



GRUPOS OPERATIVOS DE ENSEÑANZA, ¿UNA
ALTERNATIVA PEDAGÓGICA VIABLE ?

Tesis que, para optar al grado de Licenciatura en Psicología Educativa, presenta ROSA EMILIA GIORDANO GIGENA, a la Universidad Pedagógica Nacional.--

México DF, enero de 1984.--

INDICE GENERAL

INTRODUCCION GENERAL

PRIMERA PARTE: ELEMENTOS PARA UNA CRITICA DE LA PRACTICA PEDAGOGICA

- 1.1 Introducción.
- 1.2 La verticalidad de la práctica pedagógica.
- 1.3 La no participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje
- 1.4 La disociación teoría-práctica.
- 1.5 La disociación aprendizaje-actividad.
- 1.6 Conclusión

SEGUNDA PARTE: APROXIMACION A LA TEORIA GENERAL DEL GRUPO OPERATIVO

- 2.1 Definición de Grupo Operativo.
- 2.2 Dinámica grupal.
- 2.3 Categorías centrales.
- 2.4 Fuentes.
- 2.5 Técnica.
- 2.6 Guía terminológica.

TERCERA PARTE: ALGUNAS HIPOTESIS CRITICAS

- 3.1 Introducción.
- 3.2 Hipótesis críticas a partir de las exigencias del encuadre.
- 3.3 Algunas hipótesis críticas relacionadas a determinados aspectos teóricos.
- 3.4 Algunas conclusiones.

INDICE DE NOTAS

INDICE BIBLIOGRAFICO

"Podría decir de Pichón Riviere que se trata de un verdadero iconoclasta para quien el pensamiento rígido y estereotipado es siempre un enemigo."

José Bleger

INTRODUCCION GENERAL

1) El propósito de esta Tesis es un estudio y evaluación de la teoría y práctica del Grupo Operativo, corriente de la psicología social que ya posee un relativo desarrollo en los centros latinoamericanos más importantes. Los contenidos, partes y propósitos del presente escrito, son los siguientes:

- a) en la Introducción general se hace una presentación global y sintética del Grupo Operativo, con el objeto de situar al lector frente a la temática que se va a trabajar; los elementos que sintéticamente se presentan en este apartado, serán analizados extensamente en la segunda parte de la Tesis.
- b) En la Primera parte ("Elementos para una crítica de la práctica pedagógica") se intenta una evaluación crítica de la práctica educativa tradicional, para poner en evidencia sus nudos problemáticos esenciales. El objetivo de esta parte es mostrar que a partir de estas cuestiones sin resolución, es que el Grupo Operativo surge como alternativa viable, como respuesta a determinadas problemáticas sustantivas.
- c) La Segunda Parte, como ya se señaló, expondrá en términos analíticos la teoría general del Grupo Operativo, a partir de sus fuentes y bi-

bliografía relevante.

d) La Tercera Parte, será un intento de evaluación crítica abierta, en relación a determinados aspectos teóricos y prácticos que, hasta el presente no han logrado -en el Grupo Operativo- una respuesta satisfactoria.

Por último, acompañan al cuerpo de la Tesis, dos índices; el de notas y el bibliográfico.-

2) La teoría y técnica de los Grupos Operativos está fundamentada en las ideas de Pichón Riviere, médico, psiquiatra y psicoanalista, nacido en Suiza y residente en Argentina, donde realizó la totalidad de sus estudios tanto psicoanalíticos como los referidos a la psicología social, hechos que, según él, no son gratuitos y parten de un esquema referencial que justifica diciendo: "Podría decir que mi vocación por las Ciencias del Hombre surge de la tentativa de resolver la oscuridad del conflicto entre dos culturas. A raíz de la emigración de mis padres desde Ginebra hasta el Chaco, fui desde los cuatro años testigo y protagonista, a la vez, de la inserción de un grupo minoritario europeo en un estilo de vida primitivo. Se dio así en mí la incorporación, por cierto, no del todo discriminada, de dos modelos culturales casi opuestos. Mi interés por la observación de la realidad fue inicialmente de características precientíficas y, más exactamente, míticas y mágicas, adquiriendo una metodología científica a través de la tarea psiquiátrica."(*)

