivencia del -- grupo. Apparently el individuo ha logrado integrarse de nuevo a un conglomerado que de manera optimista considera capaz de resolver sus problemas sin embargo, esta misma necesidad de integración convierte su alienación en experiencia vivencial para hallar el ego o la identidad personal que él mismo desechó en etapa anterior. El aislamiento no ha sido vencido del todo, ya que los integrantes del nuevo grupo se encuentran en la misma situación, sufriendo el mismo fenómeno que le hizo alcanzar la etapa de aparente reintegración. Podríamos afirmar que la principal consecuencia de tal etapa es la desensibili -- zación progresiva a los términos del conflicto y, en última instancia, a las -- causas de la alienación. Este poderoso mecanismo permite, a la larga que -- los diferentes grupos neoformados puedan convivir sin dar cabida a uno de los productos de la alienación mejor conocidos por la humanidad: la violencia.

En otras palabras la exposición constante a los objetos de conflicto crean el hábito necesario para neutralizar la ansiedad que se ha establecido como di -- rectora del actuar del grupo y, sobretodo, del individuo. En este momento se ha provocado la anestesia necesaria en la colectividad para que el momento -- histórico siga su marcha.

Aún así las causas que motivaron el proceso de alienación persisten y -- hacen mella en las estructuras básicas que, a pesar de todo, deben seguir sub

sistiendo inalteradas. Tal parece que el proceso se eterniza y encierra en un círculo vicioso del cual no se puede trascender.

IV. SOLIDARIDAD Y ANTAGONISMO EN EL NUEVO GRUPO CONSTITUIDO.

Quizás la aparente estabilidad que ha originado el proceso de desensibilización empuje a los integrantes del nuevo grupo formado a crear lazos de interdependencia mutua que subrayen la importancia de los objetivos comunes que se han propuesto. En realidad este fenómeno, que de ninguna manera puede ser calificado como exclusivo del campo social, se realiza en una etapa en que los valores básicos de integración a la realidad aún no se han precisado. El grupo aún no acepta, o es presionado a no aceptar el estado real de las cosas - al que necesariamente deberá enfrentarse alguna vez cuando atente contra la misma supervivencia; consiguientemente los elementos de interdependencia - se estrechan más y más en base a factores puramente personales que de ninguna manera colaboran a movilizar el adormecido dinamismo grupal. Es bien conocido el hecho que creando esta falsa interdependencia en un grupo - ya alienado se obtiene la mejor garantía para que la alienación persista y aún llegue a profundizarse hasta conseguir el completo control del mismo. En otros términos, se produce un estado de cosas en que el individuo se vé forzado, violenta o paulatinamente, a abandonar todo contacto consigo mismo y con la realidad, a rechazar como falsos aquellos valores que probablemente podrían devolverlo a la verdad. Se crea, a todas luces, sólo pena de mayor aislamiento la obligación social y cultural de ser alienado y contribuir a que el grupo avan

ce en el fenómeno, todo en nombre de la solidaridad que, en un principio, únicamente se produjo por simple cuestión de necesidad. Muchas veces esta verdadera presión, que progresivamente se convierte en normativa, se traduce en actitudes antagónicas en el seno del grupo, las que inconscientemente tratan de disgregar, desintegrar al grupo mismo.

El antagonismo, a pesar de su apariencia sana y honesta, es en sí la voz del conflicto, de la rebelión controlada y, porque no decirlo, de aquellas fuerzas, cualquiera esas fueren, que mantienen la situación de disgregación necesaria para unificar criterios y enfrentarse a la realidad. Algunos no cern razonable achacar del todo la responsabilidad de estas fuerzas, a organizaciones de tipo político, económico o cultural, ya que éstas participan a todas las veces del fenómeno de alienación. Más bien tendemos a creer que existen fuerzas aún no reconocibles por el hombre que empujan toda la situación a través de un proceso que tildaríamos de inercia social.

Serán tales fuerzas las mismas que regulan el fenómeno evolutivo de la humanidad?. Si así fuere deberíamos concluir que nuestro destino es la autodestrucción, construcción constante e incontrolable.

La comprobación de estas fuerzas en el grupo motivan movimientos cismáticos que quiérase o nó, contribuyen a unirlos a otros grupos que también la experimentan. Se produce de esta manera una atracción periódica que coincide, casi siempre, con los momentos históricos de mayor alejamiento

de la realidad. Estas fuerzas que, repetimos, aún no son reconocibles por el hombre, podrían tacharse de unificadoras si no diera el caso que actúan con mayor intensidad en aquellos momentos en que el conglomerado de grupos se ve en el zenith de la alienación. Durante el clímax de estos ciclos, todos los grupos actúan como uno sólo y reaccionan ante los hechos y su estructura, sin embargo el producto es la violencia, que como indicábamos anteriormente, se constituye de por sí, en fuerza vivificadora pero inconcluyente al fin. Esta vez el antagonismo se establece entre los grupos unidos aparentemente y las fuerzas impulsoras. Quizás sea esta la única etapa en que se tiene la oportunidad de romper el círculo de la alienación y convertir el cúmulo de fuerzas impulsoras en instrumentos para enfrentarse a la realidad, arrancando, en consecuencia, la violencia de sus mismas raíces.

V. VOLVIENDO AL INDIVIDUO COMO REACTOR DEL GRUPO.

Ya establecido un esquema general de los diferentes factores que intervienen en el origen de la alienación de los grupos, volveremos a analizar en forma breve, algunas de las características que interfieren básicamente en el proceso de readaptación del individuo a su realidad. Para ello es necesario examinar previamente ciertos antecedentes históricos que han motivado en la actualidad un nuevo enfoque de los trastornos a nivel del grupo.

a) Antecedentes Históricos:

Recordaremos que, en los albores de la escuela psiquiátrica moderna, se consideró al hombre como producto de las experiencias acaecidas en gran parte, durante aquel período de su vida en que la percepción encuentra procesos de concientización aún primitivos. De tal manera que las ulteriores experiencias, al progresar el desarrollo de la personalidad, estarían fuertemente condicionadas por las primeras hasta el punto de alterar a la misma percepción. Experiencia y percepción guardarían, al parecer, después de la infancia, una relación similar a aquella del estímulo al efecto en donde el único elemento genuino del proceso está representado por el mayor o menor grado de atención prestada a determinada situación o actitud.

La experiencia, que encuentra su puerta de entrada a la conciencia por la percepción, viene a depositar en ésta únicamente elementos de información

alterando así, algunas de sus actitudes sin movilizar en absoluto las profundas raíces que la infancia dejó en el sub-conciente. Las experiencias son interpretadas y la ulterior actitud es producto de este proceso, de tal manera que al buscar el origen de diferentes estados anómalos sería absolutamente necesario hurgar en las mismas experiencias de la infancia para tratar de lograr un cambio de actitud positivo en el individuo afectado.

Con el razonamiento antes expuesto, se llegó a la conclusión que habría experiencias cumbres durante el período infantil que alterarían el proceso de percepción en esa etapa y que, consecuentemente, orientarían la interpretación de las futuras experiencias en tal o cual dirección en el campo de la psicopatología. Tal es el caso de las experiencias edípicas o las actitudes excesivamente dominantes de los padres hacia el niño. (17)

El hecho de buscar sucesos recónditos en el subconciente limitaba grandemente la proyección de una posible acción terapéutica a un reducido número de individuos, quienes a su vez, se veían sometidos a un proceso de profundización tal, que llegaba a alterar la misma percepción presente. Se le colocaba en estado de aislamiento aparentemente temporal que, sin embargo, en muchos casos se convertía en un nuevo y mucho más grave problema para el terapeuta.

