

## LA "ACCION POR PARTICIPACION" EN EL CAMPO EDUCATIVO

JACK R. GIBB (Newark, Delaware)

El término "acción participativa" se emplea aquí para designar un conjunto integrado de principios y prácticas referidas a los procesos de educación, dirección empresarial, de crianza y terapéutica<sup>5</sup>.

Este artículo sólo contiene un breve análisis de algunos de los supuestos que sirven de fundamento a la "acción por participación". Cinco principios preliminares guían el desarrollo de esta teoría\*.

1. *Unidad de educación y acción.* Pedimos al lector que observe, en afán de diagnóstico, los procesos y fines de la educación, la conducción, la crianza y la terapéutica. Es fácil hallar o ver muchas diferencias; menos fácil es ver las semejanzas esenciales. Creemos que para que estos procesos sean productivos, satisfactorios y creadores, ciertos elementos comunes en grado significativo deben estar presentes. No siempre ni necesariamente "aprendemos por la acción". A menudo "actuar" no llega a significar crecimiento y aprendizaje. Muchas veces se afirma que tanto la experiencia co-

\* Una descripción detallada de tales principios y prácticas va a aparecer en un libro, que editarán próximamente JACK R. GIBB y LORRAINE M. GIBB, del cual este artículo es una suerte de resumen. Dicho libro (ver nota Nº 5 en "Referencias bibliográficas finales") ha sido traducido privadamente al español, con autorización especial del autor, y ejemplares del mismo se encuentran en la Biblioteca del Departamento de Ciencias de la Educación para uso exclusivo de los alumnos y estudiosos. En dicha obra Gibb señala los fundamentos de su teoría de la *acción participativa* surgida para superar la típica y tripartita clasificación del liderazgo. La "acción por participación" postula y ha experimentado un liderazgo distribuido conscientemente y con roles entre los miembros del grupo.

En el presente trabajo, característico de la problemática de las "relaciones humanas", analiza Gibb cuatro típicas *relaciones* e interacciones sociales: en el hogar, en la escuela, en la empresa y en la clínica. Y trata de determinar semejanzas y notas que demuestran la presencia del mejor tipo de relación y la más operativa.

Se ha traducido "*participative*" tanto como "participativo" o "por participación". El término "*action*" significa fundamentalmente actuación o comportamiento diario, experiencia social, comunicación. Tal vez este último término sea más claro para los estudiosos en la rama de las ciencias de la Educación pero igualmente se ha traducido "action" por "acción", teniendo en cuenta la salvedad ahora formulada. (N. del T.).

mo la educación producen desarrollo y que ambas o alguna de ellas son requisitos previos en la selección y movilidad del rol.

La triste realidad es que a menudo ninguna de ellas suscita desarrollo. Las personas "con experiencia" no necesariamente son mejores maestros, padres, jefes o terapeutas. Desgraciadamente, la misma declaración puede hacerse, con cierto grado de validez, respecto a la educación. ¿Cuáles son las circunstancias bajo las cuales la relación educador-educando, padre-hijo, conductor-conducido, terapeuta-paciente, pueden producir desarrollo y aprendizaje? ¿Existen en estos procesos elementos comunes de significación?

2. *Importancia central del desarrollo personal.* La prueba decisiva de la eficacia de la relación, en cada uno de los procesos antes mencionados, se obtiene cuando cada participante continúa o no experimentando desarrollo personal. Este criterio único puede ser aplicado con igual validez a la escuela, al hogar, la empresa, o la clínica. Podemos decir que una institución o una relación es eficaz, en la medida en que produzca cambios significativos en sus miembros con respecto a una o más de las seis dimensiones siguientes: 1) integración intrapersonal; 2) control de la dirección por motivaciones y recompensas intrínsecas; 3) interdependencia con los otros; 4) aceptación de la realidad del yo y de la realidad exterior; 5) libertad de expresión del sentir; y 6) espontaneidad de la conducta. Además no puede dejar de sostenerse que la capacidad de desarrollo está presente en cada ser humano y que es posible a maestros, padres, jefes y terapeutas establecer relaciones que liberen estos poderes de desarrollo en los sujetos mismos y en aquellos con los cuales interactúan.