Los aportes de Enrique Pichón Riviere para el estudio y la práctica de la psicología social son múltiples y no es nuestro propósito enumerarlos aquí; solamente diremos que su particular enfoque de la misma implica una epistemología convergente de la cual deriva

la multiplicidad de las técnicas, donde la praxis, de la cual surge el carácter instrumental y operativo de esta ciencia, va indisolublemente unida a la teoría, en una realimentación recíproca, donde a cada vuelta de espiral se produce el salto dialéctico. Al respecto, este autor señala: "La psicología social que postulamos apunta a una visión integradora del "hombre en situación", objeto de una ciencia única o interciencia, ubicado en una determinada circunstancia histórica y social. Tal visión se alcanza por una epistemología convergente, en la que todas las ciencias del hombre funcionan como una unidad operacional enriqueciendo tanto al objeto del conocimiento como las técnicas destinadas a su abordaje." (**)

Esta concepción, dada a grandes rasgos, y su enfoque conceptual y metodológico de la enseñanza, enriqueció el campo de la didáctica y del aprendizaje, especialmente a través de la utilización sistemática de los Grupos Operativos.-

Los Grupos Operativos, tal como son concebidos hoy, tienen su origen en la llamada Experiencia Rosario (Argentina) en el año 1958; dicha experiencia estuvo a cargo del Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES) planificada y dirigida por su director, Enrique Pichón Riviere y con la colaboración de otras facultades (Medicina, Filosofía, Ciencias Económicas, etc.). Esta experiencia de trabajo en una comunidad se constituyó en una investigación de carácter acumulativo e interdisciplinario, haciéndose efectiva mediante el uso de ciertas técnicas y métodos de indagación de la acción o indagación operativa. Los resultados tuvieron decisiva influencia tanto sobre la

teoría como sobre la práctica de los Grupos Operativos, aplicados a la didáctica, la empresa, la terapéutica, la publicidad, etc.

La noción de grupo en Pichón Riviere está dada como un conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio, articuladas por su mútua representación interna, las cuales se proponen en forma explícita o implícita, una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de asunción y adjudicación de roles.

La técnica de estos grupos se caracteriza por estar centrada en una tarea, la cual es abordada trabajando en equipo, por un lado; por otro, privilegiando el elemento único y fundamental que es el ser humano total.

Estas características ya nos indican una línea de trabajo nueva y diferente, ya que a partir de ella, esta nueva didáctica se opone a aquellas teorías en que se disocia la 'tarea' y el sujeto, la praxis y el conocimiento, con el fin de alcanzar una ilusoria 'objetividad' la cual prescinde del esquema referencial que portan los sujetos.

Aquí se aborda el aprendizaje desde la afectividad y el pensamiento del sujeto, inmerso, a la vez, en un grupo de estudio. Se trata, entonces de lograr la vinculación entre lo 'vivido' y lo 'pensado', para de esta forma superar ciertas perturbaciones en el aprendizaje.

Los principales objetivos que pretende lograr la técnica de los Grupos Operativos son, entre otros: el descubrimiento y superación de ciertas perturbaciones del aprendizaje de los participantes, detectar las conductas rígidas y estereotipadas que dificultan la Tarea, romper la disociación entre sujeto y objeto, entre teoría y prác-

tica e integrar el proceso de cambio vivido por los participantes a la conceptualización teórica del mismo.

Los Grupos Operativos, centrados como ya se dijo en la Tarea (aprendizaje de un tema o cuestión, o una finalidad terapéutica), convierten a ésta en la finalidad explícita de los mismos, pero con la particularidad de que aquí se trabaja con el desdoblamiento de la Tarea en "manifiesta" y "latente". Esta última se relaciona con las ansiedades, conflictos y defensas subyacentes que perturban la Tarea manifiesta.

El abordaje de la Tarea implica la elaboración de dos ansiedades básicas: "miedo a la pérdida de las estructuras existentes" y "miedo al ataque de la nueva situación". Ambas ansiedades -o también llamadas "miedos básicos"- configuran la situación de resistencia al cambio, la cual deberá ser superada en el acontecer grupal.

Cuando Pichón Riviere enfatiza el carácter interdisciplinario de los grupos, no hace más que, por un lado, reiterar una técnica operativa: a mayor heterogeneidad de los miembros, mayor homogeneidad en la tarea lograda por sumación de información. Esto significa que el Grupo Operativo puede ser integrado por personas de distintas profesiones y extracción (tal como se hizo en la "experiencia Rosario", donde en el trabajo grupal se conjuntaron amas de casa, deportistas, profesionales), y homogeneizarse a través de la Tarea.

