

estudios

La dinámica de grupos y su contenido pedagógico

EL GRUPO EN GENERAL.

La dinámica de grupos constituye uno de los sectores de las ciencias sociales del que muy recientemente han comenzado a ocuparse. El conocimiento de los procesos que tienen lugar en el seno de un grupo y lo que puede significar este conocimiento en vistas a la actuación pedagógica y a la apertura de nuevas posibilidades metodológicas, mediante la explicación de ciertos fenómenos, son cuestiones que se están abriendo camino a través de numerosas dificultades.

Pensando en el sentido corriente del término, el grupo humano ha sido, a través del tiempo, objeto de estudio; pero desde el siglo XIX es cuando se ha empezado a analizar la influencia que ejerce el grupo sobre el individuo y viceversa. Bajo la influencia de acontecimientos políticos mal observados, primero, y mal interpretados, después, algunos pensadores, como Gustavo Lebon, por ejemplo, han llegado a la conclusión de que toda formación en colectividad contribuye a la decadencia y degradación de la individualidad. El grupo fue considerado como una amenaza para todo valor humano y algunos llegaron a creer en la existencia de una potencia supraindividual, de un espíritu de grupo misterioso, inexplicable, irracional, vicioso. De otra parte, el papel de jefe, de tirano, de dictador, etc., fue estimado exageradamente.

Por suerte, superada esta postura, se han rendido a la evidencia de que los fenómenos observados anteriormente no constituían más que una parte del problema; que *el grupo es un medio de vida esencial sin el cual el hombre no podrá ser verdaderamente humano y que, en ciertos casos y bajo determinadas condiciones, solamente, puede degenerar en amenaza de lo humano.*

SEMEJANZA ENTRE INDIVIDUO Y GRUPO.

La psicología individual nos ha enseñado que todo comportamiento está motivado racionalmente o no. Es particularmente Freud y su escuela los que han puesto al desnudo la dinámica del individuo, pero, al mismo tiempo (pensando en los fenómenos de identificación, de proyección y de transfort), nos han mostrado cómo esta dinámica está ligada a las relaciones inter-humanas. Partiendo de ello, fue posible comprobar que, en principio, la vida de un grupo no tiene ni más ni menos misterio que la de un individuo,

56

Sin embargo, a medida que el conocimiento de cada uno de los miembros del grupo se va haciendo más profundo, se va descubriendo que el grupo no es una simple suma de individuos, sino que posee una vida propia, una dinámica que no puede ser reducida a la suma de las dinámicas individuales. Esto es lo que se llama la "dinámica de grupo".

Tanto como sea posible en teoría, dentro de ciertos límites, el prever, analizar y observar las reacciones de un individuo, será posible hacerlo también con el grupo. Por ello, se ha llegado a admitir que no hay diferencia fundamental entre los grupos que aceptamos como naturales y útiles y aquellos que tenemos por perjudiciales; del mismo modo se ha encontrado también el porqué un grupo organizado se transforma, bajo ciertas condiciones, en una masa pasiva o violenta, se deja subyugar por una dictadura o una revolución.

El grupo, como medio de vida natural, está marcado evidentemente de la misma ambivalencia que posee el hombre en todas sus relaciones y sentimientos. Este conocimiento de las leyes según las cuales funciona un grupo, debería permitir en seguida el condicionamiento de la vida del mismo, a fin de provocar ciertas reacciones en los miembros de este grupo. Indudablemente tienen cabida, en este sentido, perspectivas mal intencionadas, perjudiciales, intuitivamente reconocidas y llevadas a la práctica por personajes históricos como el "Mein Kampf" de Hitler, ejemplo radical de un método destinado a obtener ciertos resultados de las agrupaciones humanas.

Sin embargo, los americanos, que han sido los primeros en desarrollar un método basado en la dinámica de grupos y puesto al servicio del hombre (el "social groupwork") nos repiten en cada ocasión que este trabajo social en grupo no se concibe ni es aceptable si no está basado en lo que ellos llaman su "democratic philosophy"; es decir, sobre la afirmación de la dignidad de cada individuo, su derecho a la independencia y sobre la convicción de que *el grupo deberá solamente contribuir a la realización de esta dignidad y de esta independencia, al crecimiento y a la expansión de cada miembro del grupo. Un mejor conocimiento de la dinámica de grupos permitirá, por otra parte, prevenir mejor ciertos desarrollos que arriesgan y amenazan la realización de estos fines.*

Según la misma evolución, el grupo no ha sido aceptado pronto en la educación y reeducación. Durante largo tiempo se han desconocido las posibilidades de la comunidad escolar. Apenas se comienza actualmente a realizar su valor respecto de la formación social de los alumnos.

En los internados de reeducación, el grupo fue primeramente el mal inevitable cuyo efecto nocivo era preciso neutralizar en lo posible, reduciendo, por medio de una disciplina rígida, los contactos horizontales —de niño a niño— teniendo en cuenta, exclusiva y frecuentemente en vano, el solo valor regenerador del contacto vertical —de adulto a niño—. Después, el grupo ha sido descubierto como un medio de socialización y, por lo mismo, de readaptación. De ahí el florecimiento de las ciudades de muchachos, perfectos microcosmos sociales, donde el grupo, la vida en común y la reinserción social vienen a ser el fin principal del trabajo reeducativo.

Sin embargo, a medida que el conocimiento, cada vez más rico, de las necesidades individuales de cada niño penetraba en dicho trabajo se comprendía que la adaptación social no era todo; que ocultando el verdadero estado interior del niño, esta adaptación no era, con frecuencia, sino una engaño. Ello motivó la investigación de métodos individuales y eclécticos, aplicando medios diferenciados en vistas a una utilización más acertada todavía del grupo al servicio del niño inadaptado, para así mejor servir, finalmente, la sociedad misma. Este es el estudio de la dinámica de grupos referida a un tipo particular de agrupación, el de los establecimientos para muchachos, grupos involuntarios, formados en general de oficio, reuniendo niños inadaptados, con handicap.