3. *Importancia central de la resolución de problemas compartidos.* Una relación o una institución es productora de desarrollo y aprendizaje en la medida que fomenta y promueve entre sus miembros la resolución compartida de problemas. En ese caso dicha relación es aquella en la cual existe un *entregarse compartido* a una empresa común. La empresa común es la resolución continuada de problemas —no importa cuán segmentalizada, intuitiva o no verbalizada sea— que surge en el proceso de introspección o de interacción social. La vida efectiva y el aprendizaje productivo implican un proceso permanente de formación de problemas, comprobación de realidades, reunión de hechos, toma de decisiones, de planificación para la acción, enlazados con un compartido entregarse a la continuidad del proceso. En tanto la educación y la acción contengan elementos que predis-

pongan a las personas a adquirir continuamente habilidades, intereses, motivaciones y actitudes que posibiliten la "resolución compartida de problemas", la educación y la acción poseerán elementos reconstructores que guíen hacia un desarrollo progresivo de los individuos y los grupos. Las relaciones sanas contienen sus propios procesos de regeneración. Bajo tales condiciones la acción es terapéutica, educativa y productora de desarrollo. Entonces los programas formales de educación y terapéutica se hacen progresivamente innecesarios, volviéndose cada vez más difícil distinguir entre acción y educación.

4. *La naturaleza crítica del surgimiento de defensas.* El factor crítico que disminuye la eficacia de elementos productores de desarrollo y de resolución de problemas compartidos, en cualquier clase de relación, se encuentra en las propiedades o notas de la relación que hagan surgir defensas. Las relaciones que provocan defensas demoran el crecimiento y el aprendizaje. La investigación ha señalado muchos factores que retardan la terapia, el aprendizaje y la productividad. Aquí se afirma que el factor clave y *crítico* que inhibe la expansión de las fuerzas creadoras y productoras de desarrollo es el surgimiento de defensas. Las fuerzas generadoras e inductoras de desarrollo actúan, pues, al máximo, bajo condiciones reductoras de las defensas <sup>4</sup>.

5. *La naturaleza interactiva y recíproca de la investigación, la teoría y la acción.* Los principios de acción comunes a la educación, cuidado de los hijos, conducción y terapia serán derivados mediante cierta forma de interacción *concurrente* entre tres procesos de investigación: la investigación empírica, la formulación de teorías y la comprobación en la práctica. La presión recíproca e interactiva de estos tres procesos produce prácticas sociales efectivas. Una búsqueda detallada de la bibliografía sobre educación, crianza de hijos, conducción empresarial y terapia ilustra las inconsistencias que resultan de la falta de interacción entre la reunión de datos, la teoría y la práctica. Un progreso significativo se da cuando existe un enlace interactivo de teoría y práctica (psicoanálisis, educación progresiva); de investigación y práctica (análisis de la "acción"); y de la teoría y la investigación ("expertos en eficiencia", conducción electrónica). La debilidad de todo sistema de "ingeniería social" proviene de la falta de interacción con el tercer elemento en este proceso tripartito. Los expertos en eficiencia se encuentran con problemas prácticos, los hechos de la investigación empírica a menudo no confirman las predicciones del psicoanálisis y la investigación de la acción sufre por la falta de una teoría básica.

Desde 1937 hasta la fecha se registran intentos para integrar esos tres procesos de estudio en un único programa de acción-investigación-teoría, planeado a fin de hallar elementos comunes entre la crianza o educación del niño (en el hogar), la conducción de personal, la educación escolar y la terapéutica. El programa fue financiado con fondos de distintas fuentes, siendo la mayor de ellas una serie de donaciones de la Sección de Psicología de Grupo de la Office of Naval Research<sup>1-4</sup>. Durante este período de 24 años los métodos han sido continuamente experimentados en situaciones de clase y programas de instrucción en Brigham Young University, Michigan State University, en la Universidad de Colorado y en una variedad de situaciones de vida social, industrial, instrucción de padres y terapéutica de grupos. El proceso de determinar principios y procedimientos es una continuada interacción entre hipótesis, experimentos de laboratorio y de campo y ensayos provisionales para idear métodos que funcionen en la práctica. El espacio de que disponemos permite apenas una breve ilustración del estado actual del pensamiento acerca de la "acción participativa". Los ejemplos se organizarán alrededor de siete áreas de interés.

a) *Solución de problemas de acción recíproca.* Tanto los procesos educativos con los de acción comienzan con la percepción de un problema. El problema puede surgir internamente como una duda, una preocupación, una especulación o en una interacción con otras personas. Los problemas pueden variar por su origen, complejidad, dificultad y extensión. El proceso de resolver problemas puede ser breve, rápidamente terminado, intuitivo, o abarcar sólo partes del proceso total. En el otro extremo, puede estar relacionado con procesos sistemáticos y encadenados de definición de problemas, producción de ideas, comprobación de realidades, elecciones y planificación de acciones.