Por otra parte, explícita una de las características esenciales de su quehacer teórico, la interdisciplinariedad (ya se mencionó anteriormente, al hablar de la epistemología convergente pichoneana), en cuya estructuración convergen los aportes psicoanalíticos de Freud y M. Klein, y en el aspecto social Marx y Lewin, entre otros.

Finalmente, señalemos que existen diferencias entre Grupo Operativo terapéutico y Grupo Operativo de aprendizaje; esta diferenciación es importante, ya que la Tesis presente intentará explorar y evaluar el segundo.

En el grupo terapéutico los integrantes se proponen a sí mismos como tema, para indagar, por ejemplo, acerca de sus angustias, aunque no se sigue de ello una elaboración conceptual sobre las mismas, ni la búsqueda de un esquema teórico que las explicita y justifique.

En el grupo de aprendizaje, la Tarea -hilo conductor del grupo- consiste en trabajar sobre un tema, teoría o contenido que quiere aprenderse; lo personal, lo vivencial se incluye, pero en función del aprendizaje. Es decir el Grupo Operativo de aprendizaje se propone como teoría y técnica para indagar y volver explícito ante el grupo mismo, la problemática conjunción de "lo sabido" y "lo vivido". Es esta cuestión la que nos interesa investigar en esta Tesis, planteando-la como alternativa posible tanto en el campo de lo institucional, como en el orden de las experiencias grupales no formales e independientes.

(*) Pichón Riviere, E., El proceso grupal, Ed. Nueva Visión, Bs. As. 1983. p.7.

(**) Idem, p.12.

PRIMERA PARTE: ELEMENTOS PARA UNA CRITICA DE LA PRACTICA PEDAGOGICA

1.1. Introducción:

En esta introducción nos referiremos a dos cuestiones: en primer lugar el significado teórico que tendrá esta primera parte del trabajo y su lugar en la estructura de la Tesis; en segundo término enunciar los puntos que contendrá, los cuales constituirán los apartados que vamos a tratar.

Con el título de "Elementos para una crítica de la práctica pedagógica" pretendemos referirnos no a las diferentes teorías sobre el aprendizaje que existen actualmente, sino evaluar globalmente el sentido que manifiesta la propia práctica de la enseñanza. Es decir, qué se puede decir acerca de la misma, a partir de la forma como se da concretamente en nuestro medio social y cultural.

Otra precisión que debe explicitarse se relaciona con la intención de este trabajo: queremos hacer una crítica de la práctica pedagógica; en este sentido vamos a referirnos a determinados aspectos (y no a todos) y sobre ellos intentaremos elaborar una reflexión crítica.

Ahora bien, debemos aclarar cuál es el lugar de este intento dentro de la estructura general de la Tesis. Este trabajo, en forma global está orientado a un análisis de la teoría y práctica del Grupo Operativo, en cuanto alternativa pedagógica viable; en función de esta problemática la Tesis se articula sobre tres grandes partes: la primera expondrá una crítica general de la práctica educativa, con el objeto de que queden de manifiesto sus principales nudos problemáticos.

La segunda parte expondrá la teoría del Grupo Operativo y, en la tercera se intentará un doble cometido: a) por un lado, hacer ver en

qué medida la nueva práctica pedagógica del Grupo Operativo ha surgido como una respuesta a los nudos problemáticos sin resolución en la práctica pedagógica de corte tradicional (que es la que se desarrolla mayoritariamente en nuestros medios); b) por otro lado, plantear en forma de hipótesis abiertas cuáles son los interrogantes y problemas -referidos a la propia práctica educativa- que el mismo Grupo Operativo no puede o no logra aún resolver.

Para finalizar esta Introducción enunciaremos los cuatro apartados que constituyen el cuerpo expositivo de esta primera parte:

- I. La verticalidad de la práctica pedagógica.
- II. La no participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- III. La disociación teoría-práctica.
- IV. La disociación aprendizaje-afectividad
- V. Conclusión.