EL GRUPO EN EDUCACIÓN.

De la misma manera que la personalidad del individuo no tiene siempre libre juego o se halla comprimida desmesuradamente en ciertas circunstancias, la vida del grupo experimenta también estas situaciones. Allí donde los niños no están completamente separados los unos de los otros, la dinámica de grupos es siempre activa, pero no se despliega verdaderamente sino bajo ciertas condiciones que detallamos a continuación.

a) DINÁMICA "ESPACIAL" DEL GRUPO.

El medio natural de los niños sería evidentemente su familia. Sus necesidades de abrigo, de contactos sociales, la exigencia de un marco donde éstos puedan realizarse, exteriorizarse, su necesidad innata de ocupar un lugar en una estructura social cualquiera (la familia es esta primera estructura), hacen que puedan reaccionar positivamente a la confrontación con el grupo del establecimiento educativo y esforzarse por adaptarse y hacerse aceptar.

Añadamos que, para algunos niños, los *transfers* negativos se hacen difíciles al comienzo de las relaciones estrechas con los educadores. Entonces su necesidad de formar parte de grupo llega a ser urgente. (Para un mejor entendimiento y comprensión de lo que llevamos expuesto, diré que el *transfer* es la capacidad de readaptar personalmente al inadaptado, mediante la personalidad del educador que simboliza o representa en su persona la del padre del muchacho con el que está en conflicto. Mediante su contacto personal de toda índole: cultural, deportivo, amistoso, etc., el educador trata de rehabilitar en el muchacho la imagen de su padre desentrañando los motivos de esa inadaptación. Ahora bien, cuando la actuación del educador no provoca en el chico esa transferencia personal hacia el padre, sino que el muchacho permanece ligado afectivamente al educador sin transferir espontáneamente esas relaciones a la persona de su padre o familiar, el *transfer* es negativo porque el chico no está verdaderamente adaptado. De ahí la necesidad de echar mano de la dinámica del grupo que le desligará de esa postura que no le beneficia para su reeducación.) *La serie de fuerzas que obran en el grupo en un momento dado, constituyen, por así decirlo, la dinámica en el espacio del grupo.* Estas son las siguientes:

1) Edad.

La adaptación al grupo y para el grupo no se hace posible sino a partir de cierta edad, condición primera para una interacción en el grupo. Los niños muy pequeños e incluso *hasta los ocho o nueve años, no son todavía capaces de vivir con otros en grupo.* No supone para ellos ventaja alguna, por el contrario. El sentimiento de seguridad que puede ofrecer el grupo, la posibilidad de encontrar en él su lugar, de realizar un papel o cometido depende, para cada fase del crecimiento, de límites todavía mal conocidos. Con la edad, el niño llega a ser capaz de establecer relaciones sociales con un mayor número de personas al mismo tiempo. Es por esto por lo que, en general, los grupos deben ser pequeños, pero sobre todo para los más jóvenes. Más allá de estos límites, el grupo no presentará la estructura de un verdadero grupo, pues los miembros del mismo no se suponen indiferentes unos de otros, sino que tienen entre ellos relaciones más o menos constantes.

2) Interrelaciones afectivas y funcionales.

Las relaciones recíprocas de tipo afectivo y funcional son las que constituyen los subgrupos (en el seno del grupo) y, cristalizando en un cierto esquema, dan al grupo su estructura. No es difícil descubrir esta última por medio del método sociográfico. Se establecen, entonces, esquemas basados en las respuestas que dan los niños a las cuestiones que deben informarnos del motivo de las atracciones y repulsiones que experimentan unos en relación con otros.

Sin embargo, no es posible olvidar que *los miembros de un grupo no están ligados solamente por vínculos puramente afectivos y que la estructura del grupo presenta aspectos diferentes según las cuestiones que se le piden y los sentimientos e intereses que se tocan.* Así, un niño hará, quizá, una elección distinta si se le pregunta: "¿Con quién querrías tú ir al cine?", que si se le dice: "¿Con quién preferirías hacer tus deberes?"

3) Rangos sociales.

Todo grupo reconoce rangos sociales y los papeles que a ellos corresponden. Hay miembros que tienen un rango más elevado que otros y el valor acordado a los diferentes papeles difiere para cada grupo. En ciertos grupos, "el payaso" será un personaje importante; en otros será nada más que soportado. En determinados casos es fácil ver a qué es debido el rango de un niño en el grupo. Es comprensible que los más grandes, los más fuertes, los más hábiles, los más inteligentes, aquellos que llevan más tiempo en el grupo puedan tener una posición privilegiada.

Pero, no olvidemos, la apreciación del adulto difiere aquí de la de los niños. El nuevo comienza, en principio, desde la base de la escuela social. Y, como en todo, *hay también en los grupos conflictos de papeles:* el recién venido, que es al mismo tiempo el mayor, puede encontrarse en una posición difícil; el recién venido que era antiguo en otro grupo y el mayor en la escuela o en la familia podrán encontrarse en la misma dificultad. Lo mismo le acontece al mayor

o al antiguo que se ven aventajados por los jóvenes o el recién llegado. Muchos trastornos en el grupo pueden originarse de estos conflictos de papeles, aunque los problemas que se presentan en los grupos obedecen raramente a una sola causa.