La interacción social y verbal puede impedir o facilitar el proceso de resolución de problemas. Una condición para mejorar el proceso es la interacción dentro de un clima reductor de defensas. La interacción es necesaria para suministrar los hechos afectivos y perceptivos básicos que son precisos para solucionar problemas.

La interacción social y verbal es necesaria en la acción y la educación para permitir el aprendizaje tanto individual como de grupo. Sólo a través de la interacción, las actitudes, objetivos y percepciones pueden ser evidentes a uno mismo y a los demás. La conciencia de sí es una parte necesaria del

desarrollo humano y se alcanza mediante ciertos tipos de crecimiento e interacción social. La interacción social en un clima reductor de defensas permite dar lugar a todos los procesos tratados en este artículo. La exploración del problema, la reunión de hechos, la comprobación en la realidad, la adopción de decisiones y la planificación de acciones, todos tienen lugar en la interacción. Así la terapia *puede* ser efectiva en los grupos, la educación *puede* tener lugar en grupos de discusión (con fines de diagnóstico), el consejo de familia *puede* facilitar la adquisición de destreza para la vida familiar, y la adopción de decisiones del grupo *puede* facilitar la conducción de personal, siempre que se logren en el proceso adecuados climas reductores de las defensas.

b) *Motivaciones intrínsecas.* El desarrollo se produce cuando secuencias de conducta son iniciadas por motivaciones intrínsecas y son recompensadas por procesos intrínsecos. Los programas de empresas, escuelas, hogares y clínicas que eleven al máximo las motivaciones intrínsecas, que alienten la exploración de sí y su actualización, brindan oportunidad para que los miembros creen sus propias recompensas y los castigos sean establecidos sobre la base de elementos productores de crecimiento. La función del conductor o jefe, educador, padre o terapeuta, es la de crear un clima en el que de manera creciente sea posible que los miembros exploren, expresen y hagan aflorar a la conciencia motivaciones intrínsecas y las integren en problemas y objetivos productos de la interacción social.

Existen en todos los organismos vivientes procesos intrínsecos que generan impulsos hacia el crecimiento, la actualización, la creatividad, la inventiva y la actividad sostenida. Estos procesos serán internamente mantenidos a menos que estén bloqueados por la continuada exposición a climas sociales productores de defensas. El papel del agente social facilitador es el de ayudar por medios razonables a hacer psicológicamente utilizables una variedad de experiencias significativas de las cuales la persona no comprometida puede obtener aprendizaje y reintegrar nuevas motivaciones y nuevas experiencias.

La gente crece más plenamente cuando cumple actividades que engendran sus propias recompensas. Una persona en su auténtico desarrollo toca el piano porque disfruta de los sonidos antes que porque recibe dinero, alabanza o buenas calificaciones; crea ideas porque está estimulado por el hecho de ser creador más bien que por recibir "incentivos"; tiene ética por-

que está siguiendo sistemas de necesidades interiores más que por la presencia del maestro o la esperanza de recompensas en la otra vida. Las personas pueden aprender a trabajar, a aprender y a adaptarse, si se los controla sobre la base de premios, calificaciones, dinero y otros incentivos extrínsecos a la actividad en juego. Pero el resultado de tal control es una creciente dependencia, una atrofia de los impulsos intrínsecos, un conformismo a las demandas del grupo, una pérdida de autonomía sobre los propios procesos selectivos y una falta de desarrollo.

c) *Datos de la percepción de los sentimientos.* La resolución efectiva de problemas, sociales o personales, exige que los hechos sean libremente asequibles. Son frecuentemente descuidados en la solución de problemas, los hechos afectivos y perceptivos de la interacción social<sup>3</sup>. Estos hechos son las realidades alrededor de las cuales se resuelven los problemas que afronta el que aprende y el que actúa. Los procesos de educación y terapia pueden ser vistos como aquellos que incrementan las destrezas para llegar a los hechos en la solución social o personal de los problemas. La barrera más grande a la solución de problemas en la educación y en la acción radica en los procesos de la recolección y análisis de hechos. Los hechos pueden ser inconseguibles por gran número de motivos. El que aprende o el que actúa puede no tener suficiente experiencia como para ver los hechos. Puede tener actitudes o emociones que indebidamente proyectan su yo en los hechos de que dispone. La conducta defensiva en general reduce la efectividad del "armado de los datos". Los participantes en el proceso pueden deliberadamente omitir o distorsionar los hechos. Así, el discutidor por naturaleza, el administrador paternalista, el comprometido, el autocrático, todos ellos pueden consciente o deliberadamente distorsionar hechos para lograr fines interesados. Los programas terapéuticos, educativos o de acción efectiva, son primordialmente planeados para establecer procesos autocorrectivos en los individuos o en los grupos o en las instituciones que posibiliten reconocer incoherencias en el armado de los datos y gradualmente establecer procesos que brinden una más adecuada realidad a proyectar sobre el problema.