1.2. La verticalidad de la práctica pedagógica.

Innumerables autores, pedagogos, sociólogos, filósofos, etc. se han referido a la verticalidad de la práctica pedagógica de tipo tradicional; se han realizado muchísimos diagnósticos del por qué de la pervivencia de esta modalidad dominante en el proceso de enseñanza aprendizaje, que encierra al mismo en un rígido esquema de interrelación. No será nuestro propósito recordar ni repetir todo ese caudal analítico, que es parte esencial de la moderna literatura pedagógica. Más bien, quiséramos ensayar una doble vía de consideración: por un lado, partir de lo que ya han señalado algunos autores, cuya particularidad ha sido reflexionar a partir de la propia práctica educativa (vgr.: P. Freire, I. Illich, etc.); por otro lado, plantearnos el discutir brevemente las razones de tipo social en que se funda la existencia y mantenimiento de la verticalidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Paulo Freire es el creador de una expresión sumamente elocuente, con la cual el famoso pedagogo brasileño se refirió a la verticalidad educativa: su expresión es la de educación bancaria, con la cual quería señalar que en el vínculo pedagógico verticalista la función del enseñante se asemeja a la actitud de quien deposita valores en una cuenta, para acrecentarla; la "cuenta bancaria", obviamente, es el rol que necesariamente debe jugar el alumno, el que aprende. "En vez de comunicarse, el educador hace comunicados y depósitos que los educandos, meras incidencias, reciben pacientemente, memorizan y repiten. Tal es la concepción bancaria de la educación, en que el único margen de acción que se ofrece a los educandos es el de recibir los depósitos, guardarlos y archivarlos. Margen que solo les permite ser coleccionistas y fichadores de cosas que archivan." (1)

Es necesario, a pesar de lo atractivo de las imágenes, trascender este nivel descriptivo y profundizar en la estructura del vínculo pedagógico verticalista. Freire hace, al respecto, un señalamiento fundamental, al indicarnos que la educación "bancaria" se articula en cuanto relación- sobre uno de los polos de la misma, que asume para sí todo el rol de sujeto; dice nuestro autor que "en ella (la educación bancaria) el educador aparece como su agente indiscutible, como su sujeto real..." (2).

El conocido pedagogo Iván Illich también se refirió al maestro como sujeto único y absoluto en la interrelación educativa verticalista, a través de la imagen del docente como "custodio, predicador y terapeuta". Es decir que, a través de estos atributos, el maestro concentra en sí y para sí toda la autoridad, todo el saber y toda la iniciativa en el proceso de enseñanza-aprendizaje: es el gran sujeto de dicho proceso. "El profesor como custodio actúa como maestro de ceremonias, que guía a sus alumnos a través de un ritual dilatado y laberíntico. Es árbitro del cumplimiento de las normas y administra las intrincadas rúbricas de iniciación a la vida... El profesor como predicador o moralista reemplaza a los padres, a Dios, o al estado. Adoctrina al alumno acerca de lo bueno y lo malo, no sólo en la escuela sino en la sociedad en general.... El profesor como terapeuta se siente autorizado a inmiscuirse en la vida privada de su alumno a fin de ayudarlo a desarrollarse como persona. Cuando esta función la desempeña un custodio y predicador, significa por lo común que persuade al alumno a someterse a una domesticación de su misión de la verdad y de su sentido de lo justo." (3).

La práctica educativa verticalista, donde un polo de la misma es su-

jeto, se funda en una interrelación desigual, en un vínculo estructuralmente enfermo. Si uno es sujeto, el que enseña, y lo es de forma exclusiva y excluyente, ¿a qué queda reducido el otro polo de la interrelación? Freire ha planteado esta cuestión de forma muy profunda, señalando que la interrelación pedagógica desigual se convierte en una interrelación contradictoria; analicemos sus palabras: "En la visión 'bancaria' de la educación, el 'saber', el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión: la absolutización de la ignorancia, que constituye lo que llamamos alienación de la ignorancia, según la cual ésta se encuentra siempre en el otro."

El educador que aliena la ignorancia, se mantiene en posiciones fijas, invariables. Será, siempre el que sabe, entanto que los educandos serán siempre los que no saben. La rigidez de estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como proceso de búsqueda.

El educador se enfrenta a los educando como su antinomia necesaria. Reconoce la razón de su existencia en la absolutización de la ignorancia de estos últimos. Los educandos, alienados a su vez, a la manera del esclavo en la dialéctica hegeliana reconocen en su ignorancia la razón de su existencia del educador, pero no llegan, ni siquiera en la forma del esclavo en la dialéctica mencionada, a descubrirse como educadores del educador." (4). (los subrayados son míos)

Este esquema relativamente sencillo pero de enormes posibilidades teóricas está a la base de toda la pedagogía liberacionista, inspirada en latinoamérica, básicamente en la obra de Freire, Illich, Barreiro, Vasconi, etc. Permite desarrollar, consecuentemente, una serie de te-

máticas -algunas de las cuales trataremos en esta primera parte- como por ejemplo, la cuestión del diálogo, la crítica, los roles, la democratización, etc., en el proceso de la práctica educativa. Dentro de todas estas cuestiones quisieramos explicitar una en particular, porque nos servirá para ensayar otro nivel de análisis del problema de la verticalidad; nos referimos a las cuestiones sociales que generan y mantienen la pervivencia del vínculo educacional verticalista o desigual. Es decir, queremos plantear las conexiones genéticas y causales que explican la práctica educativa vertical al interior del todo mayor de la sociedad (sociedad, que desde ya podemos postular como contradictoria y que no hará sino, transferir sus propias contradicciones estructurales al seno de interrelaciones menores, como la educación, la familia, la producción, etc.)