En realidad, el educador no comprende apenas nada de las afinidades, de las agrupaciones internas y de la apreciación mutua. ¿Por qué un miembro del grupo no tiene socialmente valor a los ojos del educador y juega de hecho un papel importante en el grupo? ¿Qué es lo que determina el clima del grupo? ¿Cuál es el código "informal" al cual obedecer parece más importante que someterse a las reglas formales racionales? ¿Por qué un niño puede permitirse una serie de infracciones a la vida regular del grupo, sin que éste reaccione o le arroje y se haga imposible a los ojos de los demás por actos o actitudes menos inaceptables?

4) *El código informal, núcleo del verdadero grupo.*

Desde el punto de vista sociológico, el verdadero grupo se distingue justamente por la preponderancia del código informal (hecho de convenciones, tradiciones, exigencias implícitas) sobre las reglas formales, explícitas. Casi no nos apercebimos de que cada grupo que vive su verdadera vida posee así una serie de reglas internas, de usos y apreciaciones a las cuales el recién llegado se pliega, mucho antes de aceptar el código formal, el del adulto.

A fin de poder pertenecer al grupo y experimentar el abrigo que éste le ofrece se comprueba cómo el recién venido se adapta, en efecto, bastante rápidamente a este código interno. Acontece también que el que no forma parte todavía del grupo, exagera a fin de ser admitido; por ejemplo, el muchacho que, para un grupo en el que se acostumbra a quejarse de la alimentación, roba mantequilla que ofrece en seguida a escondidas a los demás.

5) *Los fines del grupo.*

Un factor determinante del código interno, de la cultura autóctona del grupo es lo que llamamos los fines de grupo. Cada ser humano persigue una serie de fines con un ideal último que no pierde entrando en un grupo. Este, sin embargo, no tendrá para él ninguna significación si no puede convertirse en medio de realizar algunos de esos fines y no llegará a ser un verdadero grupo si no puede ser el lugar de realización de un fin común. Algunos grupos se forman, incluso en vistas de un fin común; no es éste el caso de los centros de reeducación en los cuales los niños que persiguen el mismo fin pueden reencontrarse en subgrupos o en pandillas.

Oficialmente el fin de los grupos en internado es el fin pedagógico, diferenciado en una serie de fines prácticos que se proponen a los niños con más o menos éxito. Es evidente que los niños no son capaces, más que en parte, de identificarse con este fin y que, a veces, incluso se alejan de él muy claramente; el fin que se les impone difiere demasiado del que ellos han aceptado como tal en el pasado.

Puede haber oposición de fines pero también disarmonía entre el objeto y los medios a emplear; si se le propone a un grupo conquistar el primer lugar del establecimiento, si recoge la mayor cantidad posible de papeles viejos en el curso de una acción común, para la compra de un aparato de televisión, el grupo se identifica de tal manera con este fin, que no soporta la idea de un fracaso y se pone a robar papel. Hay desproporción entre el objeto y los medios. El educador interviene y entonces, a los ojos de los niños, se convierte en el obstáculo que les entorpece la realización de su fin.

Los fines del grupo pueden ser simplemente la necesidad de distraerse en conjunto, de defenderse; pero hay fines más específicos, basados en las necesidades profundas de los niños, en su pasado, en su fase de desarrollo. En un momento determinado toda la acción se centrará sobre la exclusión de un miembro que molesta a los otros, en otro sobre la satisfacción de la curiosidad sexual, sobre la satisfacción de la necesidad de seguridad en el establecimiento cerca del adulto.

Fines, medios y valores apreciados en el grupo están estrechamente ligados entre sí; considerados así, nos suministran algunas indicaciones sobre las razones por las cuales las reacciones de los niños, respecto de sus compañeros y de los adultos, difieren frecuentemente de las que nosotros esperamos.

6) *El contagio síquico en el grupo.*

Si apuramos de cerca la realidad, veremos desmentido el viejo adagio según el cual un mal elemento corrompe los demás automáticamente. Sucede que una falsa nota puede echar a perder la atmósfera en un grupo, mientras que una mala conducta alborotadora deja indiferente, en otra ocasión, al mismo grupo; los mismos fenómenos se comprueban en el otro sentido: a veces, el buen ejemplo es seguido; a veces, no ejerce ninguna influencia.

Tratando de poner luz en la comprensión de algunos mecanismos de estos casos es preciso basarse en los estudios hechos por el Dr. Fritz Redl, americano de ascendientes vieneses, que se ocupa de niños extremadamente perturbados. Los mecanismos más fáciles de comprender son los determinados por factores de psicología colectiva, ya indicados. *El miembro del grupo que ocupe una posición estimada en él, arrastrará fácilmente a los otros. La conducta de un miembro será aceptada tanto más, cuanto más esté de acuerdo con el código interno del grupo, o con sus fines y sus necesidades comunes.*

Tomemos un grupo de muchachos en edad anterior a la pubertad —turbulentos, un poco indisciplinados—; un recién llegado que se pone a vociferar cuando el grupo se halla tranquilo, se encuentra imitado fácilmente. Un niño sin lugar preponderante en un grupo de niños caracteriales se pone a lanzar cuchillos en un grupo que viene del juego, que tiene hambre y no pasa nada. El mismo niño hace la misma cosa después de una jornada lluviosa, durante el cual se ha tenido el freno echado y se siente un cierto malestar, entonces se desarrolla un caos completo.

En general, se comprueba que *la conducta inacep-*

table, incluso de un miembro influyente en el grupo, tiene menos consecuencias, si reina en el grupo un clima de confianza entre el educador y los niños, que cuando esta aceptación mutua y una satisfacción fundamental del grupo vienen a faltar. Estos factores de psicología de grupo no bastan, sin embargo, para explicar a fondo los fenómenos de contagio, de atracción y de repulsión, de imitación y de resistencia en el grupo. El mismo Redl es el que ha mostrado cuáles son a este respecto los factores decisivos en la personalidad de los que arrastran y de los dirigidos, sin olvidar que en todos estos fenómenos ambos juegan siempre un papel.