d) *Acción por participación.* La educación y la acción son más satisfactorias, plenas de crecimiento y productivas cuando se da participación verbal y emocional en el establecimiento de los objetivos, en la elección de actividades de acuerdo con estos objetivos y en el control del progreso hacia los mismos. La educación es más eficaz cuando las personas se tornan más

y más conscientes de las motivaciones, objetivos, alternativas y progreso hacia los objetivos. La participación en el establecimiento de los objetivos, en la elección de actividades y en el control de los progresos realizados configura el aspecto definitivo de la acción por participación. Cada una de estas capacidades requiere práctica, experimentación e integración dentro de las actitudes y conductas de las personas que participan. Es en esta dimensión o aspecto donde la mayoría de los programas educativos o de acción suelen fallar<sup>5</sup>.

En ciertas condiciones, la participación en la resolución de problemas puede ser incrementada en todo tipo de situaciones sociales: en las salas de los institutos para enfermos mentales, en las clases de la escuela primaria, en los consejos de familia, en los estados mayores militares, y en los grupos conductores de la industria. Muchos estudios demuestran que tal participación en la resolución del problema ha facilitado la productividad, la terapia o el desarrollo. Tal participación debe ser acompañada por el entrenamiento en las habilidades y actitudes para resolver problemas y por cambios administrativos que faciliten la reducción de las defensas. La participación, en climas inapropiados, sin instrucción adecuada, a menudo conduce a frustración, caos y resistencia a una mayor participación. La elección para el padre, terapeuta, administrador o maestro es tremendamente clara: *sin tal participación un desarrollo sostenido es imposible.*

e) *Libertad límite en la participación.* La naturaleza intrínseca de la interacción social impone limitaciones y fronteras sobre los objetivos, acciones y libertades individuales. A través de una resolución de problemas por participación es posible alcanzar libertad y pueden determinarse limitaciones realistas, extender las fronteras y alcanzar una independencia creadora y productiva. La autonomía creadora se logra sólo a través de una acción interdependiente.

Los límites son reales. Existen ampliamente en los sentimientos y percepciones colectivas. Tanto la claridad como la flexibilidad pueden ser alcanzadas si se miran los datos sensibles y perceptivos de que se dispone. Los límites pueden ser impuestos por decreto, por normas, por acuerdos compartidos, por limitaciones institucionales, físicas o geográficas. Una conciencia de estos límites es esencial para la interacción social eficaz. Las fronteras pueden a menudo ser cambiadas por el aprendizaje, por acuerdos compartidos, por iniciativa individual y por acción colectiva. Las barreras son

continuamente probadas en la acción y en el aprendizaje. Trabajar en ese límite, en la resolución de problemas y en la acción, es a menudo la tarea más significativa. Abrir de par en par las fronteras del conocimiento, llegar a los bordes de las percepciones inmediatas, dilucidar percepciones conflictuales de límite, son todas conductas creadoras y productoras de desarrollo. La verbalización donde los límites tienen lugar puede servir para expandir o constreñir las fronteras. En el proceso de exploración de la conducta, a menudo las personas ponen a prueba las fronteras, las cuales son con frecuencia innecesarias y pueden tornarse más realistas, flexibles y adaptadas por la verbalización y la resolución de problemas. Para que ocurra el crecimiento es necesaria la participación en el establecimiento de límites en las organizaciones.

f) *Reducción de la defensa.* Una educación y una acción eficientes acontecen en la medida en que se reducen las defensas entre los participantes en los procesos de acción o educación. Niveles altamente defensivos hacen difícil la resolución de problemas; reducen la posibilidad de comprender las motivaciones intrínsecas, acrecientan la dificultad en la visión de los objetivos comunes; dan a la experimentación y a la conducta de ensayo el carácter de un mayor riesgo; disminuyen la interacción productiva en la solución de problemas y reducen la disponibilidad de datos que pueden ser utilizados por los individuos implicados en la resolución del problema. El educador o el administrador tienen fines comunes en su esfuerzo por crear climas que tiendan a reducir el nivel de defensa de los participantes en el aprendizaje o en la acción.