El propio Freire nos da la pauta que buscamos, al señalarnos que la educación bancaria refleja la sociedad opresora y por lo tanto, "mantiene y estimula la contradicción en que se funda." (5) La hipótesis es que la práctica educativa verticalista es tal, en la medida en que refleja las contradicciones estructurales de la sociedad en que se desarrolla. Ahora bien, es necesario evitar una imagen mecánica de ese reflejo; no se trata, por ejemplo, de que si las contradicciones estructurales de nuestra sociedad se basan entre el antagonismo entre la clase propietaria (la burguesía) y la clase productora (obreros y campesinos), dicha contradicción se reproduciría mecánicamente en la práctica educativa (donde el docente sería el que cubre el rol de la burguesía y el alumno el rol del trabajador); pensar así sería confundirse con una caricatura del problema. Tampoco debe pensarse que el reflejo educativo de las contradicciones sociales es un proceso mecánico y automático, un proce-

so lineal, que va solamente desde la estructura social hacia la estructura de la práctica educativa (de tal manera que esta última sería un puro efecto de la anterior, que sería su causa). Hacemos estas dos observaciones para señalar el carácter problemático de la afirmación inicial, es decir, de que la práctica educativa refleja la estructura social. ¿De qué modo sucede eso?, ¿Cuál es la particularidad de dicho reflejo?. Terminaremos este primer apartado tratando de aclarar esta cuestión.

Para el pensamiento funcionalista este cuestionamiento está resuelto de forma más o menos sencilla: la práctica educativa (formal o no) es una función, al interior de la estructura social, que cumple la finalidad de socializar los valores básicos de dicha estructura en las nuevas generaciones; esta socialización internaliza los valores y logra el necesario grado de homogenización para que la estructura siga siendo, esencialmente, la misma. Al respecto Durkheim señala: "La sociedad no puede vivir a menos que exista entre sus miembros una suficiente homogeneidad: la educación perpetúa y refuerza esa homogeneidad fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que reclaman la vida colectiva." (6).

Con algunas diferencias no sustanciales, esto está presente en autores como Parsons, Merton, etc.; lo común a estos pensadores funcionalistas radica, básicamente, en dos cuestiones: por un lado definen las relaciones entre la práctica pedagógica y la estructura social en términos de función; es decir, la educación se comporta como función interna de una estructura (y con esto resuelven el problema planteado anteriormente de cómo se refleja lo educativo en lo social). Por otro lado, nunca se cuestionan críticamente acerca de los valores esenciales de la estructura social; para ellos, tales valores están aceptados univer-

salmente, valen por sí mismos (nos referimos a los valores que deben ser internalizados por el proceso educativo, tales como: la democracia, el respeto a la propiedad, la disparidad entre roles sociales, el sistema político vigente, la lucha competitiva, etc.). Debido a esto sería un contrasentido para estos autores hablar de que la educación reproduce las contradicciones de la vida social; porque para ellos la estructura social no posee contradicciones esenciales. ¿Está mal, acaso, que la educación sea vertical, que eduque para la competitividad, que se base en la autoridad? De ninguna manera, porque tales prácticas expresan los valores consagrados de la estructura social y la educación tiene como finalidad, justamente, su difusión en el alma colectiva. Esto que podría aparecer como una injustificada acusación a pensadores de la talla de Durkheim o Parsons, se disuelve, si recordamos la famosa teoría durkheimiana del alumno como "tabula rasa" frente a la acción del educador; en efecto, Durkheim siguiendo al psicólogo Guyau, comparó la relación educativa con el estado hipnótico, en el cual el hipnotizado es una tabla rasa frente a la iniciativa y potencia del hipnotizador. "Para dar una idea de lo que constituye la acción educativa y demostrar su potencia, un psicólogo contemporáneo, Guyau, la ha comparado a la sugestión hipnótica; y esta aproximación no carece de fundamento... El niño está naturalmente en un estado de pasividad comparable a aquel en que se encuentra artificialmente ubicado el hipnotizado... El ascendiente que tiene naturalmente el maestro sobre el discípulo, a consecuencia de la superioridad de su experiencia y de su cultura, dará naturalmente a su acción la potencia eficaz que le es necesaria." (7).