Una relación de autoridad por parte de éste se imponía forzosamente

ante la situación creada, autoridad que no podía extenderse de manera alguna a la vida diaria y rutinaria del paciente.

La gran responsabilidad que conlleva la aplicación del principio de autoridad creaba en el terapeuta estados de ansiedad tales que, proyectados al "objeto" del análisis, venían a alterar aún más su actitud perceptiva. En realidad el hecho de separar voluntariamente los elementos de la personalidad para obtener luego, una reordenación favorable no contribuía demasiado a la comprensión de la actitud presumiblemente patológica del paciente, ya que éste se veía relegado a un segundo término. (12)

Al darse cuenta de esta situación quizás se deba, en buena parte al desarrollo de la teoría de la Gestalt: que, colocando a la percepción en un plano de primera importancia, dió cabida a que se considerara el hecho de que la actitud de un individuo en el presente es, en sí, un reflejo de las experiencias pasadas y que consecuentemente la comprensión de dicha actitud excluiría la necesidad de profundizar en su pasado. (16) En estos términos el cambiar la actitud presente implicaría un reacondicionamiento de la personalidad suficientemente efectivo para ajustar las experiencias pasadas y por ende, la misma calidad de la percepción.

Este enfoque dió lugar a una nueva actitud hacia el individuo creando un tipo de análisis que a la vez sería terapia, resuelto a remediar la situación del momento, no en base de la autoridad, sino con miras a extenderse a todos

los ámbitos de la vida diaria del paciente.

De cierta manera se pensó en términos de la necesidad que éste tiene de comunicación, de interrelacionarse con el resto de individuos, de eliminar, en un ambiente de relativa seguridad, las barreras que su actitud anómala creaba con los demás. La idea de reunir a varios individuos con alteraciones similares surgió a raíz de estas nuevas ideas que venían realmente a añadir un elemento de juicio a los campos de la Psicología y Psiquiatría.

Ya en 1903 Joseph Hershey Pratt había puesto en práctica un método de enseñanza en grupo tendiente a inculcar reglas básicas de higiene y alimentación en pacientes tuberculosos. Si bien el fin no era el hacer psicoterapia, se constató el importante papel que juegan los factores emocionales y la mutua colaboración en un grupo pequeño bajo control. Más tarde Trigant Burrow, pionero del psicoanálisis en grupos, estudia los factores sociales e intrapsíquicos que intervienen en los mismos con miras más bien investigativas que terapéuticas. La situación se mantuvo estacionaria hasta que, a principios de la década de los treinta, Slavson, Schilder y Wunder, independientemente, establecieron modelos claros de psicoterapia en grupos que sentaron las bases para que se iniciaran estudios sistemáticos al respecto. Particularmente Slavson hizo constar que la terapia en grupos podía convertirse muy bien en una verdadera disciplina en el campo de la salud mental encargándose, así, de reunir elementos humanos para iniciar estudios propios.

Su objetivo era, principalmente, formar una organización profesional de tipo multidisciplinario para intercambiar información y conjugar así, los esfuerzos de diferentes investigadores para el estudio de las interrelaciones entre grupos.

Por otro lado John Jacob Moreno, contemporáneo de Slavson, introduce con enfoque más sociológico que psicoanalítico, los métodos del socio y psicodrama. (3)

A principios de 1940, numerosos investigadores sociales y de la conducta, desarrollaban y reunían nuevas ideas sobre la psicología de pequeños grupos, produciendo numerosos datos sobre su formación, proceso y desarrollo. Sin embargo, no se logró aplicar este caudal de conocimientos hasta principios de 1950, cuando dinamistas como Thelen, Hill, Stock, Harm y Debbs, se interesaron grandemente en hacerlo. Inmediatamente surgieron críticas por parte del movimiento psicoanalista que arguía la imposibilidad de pensar en psicoterapia de grupo sin previo entrenamiento en terapia psicopatológica y que el grupo en sí, no podía ser el principal foco de atención en contraposición al individuo. La controversia subió de tono hasta que un pequeño grupo de clínicos, entre ellos Schidlinger y Durkin, surgieron que las dos formas de tratar el problema, grupo versus individuo, eran más bien complementarias que antagónicas.

Paulatinamente las dos escuelas establecieron lazos de comunicación

más y más estrechos, hasta que la aparente dicotomía dió lugar a un sano término medio. También el mismo concepto psicoanalítico del ego sufrió ciertos cambios al reconocerse que éste no era el único factor sujeto a la influencia terapéutica. De esta manera el método de regresión perdía importancia dando lugar al análisis inmediato de las resistencias. El cambio en conceptos resultó sumamente útil para los seguidores de la terapia en grupo ya que establecía acuerdo entre las dos corrientes en cuanto a la innegable relación entre realidad y las funciones del ego.

Promm, Horney y Sullivan (3) introdujeron el concepto valioso de que la realidad y los aspectos culturales que influyen los desordenes emocionales no pueden de ninguna manera ser ignorados. (3) También propusieron que el terapeuta poseyera cierta libertad de acción desde el punto de vista emocional manifestando sus sentimientos de manera espontánea a modo de presentarse ante el paciente como "hombre real con personalidad propia". Estas ideas constituían a todas luces, un rudo golpe para los conceptos psicoanalíticos clásicos.

En esta atmósfera los terapeutas de vanguardia, habiendo observado los efectos altamente emocionales producidos por la interacción subjetiva de los miembros del grupo, principiaron a participar activamente en los mismos llegando, algunos, a expresar durante las sesiones sus propios sentimientos, fantasías y sueños. Por otro lado los más conservadores continuaban usando la in

interpretación transferencial, pero enfatizando el papel de la mutuality entre terapeuta y paciente.

Actualmente han surgido numerosas técnicas que tienden a situar los métodos psicoanalíticos en segundo término y devolver a la conciencia aquellas emociones profundas, muchas veces primitivas, que han permanecido reprimidas por largo tiempo. Tales métodos aún no han sido sometidos a un estricto análisis científico y se ven a menudo recubiertos de toda una concepción humanística que tiende a compensar la ausencia de delineamientos concretos. Esta influencia es, por otro lado, del todo saludable.

b) La Perceptividad como Productora de Reactividad en el Individuo:

Podemos notar, tras la anterior exposición, que el desarrollo de nuevos conceptos a partir de la teoría de la Gestalt reunió diversas corrientes para venir a desarrollar un concepto más dinámico y actualizado del individuo en su función dentro de la sociedad.

Historia, o mejor momento histórico y desarrollo de la personalidad actuante y transformadora vienen a constituirse idealmente en unidad. El individuo percibe una realidad en todos los casos, su interpretación tiene que ser el resultado de una serie de procesos que pasaremos inmediatamente a analizar.

Como afirmábamos en anteriores párrafos la teoría de la Gestalt colocó a la función perceptiva en un plano de primera importancia.

En realidad se quería sugerir el papel actualizante en la personalidad que ésta posee. La percepción aporta datos al individuo de su medio ambiente, alimenta su personalidad con elementos que deberán sufrir transformaciones propias para luego, pasara constituirse en manifestaciones, básicamente de aprobación o desaprobación. La afirmación o negación de un dato ofrecido por la percepción es, en realidad mucho más que eso, es decir va más allá de un simple si o no ya que la misma percepción no es una función imparcial ni mucho menos organizadora de todo estímulo.

En realidad el fenómeno perceptivo conlleva una relación de unidad con la conducta y de aislamiento, a la vez de las consecuencia que la información aportada podría suscitar. El elemento voluntario, la atención, se sitúa como único contralor de los estímulos exteriores al ser dirigida hacia ellos; es la luz de la percepción, que concentrada hacia determinado objeto hace del pensamiento un acto dinámico y no una situación estática.