La investigación indica que la conducta defensiva es suscitada por otra conducta que se *percibe* como manipuladora, como motivada por una estrategia planeada, dadora de consejos, persuasiva, punitiva, arbitraria, hipercontroladora y constreñidora de la libertad <sup>1-2</sup>.

La acción que es participativa tiende bajo determinadas condiciones a reducir las conductas defensivas. La conducta confiada es estimulada por una conducta que es *percibida* como actitud dispuesta a oír, como compartir, no persuasiva, dadora de libertad, aceptadora, permisiva y dirigida hacia el problema. Una preparación adecuada puede producir climas de apoyo en el hogar, en el aula, en el grupo de discusión, en la sala del hospital, o en el equipo de administración <sup>4</sup>.



g) *Reducción de la disparidad.* La reducción de las disparidades en la situación social y entre los individuos que participan en la resolución de problemas facilita la acción y el aprendizaje. Muchas disparidades reducen la eficiencia en estos procesos. Dentro del individuo existen disparidades entre sus motivaciones, entre las motivaciones y sus acciones, entre las conductas verbales y las no-verbales, entre las imágenes ideales y actuales y aún entre conjuntos de creencias dentro del mismo individuo. Desemejanzas entre los grupos incluyen disparidades entre leyes y comportamientos, entre normas y admoniciones, entre sistemas y acciones individuales. Por supuesto que no es posible reducir estas disparidades a cero en ninguna instancia. La acción y el crecimiento efectivos se dan más prontamente en situaciones donde las disparidades son mínimas. Tal vez la acción más vigorosa ocurre como resultado de motivaciones para reducir tales disparidades. Cuando éstas se tornan grandes en demasía producen sus propias tensiones y sus procesos auto-correctivos.

Las disparidades pueden ser reducidas por la verbalización y por el señalamiento de las mismas, por la recolección de datos concretos sobre las percepciones y sentimientos de los miembros del grupo de que se trata, por la formación de climas en los cuales el control interior pueda tener lugar sin castigos, por la creación de una agenda abierta, por el examen público de las normas, leyes e imágenes; por programas de comunicación directa, por la supresión de canales arbitrarios de organización y comunicación, por el alentar la expresión libre de lo que se siente y se percibe y por la disminución de las barreras que se oponen a la interacción social.

El desarrollo personal y la terapia se ven acompañados por la reducción de disparidades intrapersonales y por la integración de variados niveles de estructuras de objetivos dentro del individuo. El desarrollo y la salud del grupo son acompañados por la reducción de disparidades interpersonales; por la integración, dentro del grupo, de niveles variados de objetivos de los individuos, del grupo y de las tareas a realizar. Evidencias que arroja la investigación indican que la capacitación participativa es efectiva en la facilitación de los procesos de toma de conciencia y de verbalización de disparidades y en la producción de habilidades que permitan a los grupos e individuos participar en la reducción de las disparidades<sup>1-4</sup>.

La investigación todavía continúa en un esfuerzo tendiente a determinar ulteriores principios y procedimientos que sean aplicables a los elemen-

tos comunes de la educación, la conducción empresarial, la crianza de los hijos y la terapia. Un extenso programa de aplicación y de prueba experimental de la "acción por participación" se encuentra ahora en marcha en diversas empresas y organizaciones dentro del plano nacional de los Estados Unidos.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- <sup>1</sup> GIBB, J. R., *Factors producing defensive behavior within groups, VI*. Final Technical Report, Office of Naval Research, Contract Nonr 2285 (01), 1959, 26 pág.
- <sup>2</sup> GIBB, J. R., Sociopsychological processes of group instruction. In N. B. Henry (Ed). *The dynamics of instructional groups*. Yearbook of the National Society for the Study of Education. Part. II, 1960, pág. 115-135.
- <sup>3</sup> GIBB, J. R., Learning theory in adult education. In M. Knowles (Ed). *Handbook of adult education in the United States*. Chicago: Adult Education Association of the U. S. A., 1960, pág. 54-64.
- <sup>4</sup> GIBB, J. R., Defense level and influence potential in small groups. In Luigi Petrullo and Bernard M. Bass (Eds). *Leadership and interpersonal behavior*. New York: Holt, Rinehart and Winston, Inc. 1961, pág. 66-81.
- <sup>5</sup> GIBB, J. R., PLATTS, GRACE N., and MILLER, LORRAINE M., *Dynamics of participative groups*. St. Louis: John Swift Co., 1951.

(Traducción de *Gustavo F. J. Cirigliano*)