Es bien notorio que la ambivalencia entre el comportamiento social y antisocial, entre el amor y el odio, la obediencia y la negatividad, es mucho más pronunciado en los niños inadaptados que en los otros y que, por consiguiente, su equilibrio (a menos de ser forzado por una disciplina a ultranza que entorpece toda maduración verdadera) es bien inestable. Este equilibrio se encuentra reforzado en el grupo cuando las reglas formales comienzan a ser aportadas cada vez más por la tradición, el hábito, la cultura del grupo. *A medida que la moral del grupo se hace más influyente, el grupo se impone, en cierta manera, a sí mismo* (no hay que olvidar el papel que desempeña en ello el educador), *el niño podrá permitirse menos diferencias, separaciones, porque de ello se seguiría demasiada inseguridad y culpabilidad.* También sucederá que, *con el educador, se levantará contra el que se enfrente con lo que se hace en el grupo o contra el fin propuesto por el educador,* con el que el grupo está identificado. Hay entonces, en general, bastantes medios de control social en el grupo, para reprimir la agresividad y las tendencias destructivas que subyacen en el fondo de la mayoría de los miembros del grupo.

Existen, sin embargo, niños para los que esta conciencia colectiva no funciona; un recién llegado, por ejemplo, un niño de carácter sicópata; si en un momento determinado los empujones destructivos de tal niño hacen eclosión, podría suceder lo siguiente: los otros niños, al ver cerca de ellos que uno da rienda suelta a sus impulsos aparentemente sin miedo y sin sentimiento de culpabilidad pierden de golpe su miedo y sus temores. Las barreras que habían edificado juntos, se hunden y puede seguirse una ola de destrucción. Se diría que los niños tienen un sexto sentido para ver y sentir el estado de ánimo de tal animador.

Un ejemplo aclarará lo dicho: niños de doce años querían fumar, pero no les está permitido; ellos saben que al educador no le gustaría que lo hicieran y, hasta el momento, se ha entendido implícitamente por todos los del grupo que no se le engañará. Pero llega un muchacho para el cual fumar no supone ningún conflicto de lealtad: él no forma verdaderamente parte del grupo o sus padres le permiten fumar y fuma. Entonces, el ejemplo del que infringe la ley, sin sentirse en nada culpable, levanta a los otros su miedo y le siguen.

Lo que ha sucedido es que *el equilibrio inestable entre el control de sí mismo y el deseo de satisfacciones impulsivas inmediatas se ha destruido al ver que uno*

de ellos hace lo que los demás querían hacer también y la comprobación de que puede hacerse sin temores ni sentimientos de culpabilidad.

A veces, el mismo iniciador no tiene necesidad de cumplir el acto prohibido; una observación o un gesto prueban que para él ello no constituye problema, que la materia no contiene para él nada de conflictual; basta estimular en los otros notas y actos que no se lo permitirían. Así se explica *la influencia muy sutil que pueden tener ciertos niños en el grupo. No parecen hacer nada y, sin embargo, el hecho de que estén o falten cambia todo.* Pero hay que tener muy presente que *nada ocurrirá, si el acto o actitud provocativos no despiertan disposiciones o conflictos existentes en el grupo.*

"Hacer el bien" podrá igualmente acarrear a los niños conflictos; obedecer a valores morales implica una lucha contra la cobardía, contra otros temores. Un miembro del grupo más maduro a este respecto, presentándose explícitamente como defensor de los valores que los otros no se atreven a mencionar, quizá, libera las fuerzas de aquéllos; viene a ser la figura del héroe que se levanta ante los demás, que se empeña en la lucha contra los tiranos e injusticias de dentro y de fuera.

Hay, en fin, niños que ejercen una buena influencia "sin hacer nada"; parece que los otros se sienten como purificados de sus conflictos agrupándose alrededor de tales sujetos. En efecto, se trata de niños para los cuales los conflictos que viven la mayor parte de los miembros del grupo no existen apenas en ellos y, por otra parte, con su sola presencia, son como un apoyo de las fuerzas positivas de los demás; la defensa de los otros contra sus impulsos encuentra en ellos un aliado.

Acabamos de mencionar el contagio operado por un iniciador o seductor de grupo que levanta, por así decirlo, los frenos de los demás. Pero *es mucho más complejo el contagio que tiene lugar cuando un miembro del grupo muy perturbado recuerda, con su actitud, a los otros, de modo expresivo, conflictos que ellos mismos tratan de dominar;* en esta ocasión los últimos se encuentran acorralados por el pánico. Cuando un muchacho ha robado, los que se debaten con problemas de esta especie se sienten impulsados rápidamente a excluir el ladrón de su grupo, porque es para ello una amenaza.

Algo parecido sucede en grupos de adolescentes en relación con las tendencias homosexuales, naturales en esta edad, espantosas e inconscientes al mismo tiempo. La agresividad de aquellos que se sienten más inciertos al respecto y la del grupo entero se dirige sobre el que tiene los trazos homosexuales más pronunciados (sin que haya ninguna actividad en este sentido) o sobre los que acusan estas tendencias. Acontece que ni el educador ni los muchachos, por otro lado, comprenden exactamente por qué un miembro del grupo es rechazado siempre (los motivos conscientes no tienen valor entonces) y que tales mecanismos, en los que la proyección juega un papel importante, sean activos.