Precisamente en este importante elemento interviene la acción de experiencias pasadas que, coadyuvadas por la memoria, actúan dirigiéndola con mayor o menor intensidad hacia el objeto de la percepción. El sujeto de ésta se vé así preparado para percibir, más sin embargo, al consentir la voluntad, el acto pierde a la vez todo control en su ulterior elaboración, abriéndose la puerta de los estratos de conciencia para que al repetirse múltiples veces el estímulo, se forme una experiencia. (16)

Es obvio que la repetición en tiempo y frecuencia de un estímulo va disminuyendo gradualmente el grado de atención preparatoria y por ende, la acción que ejerce la voluntad sobre la percepción. Sería arriesgado plantear la existencia de percepción involuntaria, sin embargo, los hechos tienden a demostrarla al grado que ciertas percepciones llegan a radicarse tan profundamente en los estratos de conciencia que superan en receptividad a la misma sensación. Recordemos, para el caso, el impacto que produce la imagen de un líder en un grupo que lo ha aceptado como verdadera síntesis de sus aspiraciones.

Por otro lado la multiplicidad de estímulos que interesan al proceso perceptivo en un momento dado, puede comprometer seriamente el papel que desempeña la voluntad durante la fase interpretativa. Esta se ve realmente suprimida cuando se le ofrecen múltiples estímulos a un mismo tiempo y a cortos intervalos, todos constituyéndose en poderoso atractivo para la atención. Podríamos referirnos a un verdadero bombardeo de estímulos, como actualmente acaece, que desmorona progresivamente la interpretación voluntaria. La percepción se convierte, así en un acto automático que no discrimina en absoluto la clase de información que se le brinda. El falseamiento de la realidad, es por tal razón, consecuencia obvia de la enfermedad de la época: avalanchas de información, publicidad, diversiones y atractivos para los sentidos que empujan al individuo a cerrar

las puertas de su conciencia con medios artificiales y aún químicos.

Nos enfrentamos a una verdadera crisis de los fenómenos perceptivos, en donde el elemento más afectado es la capacidad interpretativa que todo individuo debe poseer para asimilar su realidad.

Aquel elemento que posee la conciencia para responder a los estímulos aportados por la percepción, es decir la reactividad, se ve consiguientemente lesionada y con él, el factor de adaptabilidad al medio ambiente que permite a la respuesta adecuarse a la situación real del momento.

Muchos de los trastornos en las relaciones grupales o intergrupales, a las que nos hemos referido en apartados anteriores, ven su punto de partida en este proceso que se proyecta a todos los ámbitos y escalas del orden social.

VI. APRENDIZAJE E IDENTIDAD: UNA RESPUESTA A LA ALIENACION.

a) El Significado Punitivo de la Enseñanza:

Desde tiempos aún no registrados por la historia, el hombre ha necesitado constantemente de elementos comprensibles para dirigir y canalizar su actividad en la lucha por la supervivencia.

Quizás el primer elemento de esa índole haya sido la misma naturaleza, que con su cruda realidad sugirió al hombre la existencia de factores fuera de su alcance físico, que atentaban contra el deseo innato de integrarse a un mundo capaz de satisfacer su enorme necesidad de realización y, a la par de conservación. Sin embargo, el medio circundante, que se empeñaba en oponerse a sus necesidades, continuaba hostigándole, indiferente al esfuerzo ingenuo e instintivo de superar la enorme barrera que existía entre él, un ser con relampagos de razón y la misma naturaleza, una masa de fenómenos intangibles pero sensibles.

El desarrollo de facultades, conocimientos, se vió matizado a partir de la decisión de sobrevivir por la idea del castigo y de la oposición a sus necesidades como iniciadora de la adquisición de conocimientos para combatir y a la vez castigar a la Maestra.

Muchos imponderables se han planteado al hombre desde esas épocas que le han situado ante hechos siempre empeñados en demostrarle su aliena-

ción del contexto universal. Instintivamente se ha venido forjando, hasta perfeccionarse el concepto de castigo como prueba a sus facultades para adquirir el conocimiento; prueba y castigo son, en la actualidad, dos elementos gemelos que integran en gran parte la aplicación de la enseñanza a nivel de todas las generaciones. Son acompañados, para ponerlos a la práctica, por un principio de autoridad por parte del que transmite el conocimiento, principio que debe sostenerse a base de normas prefijadas y ampliamente comprobadas; si no fuere así el concepto punitivo perdería su validez y pasaría a convertirse en una simple acción entre posibles decisiones.

La autoridad, que en sí es un prefijo, viene a ser en la aplicación de la enseñanza, una acción que no acepta decisiones acordes a alterar la identidad de aquel que la sostiene, por lo que un estado de cosas poco flexible a las mutaciones, favorece grandemente su efectividad. Generalmente los que se encargan de aplicar el principio de autoridad se constituyen en entes de supervivencia para los demás y sus instituciones, lo que les confiere calidad de jueces calificadores que se encargan de seleccionar las alternativas para una determinada situación.

Innumerables situaciones ideales o reales son resueltas en la gran mayoría de instituciones y aulas basándose en el principio antes mencionado, presuponiendo, por supuesto, la existencia de alternativas que tantas veces ni siquiera poseen calidad de experiencia. El desorden vivencial que susci-

ta esta actitud, origina rebelión, inconformidad y confusión que muy bien pueden venir a formar parte de aquel antagonismo al que nos referíamos en exposiciones anteriores.

En el orden intelectual el individuo sometido a la acción punitiva como motivación de conocimiento se ve forzado a mantener continuamente un estado de tensión cognocitiva que le impide desarrollar su creatividad y satisfacer, así, la necesidad siempre creciente de conocerse a sí mismo. De hecho la alteración de las facultades interpretativas que esta situación conlleva le impiden establecer con claridad su real identidad, es decir, el esencial conócete a ti mismo indispensable para intentar toda acción o actitud creativa. La misma capacidad de presentar alternativas para la resolución de determinada situación, requiere del desarrollo de facultades que sólo pueden surgir de conocimiento real de sí mismo y del medio circundante. Su bloqueo implica verdaderos sismos en la conducta que se traducen a la larga, en reacciones falsas e inusitadas que hacen del individuo una masa monótona, incontrolable y pasiva a la vez. Tales reacciones se ven condicionadas por un subconsciente falto de experiencias propias que estanca la conducta en un falso sentido de seguridad que, a menudo, se confunde con la propia identidad. De allí surge la resistencia a alterar, modificar el estado de cosas ya establecidas.

Consideremos, si no, miriadas de jóvenes que claman contra el status quo de los sistemas de enseñanza pero, que sin embargo, se resisten a los cam-

bios que en ella puedan producirse usando argumentos que evidencian la angustia a perder su falsa seguridad, es decir su falsa identidad.

Este clamor siempre creciente únicamente es escuchado por aquellos que sostienen el principio de autoridad y el castigo que confiere verdadero énfasis a la falsa identidad y es convertido convenientemente a un aparente patrón de competición. Al final de cuentas el concepto punitivo y la libre competencia son parte de un mismo contexto que se encierra en el círculo constituido por la necesidad de sobrevivir. Los que se someten al mismo saben perfectamente que si dejan de competir, es decir de ser castigados, no podrán sostener su existencia en una determinada sociedad.