Para otras corrientes de pensamiento que han reflexionado sobre esta problemática, las cosas son diferentes. Para autores como Piaget,

Merani, Bourdieu, etc., es verdad que la práctica educativa reflejá los valores dominantes de la clase social; pero esos valores no son considerados en sí mismos universales, y la naturaleza del reflejo no se reduce a una pura función. Respecto al primer punto, el de los valores, digamos que, por ejemplo, la Teoría de la reproducción (Bourdieu, Baudelot, etc.) señala que en la sociedad capitalista la educación transmite y reproduce los valores específicos de un proyecto de clase: los de la clase burguesa; ello implica que dichas normas y valores transportan al ámbito educativo todas las contradicciones sociales que el propio sistema conlleva a nivel estructural. (8) (véase al respecto, el libro de Baudelot y Establet, La escuela capitalista, México, ed. Siglo XXI 1976).

Esta cuestión nos permitiría, por lo pronto, responder inicialmente a la pregunta de cuáles son las razones sociales de la verticalidad en la práctica educativa; la respuesta estaría en el señalamiento de que el vínculo pedagógico no puede ser homogéneo a las formas dominantes de cómo se vinculan entre sí, estructuralmente, los seres humanos en determinadas sociedades.

El segundo punto que nos queda por examinar se relaciona con la forma como la educación refleja la macroestructura social; ya hemos señalado que dicho reflejo no es pasivo ni se reduce a una pura función. No es pasivo, en cuanto el proceso educativo reelabora activamente las contradicciones de la estructura social y les da su propia tónica; así por ejemplo, la contradicción social de la explotación no aparece en esa forma en el proceso educativo (es decir, la educación no reproduce la explotación de una clase sobre otra calcando sus términos, de tal manera que el educador explotara a sus alumnos); siguiendo con

el ejemplo, la contradicción de la explotación tendrá en nivel educativo- su propia y peculiar expresión; así, podrá expresarse en el autoritarismo, la verticalidad, la ausencia de democracia y participación, etc.

Finalmente, la práctica educativa, al elaborar activamente las contradicciones macrosociales tiende, en primera instancia a reforzar en su propio ámbito y en todo el ámbito social, el carácter desigual de los vínculos sociales.

1.3. La no participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Las reflexiones del presente apartado se derivan inmediatamente de lo que intentamos desarrollar en las páginas anteriores; en este sentido se puede afirmar que una de las características más evidentes del verticalismo pedagógico es la educación no participativa. No participación que conlleva el presupuesto de que la práctica es monopolio del único sujeto de la interrelación pedagógica: el maestro. En la línea del discurso de Freire, podemos decir al respecto, lo que señala el uruguayo Julio Barreiro: "nadie educa a nadie, nadie se educa solo; los hombres se educan entre sí mediatizados por el mundo." (9)

La idea de que educar es obra de uno solo, es el tema que vamos a abordar críticamente ahora, señalando algunos aspectos relevantes del mismo. En primer lugar queremos referirnos a la no participación como ausencia de democratización y cierre a los procesos de cambio. Si bien nuestra perspectiva no dejará de tener relación con los aspectos sociales generales, intentamos reflexionar acerca de la ausencia de democracia y cierre al cambio en el ámbito más específico de la propia práctica pedagógica. En este sentido pensamos que ello se manifiesta

en los siguientes rubros: a) la imposición de los contenidos programáticos de la educación, es decir, el conjunto de planes y programas curriculares, que jamás son sometidos siquiera al parecer de los educandos. No se trata de postular que solicitáramos, por ejemplo, a los alumnos de secundaria que hagan su programa de física, química o ciencias sociales; se trata de que por sistema la planificación curricular excluye -automáticamente- cualquier posibilidad de asumir las inquietudes, expectativas y experiencias previas de los educandos. b) el autoritarismo como sistema de relación que impide el desarrollo de nuevas actitudes y experiencias, cerrando el proceso educativo a cualquier innovación o modificación (10).