Hay casos en que la represión de tendencias agresivas o sexuales en ciertos niños es de tal modo opresiva que crea una especie de tabús en ellos; la con-

frontación con la libre expresión, aunque sólo fuese verbal, de estas tendencias prohibidas es un choque terrible que puede ocasionar fugas o una agresión salvaje. Un ejemplo aclarará esta afirmación: Una niña recién llegada al grupo sintonizó con todo el mundo excepto con una de sus compañeras, la cual le mostró hostilidad por medio de intrigas, primero, de agresión física, después y, por último, fugándose.

Un examen preciso de la situación reveló que la recién llegada, abandonada por su madre que había marchado al extranjero con su amante, logró superar este choque ayudada por su padre, pero hablaba de su madre sin ocultar sus sentimientos de desaprobación. Esta actitud había espantado terriblemente a la compañera que se encontraba angustiada por el mismo abandono de la madre, pero no se permitía ningún reproche a este respecto y rechazaba siempre la ambivalencia natural causada por la situación. Este conflicto era para ella tan vital que, en lugar de encontrarse liberada por la agresión verbal mostrada por la recién llegada, se levantó contra ella y huyó en seguida.

Estos fenómenos de contagio y repulsión explican en cierto modo o, mejor dicho, ayudan a comprender de dónde vienen en el grupo ciertas personalidades dirigentes: jefes, animadores, seductores, de una parte, y, de otra, los buenos elementos y las "ovejas negras".

b) EL GRUPO COMO ORGANISMO DINÁMICO EN EL TIEMPO.

El grupo, además de su dinámica espacial, tiene sus fines, su cultura y éstos no se crean sino a lo largo de su desarrollo. El grupo se forma, evoluciona, se expande y se disuelve: tal es su ciclo teórico. Analizaremos brevemente el desarrollo del grupo poniendo de relieve, en función del mismo, la posición de su eje formal; el educador, en nuestro caso.

En puridad, la formación y disolución no tienen lugar con frecuencia en los centros educativos; la población del grupo se renueva periódicamente. Por esto, el desarrollo que indicaremos a continuación viene a repetirse en el seno del mismo grupo, a medida que se añaden nuevos elementos. Advertamos también que, para cada miembro del grupo, es posible seguir el mismo desarrollo que para todo el grupo. Cuando se tiene ocasión de observar un grupo formado nuevamente, se comprueba que, en el fondo, no hay todavía verdadero grupo, que no hay sino una reunión de individuos ligados por un marco material y por causas exteriores. El verdadero grupo debe formarse aún. Para ello ha de reunir varias características, tales como:

1) Sentido de responsabilidad de cada uno de los miembros.

Uno de los fines de la reeducación y una de las características de un grupo verdadero es el sentido de responsabilidad de cada uno de los miembros del grupo para con los otros y para él mismo, sentido

de responsabilidad que no es alguna cosa que se funda en el vacío. Para sentirse responsable es necesario pertenecer, formar parte del grupo, tener fe y confianza. El niño que entra en un centro de reeducación, a decir verdad, no siente demasiada confianza sólo por la buena voluntad en acogerle y por el marco atrayente que se le ofrece.

De una manera o de otra, el hecho de ser ingresado en una institución implica una traición que se comete con el niño, incluso cuando han muerto aquellos que eran responsables de él. En llegando al centro el chico ha tenido el "fallo" en la vida. Y este sentimiento es no solamente tenaz, sino reforzado todavía por una serie de medidas bien intencionadas que parten de la institución. Nuestra afirmación de que todo ha pasado no entorpece para aportar consigo mismo todas las experiencias anteriores. Sería irreal pedirle, desde el primer momento, buena voluntad que asumiera responsabilidad.

Así, pues, en el grupo nuevamente formado o renovado en parte sería insensato esperar una conciencia social. Antes de nada será preciso a los niños el valor de desear de nuevo formar parte de una comunidad; en efecto, no subestimamos el esfuerzo que se exige al niño que debe reanudar las relaciones afectivas y sociales. Hay incertidumbre, inseguridad, nerviosismo, duda, curiosidad en el grupo. En esta primera fase de desarrollo se encuentra conjunto, agrupación sin poder responder a las exigencias de la realidad social. Wilson y Ryland denominan este estado del grupo: "out of touch with reality", es decir, sin contacto con la realidad. No existe todavía verdadero grupo, ni una relación pedagógica con el educador; ésta debe basarse antes en la aceptación mutua, aún no realizada. Una llamada a la responsabilidad no tiene sentido. Castigar y moralizar sin más. Lo que es preciso hacer, sobre todo, entonces es mostrar sin cesar a los niños, pacientemente y con calma, esta realidad. Es preciso estar con ellos, a su alrededor, controlarlos allí donde sea necesario, sin esperar demasiado a resultados inmediatos.

2) Confrontación con la realidad de la vida colectiva.

Después de esa primera fase, la confrontación con la realidad de la vida colectiva se hace más intensa. Los niños no comprenden todavía que su comportamiento afecta a los demás; se hacen agresivos o se retraen, son el aguafiestas, desarreglan la vida del grupo. Es preciso que el educador, en este momento, manifieste mucha actividad e iniciativa, siempre sin "forzar" el grupo, y trate de estimular a los que corren peligro de caer en la indiferencia. Paulatinamente, sin embargo, gracias a experiencias comunes y a la actitud del educador, los niños comienzan a ser más realistas en cuanto a la vida de grupo. Su necesidad de contactos se afirma, su interés se despierta. En este momento, el concepto de "responsabilidad" empieza a tener un sentido preciso del que el educador puede usar prudentemente.

Los niños quieren participar, pero no saben todavía cómo. Empresas de grupos, discusiones de grupo, son iniciadas pero parecen estar por encima de los medios de los niños. El educador es ahora un conse-

jero valioso; les muestra cómo hacer, cómo cooperar, les demuestra que se puede discutir, sin disputar, que es posible plantearse, primero, y resolver, después, problemas relativos a la vida común.