Concluamos pues, que el sistema actual de enseñanza en nuestro hemisferio se basa en el sistema competitivo que exige personalidades y valores ya programados en standards tan rígidos que la exigencia de amoldarse a ellos es tan vital como la misma supervivencia. El fenómeno de alienación encuentra campo fértil en la estandarización de la vocación que permite canalizar el falseamiento de la realidad circundante en aspiraciones que contribuyen a la adaptación del individuo a la misma alineación.

b) Aprendizaje e Identidad:

Se ha dicho con razón, que en los períodos de relativa estabilidad, los valores del individuo y de la sociedad coinciden, pero que al haber cambios sociales, se provoca una aguda divergencia entre los mismos (8). Teórica---

mente, en tales períodos los valores básicos de cada individuo deberían prevalecer, sin embargo, no ocurre así en aquellos cuyas personalidades no se encuentran del todo formadas. Generalmente el fenómeno redundará en cierta predominancia del sistema de valoración que en determinada etapa de "cambio" social y tales personalidades se ven obligadas a una continua reorganización de los propios. Esta aparente reordenación nunca coincide con aquella que impone la sociedad y el individuo, cuya personalidad aún no está lista para el proceso de valoración, tiende a separarse de los cánones en fase de estabilización para buscar nuevas escalas que le permitan comprender lo que sucede a su alrededor.

Prácticamente la mayoría de adolescentes son víctimas de este fenómeno cuyo enfrentamiento los sitúa al margen de la acción de reestructuración de valores. En realidad en el margen de esta lucha está la búsqueda de la propia identidad, es decir de la importancia real que cada individuo le otorga a diferentes valores.

Esta búsqueda se constituye en verdadera necesidad que debe ser satisfecha de cualquier forma. Tenemos a guisa de ejemplo a aquel chiquillo, como lo cita W. Liften (10), que no teniendo una manera determinada de satisfacer su necesidad de reconocimiento esgrime un arma de fuego. En sí el hecho de utilizar un instrumento de poder, es decir ofensivo, no traduce más que una frustración, alguna contrariedad en el desarrollo normal de sus fa-

cultades.

Que la necesidad sea resultado de alguna contrariedad, como lo plantean los miembros de un grupo bajo psicoterapia descrito por Liften, no es más que el reflejo del desorden valorativo, resultante del enfrentamiento con una norma establecida muy tempranamente en el período de formación de la personalidad.

En este período la búsqueda de la identidad se convierte en una verdadera creación de valores individuales que más tarde deberán ser ordenadas adecuadamente por importancia para cada quien. Este orden viene a ser la misma base de la personalidad de nuestros tiempos cambiantes. Quizás nunca haya habido época como la nuestra que desprecia tanto lo inmutable y, que a la vez, lo necesite exageradamente; la mayoría de valores básicos que posee nuestra sociedad, se ven destruidos y apoyados al mismo tiempo sin consideración para aquel que pretende poseerlos. Ante este hecho irrefutable, el adolescente no puede más que apoyarse en su capacidad creativa para eliminar las múltiples necesidades de orden social e individual que, a la larga, pueden resultar ser sendas frustraciones a su aspiración de identidad, por un lado, e identificación por otro. Esta aspiración viene a poseer un alto contenido emocional que se magnifica conforme se acumula su contrariedad con el medio circundante. Al mismo tiempo, las necesidades de seguri-

dad, satisfacción emocional y reciprocidad con los valores individuales de los demás adquieren paulatinamente un carácter pasivo que lo hacen agrupados - para satisfacer las otras necesidades más inmediatas y apremiantes. Hablamos de la necesidad de información y contacto emocional.

Los individuos que se ven apremiados por tales necesidades, es decir - contrariedades, anhelos de seguridad en la actuación, tienden, convenientemente dirigidos a iniciar en grupo, un tipo de relación cuyo carácter es inicialmente pasivo. Esta pasividad implica una verdadera catársis del ego, mal dirigido por el proceso interpretativo anómalo, que sirve como catalizador para aumentar el nivel de perceptividad.

A la larga percepción e identidad vienen a constituirse como coadyuvantes del proceso de adaptación a la realidad circundante. Dicha adaptación que es aceptar y discriminar a la vez, conlleva un completo esfuerzo de aprendizaje de la situación que cada valor tiene en el mismo individuo y, en el ángulo opuesto, la sociedad.

Este aparente enfrentamiento se torna, conforme el proceso de aprendizaje avanza hacia la fase activa, es decir de participación, en un poderoso instrumento ordenativo que intercala, por medio de la actitud cognoscitiva adquirida, los valores que importan al individuo con aquellos que postula el grupo social.

Cuando la identización se une a la identificación con los valores del grupo social, el primer paso para romper el círculo de la alienación se ha cumplido. Actualmente los esfuerzos que se llevan a cabo para lograr este objetivo, han dado pequeños resultados que prometen, en un futuro no muy lejano, el esperado encuentro con la realidad.

El hecho es que al reunir una serie de individuos, en especial adolescentes, se establece automáticamente un tipo de interacción que contribuye a satisfacer las necesidades de información y apoyo emocional en sus actuaciones. El proporcionar un objetivo concreto y de alcance seguro, es condición sin la cual la interacción no puede establecerse. La consiguiente reordenación de los valores individuales induce a alterar actitudes equivocadas y preformadas, esquemas cognoscitivos inadecuados a la realidad del medio circundante, maneras de resolver conflictos y standards de interacción personal.

En el preciso momento en que los integrantes de un grupo de aprendizaje se ve impelido a considerar estas necesarias alteraciones, comienza el proceso de reintegración, en realidad de aprendizaje, en el que se confiere calidad de experiencia a los hechos percibidos a través del nuevo sentido de seguridad adquirido, se plantean alternativas e hipótesis con las consiguientes soluciones y se deducen conclusiones de aquellas otras experiencias que

provocaron, de una u otra manera, asentimiento o castigo. Esta fase del aprendizaje, activa perse, ayuda a aumentar e inclusive a crear interés del individuo por los demás miembros del grupo y por la realidad social que le rodea.

A la par el nivel de atención, comprensión y control de los hechos percibidos aumenta paulatinamente conforme el estado de alerta a la realidad, va adquiriendo más instrumentos para modificar lo equivocado y dañino. (8)

Este proceso se ha denominado como "adquisición de auto-conocimiento" o, lo que es lo mismo, apreciación de la propia identidad como medio para obtener reorientación y desarrollo de nuevas actitudes.

Dicho desarrollo implica la protección del individuo de la masa de información, cualitativamente aperceptiva, que se le brinda para, así, preservar su capacidad creativa y su libertad para usarla en las infinitas combinaciones que presenta.

El hecho de aceptar, rechazar, medir y seleccionar, separar analogías falsas de las verdaderas, juntamente con la formulación de hipótesis e intuiciones, su aplicación a la práctica y, sobre todo, la aceptación de las conclusiones verdaderas que puedan inferirse, forma un complicado proceso de reestructuración constante que exige continuamente una revisión de los procesos psicocognoscitivos que componen la propia identidad.

La integridad de la percepción en todas sus fases se aprecia en la ra-

pidez con que este proceso llega a realizarse en la preconciencia. Es allí donde precisamente, los mecanismos cognoscitivos actúan sin interferencia alguna, siempre y cuando no la haya previamente. Allí también, es donde se establecen los patrones de comparación con la realidad que, más tarde, serán formulados y aplicados durante la fase conciente del aprendizaje. No dudemos, por tal razón, que un enfrentamiento prematuro de la preconciencia con la realidad, bloquea el establecimiento de aquellos mecanismos asociativos condicionados que aportan los elementos necesarios a la primera para que el aprendizaje siga un curso libre y creativo.

Muchos enseñantes de Ciencias Exactas, pueden dar fe de este fenómeno cuando constatan con amargura que, a pesar de una explicación teórica, clara y exhaustiva, el alumno no puede resolver problemas prácticos que incluyan variantes con la consiguiente desesperación y abandono de la tarea por parte de éste.