En segundo lugar nos referiremos a la no participación como petrificación de los roles en la práctica educativa. Este es un tema privilegiado en la Teoría del Grupo Operativo al cual nos referiremos detenidamente en la segunda y tercera parte del trabajo. No obstante queremos hacer algunas precisiones preliminares. El maestro sujeto-único de la práctica educativa tradicional puede querer, aún insistentemente, que sus alumnos participen, que dialoguen, que se preocupen por su materia y el aprendizaje; ¿esto es valioso? sí lo es, pero se trata, tenemos que advertir, de un gesto voluntarista de dicho educador porque, previamente a su decisión voluntaria, en la estructura del vínculo que lo relaciona con los educandos está decidido y definido cuál es su rol y el de los que aprenden. Si el maestro ejerce la autoridad como derecho propio, lo cual obliga al estudiante a someterse; si asume el rol de transmisor por excelencia del saber; en fin, si se percibe como el que está por encima de su auditorio, todo ello tampoco es producto de alguna maldad personal, sino efecto de un imperativo

estructural previo a las decisiones personales. Y es la inconsciencia de dicha determinación estructural la que conduce tanto a maestros como a estudiantes a una reproducción permanente de los roles petrificados que les han sido asignados. Aquí se halla el punto neurálgico que nos puede explicar el surgimiento y permanencia del fenómeno de la estereotipia. Este fenómeno, como veremos en el punto siguiente, es expresión de los roles del maestro y alumno en cuanto roles encontrados, contradictorios; pero se trata de una contradicción sin movimiento, sin dinamismo, debido a que tales roles están como adheridos y coagulados en los individuos que son sus portadores. De alguna manera podríamos decir que maestro y alumno están "condenados" a expresarse en roles antagónicos y petrificados. Probablemente sea ésta la razón más profunda que explica la imposibilidad de la participación y la democracia en la práctica educacional dominante; y, a la inversa, puede explicarnos el por qué del autoritarismo y la imposición. Volveremos sobre esta temática en la segunda y tercera parte del trabajo.

Finalmente, la no participación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como negación de su dialéctica específica. La dialéctica específica del proceso de aprendizaje presupone los siguientes elementos:

- a) un proyecto: la comprensión y superación del mundo natural y humano, la posibilidad de que los sujetos que aprendemos podamos comprender y transformar nuestra realidad;
- b) un vínculo, a partir del cual los seres que aprenden se relacionan en formas más o menos definidas para hacer paulatinamente efectivo su proyecto; y
- c) un proceso, mediante el cual los seres vinculados para aprender en el contexto de un mismo proyecto, construyen poco a poco su aprendizaje, venciendo y superando las contradicciones que emergen de su no-saber (ignorancia, prejuicios, ideología, etc.) y de su propia interrelación. Ahora bien,

el aprendizaje no significativo distorsiona esencialmente los términos de esta dialéctica; en primer lugar, porque en su proyecto no tiene vigencia la expectativa de comprender la realidad para poder transformarla, sino para adecuarse a la misma dejándola intacta. Este es el sentido oculto de la práctica educativa legalista y moralizadora; es el sentido del cientificismo de proyectos teóricos tales como el estructuralfuncionalismo y otras formas de neopositivismo contemporáneo. En segundo término, en cuanto al vínculo, debido a la cosificación de los roles y su contradicción, no resuelve el antagonismo entre no saber ideológico y concientización, por una parte, y por otra hace del mismo, una interrelación en sí misma contradictoria y sin salida. (11).

1.4. La disociación teoría-práctica:

Al hablar en el punto anterior de que la no participación fractura la dialéctica propia de un genuino proceso de aprendizaje, ya hemos introducido el marco general de los temas con los cuales vamos a finalizar esta primera parte. Tanto la problemática que abordaremos en el presente apartado, como la del siguiente (disociación aprendizaje-afectividad) son, tal vez, las expresiones más elocuentes de la forma en que la práctica educativa dominante empantana la verdadera dinámica del enseñar y el aprender. Por lo tanto, el presente apartado consistirá en una profundización de los elementos que señalamos brevemente al finalizar la cuestión anterior.