El grupo aprende, poco a poco, a funcionar en tanto que comunidad. El educador queda como el que ayuda a formular fines, a descubrir las verdaderas necesidades de todos, a interpretar lo que los niños no comprenden, a suministrar al grupo los medios de progresar. En fin, el grupo, seguro de sí mismo, de sus miembros y de su valor puede abandonar un cierto egocentrismo que era necesario al principio. Busca su lugar en una colectividad mucho más amplia sin tener, como al comienzo, la "patriotería de grupo" como condición vital. Por último, llega un momento en que el grupo no tiene más que dar a sus miembros y muestra tendencia a disgregarse; sus miembros deberán entonces partir hacia otras tareas y otros grupos.

En los establecimientos infantiles apenas tiene lugar la disolución de grupos enteros al fin del desarrollo; a causa de la renovación periódica esta fase sobreviene raramente. A veces, sin embargo, hay que trabajar con grupos que no avanzan más y no hacen otra cosa que vegetar, sin intereses comunes, sin entusiasmo. Si no se trata de grupos que se han detenido en el curso de su desarrollo por un tratamiento inoportuno, estamos frente a grupos que se sobreviven a ellos mismos y a los que no se podrá insuflar una vida nueva, un vigor más que cambiando totalmente sus bases de vida en común o añadiendo sangre nueva.

Con mucha frecuencia se ve que ciertos niños, que han dado todo al grupo y que por ello se han desarrollado, se encuentran al fin de un tiempo más o menos largo como vaciados; caen entonces en la pasividad o el negativismo. Si no se tiene en cuenta a tiempo esta situación, los niños que, en cierta manera, aventajaron al grupo van a ofrecer de nuevo dificultades. Es preciso soltarlos a tiempo.

CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS DE LA DINÁMICA DE GRUPOS.

Esta breve descripción de la dinámica espacio-temporal del grupo está ligada a concepciones metodológicas. El grupo no atraviesa todas estas fases más que si se le da ocasión y si se parte del punto de vista democrático enunciado más arriba. La convicción se extiende más cada vez cuanto más se tiene en cuenta que esta vida natural del grupo, regida democráticamente, es la que mejor sirve los intereses de los niños y les obliga a hacer un aprendizaje verdaderamente realista del manejo de relaciones sociales. Para poder sacar el mayor partido posible de esta realidad educativa cual es la dinámica de grupos es necesario tener en cuenta algunas normas de actuación importantes y decisivas desde el punto de vista de la eficacia.

Tolerancia, pero no pasividad.

A medida que nos ocupamos de niños perturbados nos vemos forzados a emplear una tolerancia más grande a la vista del comportamiento de ellos. No

obstante, no se les puede dejar hacer todo, esperando que los niños se sientan responsables. A veces, es preciso incluso protegerlos contra ellos mismos, proteger su marco material, remplazar su conciencia social ausente, si bien todo ello en nombre de la realidad que ellos deben aprender a ver. Mas no hay que apelar a los sentimientos que no existen todavía y, sobre todo, no hacer depender nuestra "aceptación" del niño de la buena voluntad que él manifieste. Nosotros le aceptamos tal cual es, es decir, con frecuencia con su "mala voluntad", la cual no podemos querer nosotros. A lo sumo podemos decirle: "Yo te quiero, pero no siempre amo lo que tú haces." Tolerancia no equivale a pasividad.

De otra parte, es posible explicar a los jóvenes, tanto más cuanto que no se hace todavía, lo que hacemos *con* y *por* ellos y arrancar así el sentimiento de que, después de todo, se hace con ellos lo que se quiere. En particular, es posible con su concurso encontrar una explicación a fenómenos que desarreglan la vida del grupo de los que el mejor observador, por sí solo, no comprende nada. Este entrenamiento en una vida social consciente servirá de mucho a los niños cuando sean mayores y tengan que vivir en la sociedad.

Asimilación al nivel del grupo como un miembro más.

Hacerse cargo de la dinámica del grupo significa someterse a la gran regla de trabajo social moderno: *parta del nivel en que se encuentra aquel o aquellos de los que Vd. se ocupa, si quiere verdaderamente aportarles una ayuda esencial.* Esto quiere decir trabajar sin idea preconcebida fijada de una vez para siempre en la función de educador en el grupo. Importa, primero, comprobar que el educador en el grupo no está por encima de él, sino que es un miembro del mismo; ocupa en él una posición especial, tiene allí responsabilidades específicas, pero es parte de la estructura social.

Un grupo no puede basarse exclusivamente en los vínculos afectivos que unen a cada niño con el educador. Estos lazos son indispensables, pero no pueden ser decisivos en el esquema de la vida; sería inadmisibles que, a la larga, los niños no se conduzcan bien más que por amor al educador, no se acepten mutuamente, más que a causa de éste. Este "chantaje afectivo" es, sin embargo, frecuente. Todo lo que sucede en el grupo entonces viene a estar cargado de emociones; no se osa el confesar los conflictos naturales e internos al grupo, se mantiene un clima afectivo artificial, pero el grupo no evoluciona.

Esto cambia cuando el educador acentúa un poco más su función social en el grupo: no se tiene miedo, entonces, de herirle personalmente mostrándose agresivo hacia ciertos miembros del grupo. Sentimientos rechazados se manifiestan; partiendo de aquí, el educador permaneciendo en calma, tranquilizador, se aprende verdaderamente a vivir unidos. Así puede establecerse un control social en el grupo. El educador, como cualquier miembro del grupo, debe permitirse recorrer, aunque más rápidamente como más experimentado, todas las fases de adaptación. Al llegar al grupo él no sabe nada, duda, se pregunta, teme... Es

nuevo y no es aceptable de verdad a los ojos del grupo más que en esta calidad. No conoce nada el grupo, ignora su código informal y no debe ponerse en el lugar del que sabe o trata de mandar.