En el mismo lenguaje, como lo indica Stuart Chase, (10) se corre el peligro de perder el sentido de la proporción y contenido cuando es manejado prematuramente en la niñez, es decir cuando aún no se posee la comprensión de los símbolos que aquél encierra.

Concluamos, entonces, afirmando el papel del aprendizaje en el encuentro con la realidad, con la identidad y, luego, con la realidad cir

cundante. También enfatizamos la importancia de los factores psico-cognoscitivos en la preconceñcia al constituirse ésta en fase necesaria para iniciar la educabilidad del individuo y la ordenación de sus valores.

VIII. EXPERIENCIAS EN CINCO PEQUEÑOS GRUPOS DE APRENDIZAJE DIRIGIDO Y MOTIVADO:

Al efectuar este trabajo de observación, se persiguió fundamentalmente, estudiar la fase pasiva del aprendizaje en pequeños grupos como placebo para estimular la interrelación activa en sus miembros.

Los trabajos de Kubie, (8) Morales Chinchilla (11) y Villagrán Muñoz, (14), fueron utilizados para establecer las bases del método (ver bibliografía).

a) Materiales:

Se dispuso de treinta y siete estudiantes del sexo masculino, todos cursantes del cuarto año de bachillerato, en el Colegio de San José de los Infantes, cuyas edades oscilaban de 15 a 17 años.

Todos ellos pertenecían a un estrato social medio-ascendente, con estructuras familiares más o menos estables, salvo algunas excepciones que provenían de departamentos cercanos a la ciudad capital.

El 67% de los alumnos habían cursado más de tres años de estudios en colegios católicos, mientras que el resto lo había hecho por un período equivalente en colegios de dirección no religiosa.

Todos ellos habían sido sometidos a métodos de enseñanza clásica consistente en clases magistrales diarias y evaluación periódica del aprovechamiento logrado en las asignaturas.

La materia que iba a ser objeto de estudio, era Física Fundamental, -

que, por sus características propias, se prestaba al análisis del comportamiento del conjunto de estudiantes ante situaciones que exigían sentido práctico resolutivo y abstracción sintetizada a la vez. Tales elementos de juicio favorecían - el proveer a los grupos de un objetivo concreto y de alcance inmediato, tan necesario para precipitar en el término del entendimiento mutuo, el proceso de comunicación e interrelación.

b) Descripción:

El método consistía en reunir a los treinta y siete estudiantes en grupos que se formarían por afinidad.

Comprendíamos por afinidad el hecho que cada individuo escogiera -- progresivamente a aquel compañero que le serviría mejor como objeto de sa-- tificación de sus necesidades básicas, información y contacto emocional, de -- proyección de sus aspiraciones de realización y, a la vez, de enmascaramiento de la frustración que, hasta entonces, la insatisfacción de tales necesidades -- había provocado.

Tales grupos constarían de un número no mayor de seis estudiantes cada uno a modo de evitar la dispersión de las funciones de relación esenciales para elevar las posibilidades de comunicación.

Esquemmatizando el método podemos dividir las diferentes fases de la - experiencia en los siguientes puntos:

I- Formación de grupos por afinidad, consistentes en un número no mayor de seis estudiantes en cada uno.

II- Cada grupo desarrollaría un tema concerniente a la asignatura en el tér-- mino de una semana. Para ello contaría con la dirección de un coordinador perteneciente al mismo grupo que se encargaría de organizar las actividades investigativas que cada individuo debía desarrollar para comprender el objetivo del tema.

III- Dicho coordinador sería de carácter rotativo para que cada integrante del grupo tuviera la oportunidad de adquirir responsabilidad directiva.

IV- Los integrantes del grupo tendrían la opción incondicionada de tratar so-- bre el tema propuesto o de intercambiar impresiones sobre la interrelación - con sus compañeros y el nivel de aprovechamiento de la nueva experiencia.

V- El papel del orientador de la asignatura se circunscribiría a organizar las actividades básicas de los grupos, a indicar los temas que serían de utilidad para la comprensión de los procesos de abstracción y aplicación característicos de la materia, reunir criterios para la mejor comunicación de los inte-- grantes del grupo y, finalmente, detectar aquellos elementos con especial oposición al proceso de comunicación con el fin de integrarlos a otros grupos distinguidos por sus cualidades comunicativas.

VI- Cada grupo tendría la oportunidad de exponer ante los demás, por me

dio del coordinador de turno, el conocimiento adquirido, sus impresiones sobre el proceso de interrelación en desarrollo y sus preocupaciones acerca del aprovechamiento de la orientación que se ponía a su alcance.

VII- Todas las semanas se dispondría de dos horas para que el orientador desarrollara el tema propuesto a modo de clase magistral, con la variante que cada coordinador de turno podría ser requerido para ampliar, discutir y objetar el tema que previamente había preparado consultando bibliografía mixta.

VIII- El aprovechamiento del curso se estimaría semanalmente por medio del grado de control del grupo, desarrollo del tema propuesto e innovaciones al mismo que el coordinador de turno demostraría. De esta manera todos los estudiantes obtendrían cada seis semanas, o menos, una apreciación objetiva e individual, y cada semana una apreciación global. En realidad lo que se pretendía valorar era el grado de integración e interrelación del mismo.

IX- Al haber transcurrido tres meses del comienzo del curso, el orientador se sometería a una evaluación por parte de los estudiantes, por medio de un cuestionario y comunicación verbal, que reflejaría el grado de seguridad e integración al grupo alcanzada hasta entonces.

X- Dicha evaluación serviría a la vez, como sondeo para inferir los resultados obtenidos durante el tiempo planeado para la experiencia.

c) Aplicación:

El mismo día de inicio de actividades docentes se dispuso a exponer -

los fundamentos prácticos del sistema al conjunto de estudiantes escogidos para la experiencia. Sin demasiados detalles, para no suscitar actitudes preferidas, se pasó a explicar la estructura física que cada grupo debía poseer, es decir, la disposición de escritorios y sillas en forma circular y el orden que se llevaría para no provocar demasiado ruido. En realidad la excesiva preocupación del orientador al respecto reflejaba el consabido "miedo al ruido" que todo enseñante tiene ante un grupo de adolescentes. Este miedo solo sería vencido conforme avanzase la comprensión del significado del mismo y el desarrollo ulterior de un profundo "miedo al silencio" durante las sesiones de grupo.

Formados los criterios de estructura física, se pidió que cada estudiante escogiera un compañero de grupo y que este, a su vez, escogiera a otro más y así sucesivamente. Hubo risas, observaciones mordaces, inquietud; algunos se mostraban seguros en la elección, generalmente aquellos que ejercían funciones de líder, otros titubeaban y casi avergonzados. El hecho es que si en toda la experiencia debe existir un momento de aguda tensión, aquel era el indicado para que se desarrollara ante la solicitud de escoger, seleccionar y deshechar compañeros que entrarían a formar parte de una relación de nutua dependencia.

Al haber completado la fase anterior el orientador impartió la primera clase magistral sobre principios generales de cálculo útiles en física. -

Hasta entonces todo parecía marchar bien, pero al día siguiente, cuando se indicó la formación de grupos para iniciar la libre discusión del tema y/o el mutuo conocimiento, la totalidad de estudiantes se mostraban confusos y sorprendidos al punto que todo transcurrió en un silencio espectacular que se hubiera seguramente prolongado toda la hora. Sin embargo, alguien preguntó, exigente, si no se iba a impartir la clase. Se le replicó que ellos mismos debían desarrollar el tema propuesto el día anterior y que la persona indicada para contestarle era el coordinador de su grupo. Esta respuesta suscitó una verdadera algarabía en donde lo único distinguible eran expresiones de exigencia y mutuas recriminaciones que se volcaban, en un principio, sobre el coordinador y, más tarde, sobre los mismos integrantes del grupo.

Tal parecía que la responsable de esta reacción, violenta si sólo lo sopesamos cuantitativamente, era la ausencia relativa de un principio de autoridad que les condujera por una ruta deseable para ellos.

La situación se agravó paulatinamente conforme el grado de relación mutua se elevaba, o sea que conforme profundizaba el conocimiento de cada integrante de un grupo por el otro, las recriminaciones de mal comportamiento, falta de aplicación y aún "inteligencia" subían de tono hasta llegar a ser expuestas al orientador. Este medio era usado más frecuentemente por aquellos estudiantes que adolecían de inseguridad y anomalías

en la comunicación verbal. En realidad estos eran los que iniciaban generalmente una discusión agria dentro del grupo.

Tal observación hizo que se introdujera una variante en el método. Se trataba de poner a estos elementos a la cabeza de ciertos grupos particularmente lentos en el aprendizaje con el fin de sensibilizarlos de manera gradual a sus temores de menosprecio y burla por parte de los demás. Dicho en otros terminos, se buscaba un motivo-placebo para que, en un ambiente de seguridad, inhibieran sus capacidades de fracaso. Este era solo un primer paso por supuesto.

Tras una semana de acondicionamiento llegó el momento en que los coordinadores de grupo expusieron ante toda la clase sus impresiones y preocupaciones.

El primero que así lo hizo se mostró tímido, azorado por el tipo de libertad que se le ponía al alcance. Sin embargo, tras algunas observaciones del orientador, tendientes a hacerle percibir el ambiente de seguridad reinante, expresó su temor de no saber lo que estaba haciendo y que, mucho menos, su grupo podía saberlo. Otro coordinador rebatió que en realidad se sabía lo que se estaba haciendo, pero que el problema consistía en que no se sabía como hacerlo. Otro más opinó que probablemente nunca se llegaría a saber como hacer lo que el orientador pretendía y que, a la larga, --

nunca aprendería nada, sin una guía más enérgica. La apelación al principio de autoridad, era más que evidente y el orientador no podía ignorarla del todo por lo que, tras algún ajeteo verbal con los coordinadores, se procedió a impartir una clase magistral con el objeto de fortificar la confianza aparentemente perdida. La reacción general fue bastante ambigua; mientras se mostraba satisfacción por tal decisión había por otro lado, manifestaciones de inquietud y crítica hacia los postulados que se exponían. Muchos estudiantes, en especial aquellos que mostraban inseguridad y fallas en la comunicación verbal, pedían la palabra para rebatir ciertos puntos a la par que otros la pedían para discutir con su compañero. El hecho es que el orientador tuvo muy pocas oportunidades de exponer sus propias ideas.

Obviamente este fue el primer indicio que el principio de autoridad cedía terreno a la creciente reciprocidad emocional que al encontrar resistencias naturales, se manifestaba todavía en actitudes hostiles.

La siguiente semana las recriminaciones bajaron de tono para dar lugar a expresiones de mutua colaboración y de aliento. Naturalmente este cambio no engañó al orientador quien sabía que, tarde o temprano la situación volvería a convertirse en borrascosa. La razón era simple: ya colmadas parcialmente las necesidades básicas de mutua información y contacto emocional, los muchachos exigirían una participación activa en el proceso de aprendizaje ya que hasta entonces los temas propuestos, solamente eran place-

bos para iniciar el proceso de interpretación y comunicación

Antes de que esto ocurriera se pidió a los grupos que contestaran a un pequeño cuestionario formado por dos preguntas. Estas eran:

1. - Considera usted mayor el aprovechamiento de sus facultades con el método de aprendizaje en grupos que con el sistema de clases magistrales?.
2. - Encuentra usted oportunidades en su grupo para aprovechar convenientemente sus facultades?.

La primera pregunta fue formulada para estimar el grado de identificación alcanzado con el método de aprendizaje en grupos. En realidad su contestación recaía directamente sobre la segunda pregunta ya que ésta trataba, a su vez, de estimar el grado de seguridad que cada estudiante experimentaba en su grupo con el método.

Tal cuestionario fue contestado individualmente y el análisis de cada respuesta traía una buena carga de sorpresa para el orientador. Un setenta y cinco por ciento de los estudiantes contestaron no a la primera cuestión y, de ellos, un setenta por ciento contestaron si a la segunda. Aparentemente la contradicción hacía pensar en un error en la formulación de las preguntas, sin embargo, un examen detenido de las explicaciones que se daban por tal o cual respuesta, descartó esa posibilidad.

La realidad era que lo que se había dado en llamar clases magistrales, venían a establecer, a pesar de la libre discusión directrices tan prepotentes pa-

ra el actuar del grupo durante la semana que el acaparamiento de gran parte del caudal de seguridad de que se disponía era inevitable. El grupo dirigía determinada acción hacia una dirección desconocida, pero que estaba prefija por las exigencias que imponía la clase magistral. El lazo de unión entre los miembros resultaba, entonces, totalmente falso.

Transcribimos literalmente, incluyendo errores ortográficos, uno de los cuestionarios compilados que pueden demostrar, entre líneas, esta situación:

"... yo tengo un criterio muy personal aserca de el metodo que estamos empleando en la clase de fisica.

Para mi el metodo es formidable pero nosotros no nos adaptaremos a el, bueno yo no me adapto a el no se como se espresaran mis compañeros del mismo.

no me adapto a ese metodo porque cuando se da la clase uno CAPta muy poco/ YEn el grupo uno no pregunta por circunstancias ya sea por falta de tiempo o porque los compañeros no quieren explicarle a los compañeros lo que no entendieron, nosotros en lo unico que pensamos cuando estamos reunidos en el grupo es de ver la forma como evadimos las responsabilidades del estudio rapidamente tratamos de enfocar un tema fuera del estudio y al llegar a casa no sabemos como estudiar y dejamos pasar el tiempo/

para mi que que este sistema es bueno para clase de alumnos que tengan sentido de cooperación y que tengan deseo de superacion/ y no de ver como evaden el estudio? este sistema no rinde ni rendirá con los guatemaltecos ya que solo pensamos en nosotros mismos. en este pedazo de hoja no puedo espresar todo lo que siento pero mi criterio todo el año deveria haber clase majistral. ... repito la mayoría venimos mal preparados a mi criterio el metodo anti--guo deberia seguir porque mas vale lo viejo conocido/ "

Como podremos notar en los párrafos anteriores se expresa con mucha dificultad verbal, el temor de abandonar una situación que ha procurado seguridad durante el período de formación de la personalidad. Por otro lado se manifiesta un extraño escepticismo hacia el nuevo tipo de relación que está llevando a cabo. No es de extrañar este fenómeno, ya que durante toda la experiencia persistió a pesar de los esfuerzos de infundir confianza en los miembros de cada grupo. Precisamente tal persistencia hizo pensar al orientador que la resolución del problema no era tan sencilla como se delineaba al principio.

Lo que, quizás, confirmaba esa sospecha era que los estudiantes aún no habían logrado conocer sus potencialidades de aprendizaje en un medio abierto y sin las agresiones de la autoridad a sus facultades. En realidad el problema consistía en una determinada ausencia de conocimiento de sí mismos y que condicionaba totalmente el surgimiento de temores opues--

tos a la iniciación de una relación espontánea y sin resistencias hacia los restantes miembros del grupo.

El sentimiento de impotencia que tal realidad suscitó en el orientador contribuyó, en gran parte, a implementar elementos de conducta hacia los grupos que favorecían el surgimiento de una actitud pasiva a los esfuerzos que se hacían para devolverle el cetro de la autoridad.