Es perfectamente normal que el educador, como cualquier miembro del grupo, haga su aprendizaje de miembro para ganar en seguida, y solamente en seguida, autoridad. Es justamente la obsesión de ejercer desde el principio la autoridad, lo que entorpece a los educadores debutantes para llegar a una verdadera autoridad, o sea, la que notoriamente los niños deben atribuirle. *¿Cómo pueden atribuir esta autoridad moral al que no conocen todavía? El educador consciente de la dinámica de grupos en el tiempo y en el espacio no regulará su comportamiento según el ideal que él se ha propuesto alcanzar, sino que tendrá en cuenta el nivel de desarrollo en que se encuentra el grupo.* Alternativamente será activo, reservado, simulador, consejero, etc.

Es de temer que la mayor parte de las tipologías que se han dado de la personalidad del educador no tengan la garantía de que éste (el educador), conservando su natural, sepa también responder a las necesidades de la situación. Es muy fácil ser en alguna manera el jefe ideal, todo de una pieza, centro permanente e inspirador del grupo, de tal modo activo y entusiasta que, con su buena voluntad, aplaste la vida del grupo y pase por alto las necesidades tan diversas de los niños.

Flexibilidad del educador y del sistema.

El grupo exige una gran flexibilidad por parte del educador y, al mismo tiempo, e igualmente la ausencia de toda rigidez de sistema. Acontece que un grupo se interesa en el curso de su desarrollo por las formas del "selfgovernment" por una organización en equipos, etc. Hay, pues, que prestar atención a los medios. Pero el peligro está siempre presente cuando la organización formal así obtenida entorpece el ver lo que pasa verdaderamente en el grupo, justamente a causa de la inestabilidad de los niños.

Por otro lado, sería preciso estar presto a abandonar este sistema en cuanto el interés por él se relaja y no continuar jugando a un juego que se ha convertido en artificial, ni considerar como un fracaso el hecho de abandonar tal sistema. Cuanto más perturbados son los niños menos estarán prestos, todo al mismo tiempo, a tales experiencias que suponen todos los riesgos de nivelación en el tratamiento de los niños.

El problema está en que se confunde frecuentemente el *método democrático*, que es una actitud de vida, y el *sistema democrático*, que es una organización social o política. El segundo puede desempeñar su papel, pero está falto de flexibilidad y, con demasiada frecuencia, de sinceridad (no pretendamos subir los niños inadaptados a un nivel de vida social raramente alcanzado, incluso por los adultos que se dicen adaptados). Esta observación no concierne más que al trabajo con niños perturbados en grupos, cuyo nivel y composición varían constantemente. *La actitud democrática*, por el contrario, *encuentra su lugar a todo*

lo largo del desarrollo del grupo. Ella se traduce por la práctica de una franqueza perfecta, una información, tan copiosa como sea posible, de los niños respecto de todo lo que les atañe, por la manera de trabajar la dirección con los educadores, así como el modo como el educador se presenta en el grupo.

En lugar de delegar, quizá de modo prematuro, responsabilidades, se trata de escuchar a los niños y de tener en cuenta lo que dicen y sienten. Así también se les puede hacer atravesar más rápidamente las primeras fases de su vida común. *Se va, pues, en sentido inverso de lo que nos enseña la dinámica de grupos, tratando lo más rápidamente posible de llevar el grupo allí donde nosotros deseáramos verle: un grupo que marcha a maravilla. El grupo tiene un ritmo propio que, una vez puesto todo en obra para favorecerle, es preciso respetar, sin forzar una adaptación aparente.*

El "social group work" no da recetas que permitan manejar el grupo a nuestro antojo, sino que nos enseña: primero, cómo estimular la confianza del grupo, cómo suministrarle fines realmente aceptable canalizando los fines y las necesidades que se manifiestan en el grupo mismo, cómo enseñar, finalmente, a los miembros del grupo a hacerse cargo verdaderamente de responsabilidades. Nos muestra cómo el educador puede regular su actividad de acuerdo con las necesidades del grupo y de los individuos.

Para poder aplicar este método, todavía apenas elaborado por el trabajo en los internados de reeducación, es preciso tratar de ver en primer lugar lo que pasa realmente en el grupo. Los conceptos vagos de "mal espíritu", "mal ejemplo", "mala voluntad", de sugestión y de contagio no nos sirven gran cosa. Qué expresa, qué es lo que quiere el grupo, comportándose de una cierta manera, qué papel juegan allí los niños y por qué; en qué fase de desarrollo se encuentra el grupo y sus miembros individuales en relación con el grupo, qué conflictos de papeles son activos. Planeándonos los problemas más claramente nos evitaremos la lucha contra fuerzas tanto más amenazadoras cuanto menos identificadas estén.

En lugar de partir de un ideal, tratando de modelar conforme a él el grupo, hemos de partir del conocimiento del estado de cosas actual, para preguntarnos en seguida qué podemos hacer por el saneamiento y para estimular la eclosión de fuerzas potenciales positivas. No es más que sobre una base realista sobre la que nosotros podemos enfrentar a los niños con los valores morales, con los ideales, en la medida en que sean capaces de asimilarlos.

He aquí someramente expuestos los puntos principales de la dinámica de grupos en el terreno de la educación, instrumento valiosísimo que se desconoce casi por completo en nuestro país, al menos desde el punto de vista de la realización práctica, quizá porque faltan personas preparadas para saber emplearlo.