Tal actitud, absolutamente espontánea, no tardó en rendir sus frutos.

Los grupos, paulatinamente, adquirían mayor independencia del inevitable influjo del orientador al darse cuenta que no podían contar con él -- para resolver sus crisis de autoridad. La formación original de estos bajo la influencia de la misma, tenía necesariamente, que alterarse por esa razón.

La iniciativa de algunos muchachos de integrarse a otros grupos sacrificando, así el principio de afinidad nos indicó que nuestra suposición era cierta y que, además, las necesidades básicas estaban llegando a una relativa satisfacción. Paralelamente las requisiciones de más referencias bibliográficas, de artículos de experimentación y diversificación de la temática -- crecían hasta alcanzar proporciones de verdadera profusa. Se había llegado, entonces, a la fase activa del aprendizaje?

Contrariamente a nuestra idea de que ésta no se haría esperar, tuvimos que caer en la cuenta que no hubiera sido honesto decir sí a tal pregunta.

En otros términos no era posible esperar aún un ingreso triunfal a la etapa activa del aprendizaje, por el hecho de que, a pesar de tantas exigencias y laboriosidad, los muchachos no conseguían establecer metas concretas a sus esfuerzos. La gran mayoría todavía se ahogaba en un mar de confusión cuando, ante situaciones objetivas aplicadas al campo de la práctica, se les pedía una resolución razonable. Se trataba a todas luces, entonces, de una situación de transferencia de la autoridad al objetivo de estudio ya que el orientador, -- con su actitud, había rechazado tal principio.

Surgió, entonces, un nuevo imprevisto en el curso de la experiencia.

Un imprevisto que más bien era un dilema. Reasumir la autoridad nuevamente o dejarla bajo el dominio de la espontaneidad? Ciertamente era que tal asunto podía planificarse, pero no eran éstos los objetivos de la experiencia, -- por lo que se procedió inmediatamente a efectuar una evaluación del orientador mismo.

Para alcanzar ese fin se utilizó un cuestionario elaborado por el Dr. Villagrán Muñoz (14), en el curso de Estadística Médica, cuya referencia podrá hallarse en la bibliografía adjunta.

Reproducimos en la hoja adyacente dicho cuestionario en el que se podrá apreciar que buena parte de las preguntas son dirigidas a evaluar la actuación del orientador. Por supuesto se han hecho algunas adaptaciones para amoldarlo a nuestros objetivos y al medio de aplicación.

Los resultados obtenidos son informados a continuación por porcentaje,

después de la formulación de cada pregunta:

1. - La organización del curso le parece:

Muy mala	8.1%
Mala	16.2%
Regular	47.6%
Buena	27.0%
Muy buena	13.5%

2. - El sistema docente utilizando pequeños grupos de trabajo le parece:

Muy malo	0%
Malo	8.1%
Regular	37.8%
Bueno	51.3%
Muy bueno	2.7%

3. - Usted piensa en términos generales que está aprendiendo:

Muy poco	8.1%
Poco	5.4%
Medianamente	40.5%
Lo adecuado	43.0%
Mucho	2.7%

4. - La velocidad con que se exponen los diversos temas le parece:

Muy lenta	2.7%
Lenta	5.4%
Regular	29.7%
Adecuada	51.3%
Muy adecuada	8.1%
Abstencias	2.7%

5. - Las relaciones humanas profesor-alumno las considera:

Muy malas	0.0%
Malas	2.7%
Regulares	27.0%
Buenas	37.8%
Muy buenas	32.4%

6. - El catedrático se da a entender en sus explicaciones:

Muy mal	0.0%
Mal	0.0%
Regular	21.6%
Bueno	59.4%
Muy bien	21.6%

7. - El interés puesto por el orientador en el curso le parece:

Muy poco	0.0%
Poco	2.7%
Regular	18.9%
Bastante	62.1%
Mucho	16.2%

8. - La habilidad del orientador para explicar el curso y los temas difíciles es:

Muy mala	0.0%
Mal	0.0%
Regular	18.6%
Buena	43.2%
Muy Buena	37.8%

9. - Si desea plantear algún problema al orientador, usted lo encuentra:

Siempre dispuesto	56.7%
Poco dispuesto	0.0%
Evasivo	5.4%
Algo dispuesto	10.8%
Muy dispuesto	27.0%

10. - La posibilidad de que usted participe en discusiones durante el desarrollo del curso es:

Muy poca	5.4%
Poca	5.4%
Regular	24.3%
Adecuada	45.9%
Muy adecuada	18.9%

11.- El tiempo extra que usted necesita fuera de las clases programadas para estudiar el curso es:

Excesivo	2.7%
Mucho	18.1%
Poco	24.3%
Adecuado	54.0%

12.- La asistencia y participación activa de sus compañeros le parece:

Muy mala	10.8%
Mala	5.4%
Regular	32.4%
Buena	35.1%
Muy Buena	16.2%

Como se podrá observar los resultados estaban a favor del orientador a pesar del hecho que había rechazado ser depositario de la autoridad y, por lo tanto, de la dependencia de los estudiantes.

Esto definitivamente, venía a indicar que se estaba agotando la calidad de placebo de los temas de estudio y que las exigencias de comunicación y mutua colaboración tendrían una motivación mucho más sólida que al principio de la experiencia.

El hecho es que algún tiempo después de haberse presentado el cuestionario, el coordinador de uno de los grupos menos adelantados en el aspecto comunicativo hizo un llamado al orientador para que escuchase a los integrantes. El objetivo de la entrevista era básicamente tratar sobre las dificultades existentes para integrarse a los demás grupos, ya que ellos se consideraban ineptos para entablar una relación significativa, ni siquiera a nivel de grupo. Se les hizo ver, con palabras adecuadas, que estaban buscando demasiada interde-

pendencia y que ello motivaba una carga emocional para cada uno de los integrantes desproporcionada a las facultades interpretativas que poseían. También se les indicó que aminorando la presión que se ejercían mutuamente, podían lograr una integración aceptable con los demás grupos.

Aquella explicación no fue del todo inútil, ya que el día siguiente uno de los integrantes de dicho grupo pidió ser trasladado a otro que se caracterizaba por ser el de más alto rendimiento.

El asentimiento a esa solicitud fue, quizás más intuitiva que racional, ya que el riesgo que conllevaba era sumamente alto. Sin embargo, unos días de adaptación bastaron para que el nuevo integrante fuera capaz de asumir las funciones de coordinador rotativo, a pesar de que el grupo al que se había integrado desarrollaba cierto grado de hostilidad hacia sus actuaciones.

Los resultados obtenidos en esta experiencia podrán ser juzgados por algunos como poco concluyentes o demasiados efímeros; sin embargo, es de hacer notar, que al finalizar la experiencia, el orientador obtuvo un verdadero tesoro de motivaciones que guiarán en gran parte sus actuaciones en el campo de la Psiquiatría.

IX. S U M A R I O .

Se postula el origen del fenómeno de alienación y sus relaciones con algunos conceptos valorativos utilizados en nuestras sociedades para justificarlos. Luego se pasa a analizar las causas principales por las que el individuo decide alejarse de su realidad usando términos de conflictos para la aparente reestructuración de la unidad perdida.

Habiendo establecido el fenómeno de alienación en el grupo se discute el papel del individuo como reactivo en el mismo, haciendo una reseña histórica de los movimientos que ha motivado este fenómeno. Luego se postula el falseamiento de las facultades perceptivas en sus elementos constitutivos como causante de la alienación del individuo per se.