Ahora bien, el hecho de haber desarrollado el contenido de este procedimiento pedagógico, desprendido de la tendencia natural del hombre a agruparse por su calidad de ser social, no significa que se anule o disminuya la iniciativa del que lo pone en práctica por el mero hecho de seguirlo. Concluimos con unas

palabras de Mulock Houwer que indican con más claridad nuestra idea anterior:

Una metodología transmisible no significa un empobrecimiento de las posibilidades educativas, una

esquemización de las actividades intuitivas, sino una clasificación de las numerosas experiencias hechas para ponerlas a disposición de otro.

ISABEL DÍAZ ARNAL.

Consideraciones sobre una enseñanza artística y estética entre los niños

NECESIDAD DE ACLARAR ALGUNOS ASPECTOS DEL "ARTE INFANTIL". SU ESPEJISMO SEDUCTOR.

Se ha desencadenado en los últimos años una oleada de interés por las manifestaciones artísticas infantiles. La repercusión de este interés ha querido trasladarse a la educación y ha entrado en las escuelas, lo cual merece ponderación especial. Se habla, en efecto, de un "arte infantil", pero la expresión resulta bastante discutible. Existen manifestaciones infantiles que se diluyen en múltiples aspectos, coincidiendo con algunas de las necesidades síquicas inherentes al verdadero arte, en particular cuando dicha producción infantil denota un paralelismo con la de toda forma primitivista. Son aspectos, éstos, de los que se ocupan la psicología y la etnología, muy antes que la historia del arte. Si es cierto que entre los esgrafiados rupestres, por ejemplo de Cogull, o entre los de los bosquimanos y otros pueblos del Africa y de Australia hallamos sorprendentes analogías con el dibujo infantil, aún resultará más próximo el parentesco con las actuales formas del arte esquimal. Ocurre, de hecho, que el arte no se sabe dónde empieza y dónde concluye, por lo que muchas afirmaciones en este terreno, con la misma facilidad podemos suscribirlas que rechazarlas. Hay quien sostiene sin el menor género de duda que toda la correspondiente producción del niño debe considerarse como arte; y hay quien se opone a ello, ya que pretende ver en el arte unos requisitos inexcusables (dominio del medio expresivo, madurez, responsabilidad...) de los que el niño carece. Baste para esto último considerar que también el adulto puede manifestarse en una producción análoga, a través del dibujo, la pintura, la composición poética, etc., y que si por regla general se abstiene de hacerlo es porque le falta el impulso necesario, le retienen un natural pudor y la conciencia de su gran penuria de medios.

Para la producción artística es necesaria una voluntad activa —o expresiva— que contenga en sí cuando menos un rudimento de creación. El adiestramiento no siempre es imprescindible para esto; tanto menos el dominio y el pleno conocimiento. Por otra parte, tampoco son *suficientes* dichos atributos, ya que con su concurso no en todo caso obtendremos obra de arte. Prueba de todo ello es que entre los varios primitivismos y entre los productos del arte llamado "espontáneo", uno de los más elocuentes en cuanto a los datos que nos proporciona, es el de los adultos

totalmente inexpertos y que, sin embargo, movidos por la libido, logran infundir un innegable interés a los dibujos eróticos que trazan en las paredes de algunos lugares. O sea, que allá donde faltan, ciertas prerrogativas de cultura artística pueden ser suplidas por condiciones espontáneas, si no de la personalidad individual, si ciertamente de carácter colectivos.

Yo diría que el hablar de un arte infantil no constituye dislate alguno, pero sí el querer conceder a esas rudimentales formas categorías extensivas a todo el arte. En realidad, como ocurre para otras cuantas cosas, las categorías afectan valores cualitativos y, en casos, la diferencia de altura llega a excluir del ámbito del arte muchas formas que siguen siendo, no obstante, producto "desinteresado" y siguen poseyendo caracteres de "creación". Consustancialmente, el hecho no reviste más importancia que la de la teorización y la de lo clasificatorio, pero no así en su trascendencia. Puede importar, en pro o contra ciertas doctrinas, el que al arte infantil le demos este nombre, así como en qué sentido lo hagamos y bajo cuáles restricciones. Que el niño posee instinto creador y posibilidades expresivas propias, que dispone de medios y facultades dentro de una absoluta autenticidad de lo espontáneo, con una autonomía y autotomía reales, son hechos evidentes. No obstante, queda por saber: en cuáles *actividades*, artísticas o no, puede producirse el niño; segundo, qué interés hallaríamos en que se cultivasen tales posibilidades en el ámbito del arte; y tercero, la eventualidad de si interesa explotar estas facultades e instintos innatos, pero con otros fines, o sea, pedagógicamente.

En las formas de la creación artística culta (uso este término en oposición a los de espontánea, primitiva, inexperta, no educada, no evolucionada) se da siempre, y ha ido aumentando con el tiempo, una *consciencia* de lo artístico. Dicho sentimiento hace que el artista agregue a su obra un ulterior aliciente, que si por regla general acucia responsabilidades en cuanto a evolución y a superación, puede en circunstancias restar méritos a la obra, pues cabe la posibilidad de que persistan en una supuesta tarea creadora individuos que sólo cuentan con las reglas del oficio adquiridas rutinariamente tras un impulso inicial. En los verdaderos primitivos (denominación que abarca tanto a los primitivismos de las antiguas culturas cuanto al salvaje, al niño y al adulto inexperto) semejante *consciencia del arte*, como concepto elaborado por la civilización, no existe, o se da en forma larvada. Pues bien, además de señalar esta circunstancia una de las fundamentales diferencias entre el arte infantil y el del profesionalismo culto, constituye en sí un factor que debe tenerse en cuenta, porque la espontaneidad inicial se malogrará en propor-