Se propone, entonces, la utilización de métodos de aprendizaje en sus fases pasivas y activas como instrumento para hallar la identidad de cada individuo y, así, su adaptación a la realidad circundante. pero antes se indica el error en que incurren los métodos de enseñanza clásica al utilizar los principios de castigo y competencia como motivación para el aprendizaje.

Se ha llevado a cabo una experiencia con pequeños grupos de aprendizaje motivado y dirigido para demostrar el papel de la necesidad que cada individuo posee de información y contacto emocional para iniciar una relación objetiva con el medio circundante.

X. C O N C L U S I O N E S .

1. - La alienación es un fenómeno psico-social regulado por fuerzas no controlables por la voluntad que, utilizando objetos de conflicto como índices de evolución, provocan la disgregación de los grupos, hasta alcanzar al mismo individuo.
2. - El fenómeno de alienación en las sociedades es productor de aislamiento para el individuo en el mismo núcleo familiar.
3. - La misma alienación se convierte en una justificación para el aislamiento que provoca.
4. - La exposición constante a los términos del conflicto que suscita el fenómeno de alienación origina una desensibilización progresiva que neutraliza parcialmente el surgimiento de la violencia en los grupos.
5. - La alienación se convierte en una verdadera razón de supervivencia al imponer normas sociales y culturales al grupo.
6. - La escisión que provoca el fenómeno de alienación en el individuo, origina el antagonismo consiguiente que reúne sujetos con conflictos a fines que crean solidaridad como único lazo de unión.
7. - La masa de información, diversiones y distractivos para los sentidos, son elementos creados por los mismos motivos alienantes que contribuyen a alterar en gran parte los constitutivos esenciales del fenómeno perceptivo.

- 8.- El elemento más gravemente lesionado con tales mecanismos, es la facultad interpretativa dentro del fenómeno de la percepción.
- 9.- Las facultades perceptivas podrían tener una oportunidad para la recuperación, sin embargo, los métodos clásicos de enseñanza aplicados hasta el momento, tienden a agravar la situación creando nuevos conflictos en la juventud que le empujan a rechazar aún más las oportunidades de hallar la realidad que el medio eventualmente les ofrece.
- 10.- El origen de los conflictos que interesan a la preconciencia en la juventud se encuentra totalmente en la ausencia de conocimiento de sí mismos que estos poseen.
- 11.- El desacuerdo existente entre los valores sociales y aquellos del individuo frustra sus necesidades básicas de seguridad, satisfacción emocional y reciprocidad.
- 12.- Tales necesidades se convierten en sendas contrariedades que sirven como catalizador para que, al haber motivaciones suficientes se inicie una relación de tipo pasivo en principio, tendiente a satisfacerlas dentro del grupo.
- 13.- El proceso de aprendizaje tiene un papel importantísimo en el encuentro del grupo con la realidad interna, la identidad de sus integrantes y, finalmente con la realidad circundante.

- 14.- Para que lo anterior suceda es necesario estimular la emergencia de los factores psicocognoscitivos situados en la preconciencia. Esta tarea es llevada a cabo durante la fase pasiva del aprendizaje persiguiéndose con ella iniciar la educabilidad del individuo y la ordenación de sus valores con los sociales.
- 15.- En la fase pasiva del proceso de aprendizaje, se obtienen los resultados antes expuestos, proporcionando al grupo un ambiente de seguridad en donde puedan revisar sus actuaciones para el logro de un objetivo concreto y de alcance inmediato. Tal objetivo funge como placebo mientras los integrantes del grupo se proporcionan información mutua y contacto emocional.
- 16.- La fase pasiva del aprendizaje, es un paso obligado para pasar a la activación del mismo. En esta segunda etapa se logra conferir calidad de experiencia a los hechos percibidos a través del nuevo sentido de seguridad adquirido, se plantean alternativas e hipótesis con las consiguientes soluciones y se deducen conclusiones de aquellas otras experiencias que provocaron, de una manera u otra, sentimiento de castigo. Aumenta así el interés del individuo por los demás miembros del grupo y por la realidad social que le rodea.
- 17.- Aplicando el sistema de aprendizaje en grupos a treinta y siete estudian

tes del nivel secundario, se observó que la dificultad más apreciable para el orientador era despojarse de la autoridad para dar paso a una relación más personal con los sujetos de la experiencia.

Por otro lado los resultados fueron compatibles con los supuestos del método aplicado.

B I B L I O G R A F I A

1. - Boulding, Kenneth E. El significado del Siglo XX. Versión española de Francisco Navarro R., México, UTEHA, 1966. 204 p.
2. - Dalla Volta, A. Basic Aspects of learning in the psychology and psychopathology of the child. Boston Mass., Little, Brown and Company, 1968. (A Ciba Foundation Symposium).
3. - Kurkin, Helwn. Psychotherapy movement. Psychiatric Annals. 2 (3): 33-39, March 1972.
4. - Frank, J. D. Methods of assessing the results of psychotherapy. Boston, Mass., Little, Brown and Company 1968. (A Ciba Foundation - Symposium).
5. - Freeman, T. The learning component in the dynamic therapeutic situation. Boston, Mass., Little Brown and Company, 1968 (A Ciba Foundation Symposium).
6. - Freine, Paulo. La composición bancaria de la educación. Guatemala la Universidad de San Carlos. Facultad de Ciencias Médicas *
7. - Johannot, Henri. El individuo y el grupo. Barcelona, Editorial Aguilar. S. A., 1964. 135 p.
8. - Kubie, S. L. The psychotherapeutic ingredient in the learning process. Boston, Mass., Little Brown and Company. 1968. (A Ciba Foundation Symposium).
9. - Leder, S. Psychotherapy: placebo effect and/or learning. Boston, Mass Little Brown and Company. 1968 (A Ciba Foundation Symposium)
10. - Lifton, Walter M. Trabajando con grupos. México, Ed. Limusa-Wiley, S. A., 1965. 220- p.
11. - Morales Chinchilla, E. Enseñanza en pequeños grupos dinámicos de motivación, formación e información. Guatemala, C. A. Universidad de San Carlos, Facultad de Ciencias Médicas, s. f. **

* = Sin fecha

s. f. ** Mimeografiado.

- 12- Sandler, J. Psychoanalytic psychology and learning theory. Boston Mass., Little Brown and Company. 1968. (A Ciba Foundation Symposium).
- 13- Schwartz, Emanuel K. Why group therapy now?. Psychiatric Annals, 2 (3): 18-24. March. 1972.
- 14- Villagrán Muñoz, F. El sistema de grupos como sustituto de las clases magistrales. Una experiencia en la Facultad de Ciencias Médicas. Su evaluación. Guatemala, C. A. Universidad de San Carlos, Facultad de Ciencias Médicas. Sept. 1970. (mimeografiado).
- 15- Walton, H. J. and McPheterson, F.M. Phenomena in a closed psychotherapeutic group. British J. Med. Psychol., 41 (61):61-71 1968.
- 16- Wolff, Werner. Introducción a la Psicología. Versión española de Federico Pascual del Roncal. 8a. ed. México, Fondo de Cultura Económica. 1963. 369 p.
- 17- Zolla, Elemire. Antología del Psicoanálisis. Versión española de Baltasar Samper. México, UTEHA, 1962. 305 p.

Vo. Bo.

Sra. Ruth Ramirez de Amaya
Bibliotecaria.

BR. VICENZO ERNESTO COZZARELLI SANDOVAL

DR. ENRIQUE MORALES CHINCHILLA
Asesor.

DR. FRANCISCO VILLAGRAN MUÑOZ
Revisor.

DR. JOSE A. QUIÑONEZ AMADO
Director de Fase III.

DR. CARLOS ALBERTO BERNHARD R.
Secretario.

Vo. Bo.

DR. CESAR AUGUSTO VARGAS M.
Decano.