Por disociación teoría-práctica entendemos el carácter verbalista, teorístico y moralizante de la práctica educativa de corte tradicional; verbalista porque el aprender se define básicamente por una repe-

tición verbal (oral y escrita y lo más fidedigna posible) de los contenidos decididos e inculcados por el maestro. Teoricista, porque el aprender está confinado a una suerte de acercamiento a la realidad siempre en la forma de teoría sobre la realidad; el educando, por definición, jamás puede -en el proceso de aprendizaje- contrastar las teoría, ensayar nuevas formas de acercamiento y exploración de su medio. El aprender teoricista convoca solamente las fuerzas y potencialidades de su pura inteligencia, al margen de las demás características de su ser concreto (como por ejemplo: las prácticas exploratorias, la sensibilidad, el arte, etc.). Es obvio que el objetivo de aprender "para transformar la realidad" es una finalidad totalmente ajena a este tipo de teoricismo. Finalmente moralizante, porque lo que se puede aprender por vía de esta disociación no son sino prescripciones acerca de un abstracto "deber ser" ("se debe ser" bueno, obediente, se debe amar a la patria, se debe triunfar en la vida, se debe obediencia a Dios, etc.) jamás este "deber ser" surgirá para el educando de algún tipo de compromiso real y práctico con los problemas reales de su propia vida; de ahí su carácter eminentemente abstracto e idealista.

La Teoría del Grupo Operativo ha insistido tenazmente acerca de esta problemática, como tendremos oportunidad de ver más adelante; también ha sido una preocupación insistente de otros discursos científicos, como por ejemplo la psicología psicogenética y el Psicoanálisis. Recordemos de paso la idea del sujeto activo de Piaget y Wallón; para estos autores el aprendizaje es indisociable de la actividad espontánea del niño, que no solo recibe información y estímulos del exterior sino que organiza y sistematiza esos datos y los incorpora a esquemas comprensivos; Wallón es aún más radical en sus afirmaciones; señala que la actividad del sujeto no se reduce sólo a la recepción

y asimilación del mundo externo, sino a su transformación. (12).

Quisiéramos, no obstante, seguir en la línea de las reflexiones más concretas acerca del significado de la disociación teoría-práctica; las pautas las tomaremos nuevamente de la pedagogía liberacionista latinoamericana, aunque no sea nuestro interés —en este momento— la reflexión más de tipo social y político, como acontece en autores de esta corriente (Freire, Barreiro). Es decir, queremos mantenernos más en la discusión de la propia práctica educativa y no tanto en las consecuencias que de ello se derivan para el campo político y social.

Paulo Freire señaló en su obra Pedagogía del oprimido, un hecho que ha sido reiterado también por las principales corrientes pedagógicas de tipo constructivista (psicología psicogenética, marxismo, etc.): que los hombres no sólo están en su mundo sino con su mundo. Detrás de la aparente abstracción de la frase, se esconde una riqueza conceptual decisiva: el pedagogo brasileño quería decir con ello que la forma humana genuina no se reduce solamente a una acomodación y mimesis del mundo tal cual está; al contrario, lo que definiría la verdadera forma humana de vida sería la capacidad de aprehender la realidad y transformarla. Es decir que tanto la aprehensión (comprensión teórica) como la transformación no serían dos momentos que podrían disociarse o aislarse, sino que operan de forma conjunta, mancomunada.

En la perspectiva de este razonamiento el pedagogo Julio Barreiro indica: "El hombre es una dimensión original de existencia en el mundo. Está en su mundo (es una corporeidad en su medio físico), pero no se agota en él (es una trascendencia de esa corporeidad y de ese medio físico). Su modo propio de colocarse en su mundo es la oposición con que se define frente a un mundo dado... que el hombre transforma

en realidad construída para sí, el recrear un mundo de naturaleza (cosas) en un mundo de cultura (objetos, valores, relaciones 'para el hombre'). (13). Esta es la perspectiva teórica correcta para explicarnos cómo emerge el proceso de nuestra conciencia, cómo se desarrolla. La emergencia de la conciencia -a través de la práctica educativa, formal o informal- no puede escindirse en dos momentos autónomos: la comprensión teórica de la realidad (que es el momento privilegiado por la pedagogía tradicional) y la transformación de la misma. Hacer ésto implica, como ya lo hemos señalado, una fractura de aquella específica dialéctica del proceso de aprendizaje que pone en juego, simultáneamente, la comprensión y transformación de la realidad (dicho de otra manera: que pone en juego una permanente interrelación entre teoría y práctica.).

Ya hemos indicado al comienzo que tanto la disociación teoría-práctica como aprendizaje-afectividad, son temas especialmente tratados por el discurso teórico de los Grupos Operativos. En el punto siguiente, último de este breve rastreo crítico de la práctica educativa tradicional y dominante, ampliaremos algo más acerca de la práctica en el proceso de aprender y de sus relaciones con la afectividad.

1.5. La disociación aprendizaje-afectividad.

En la medida que la disociación de la teoría y la práctica se consuma en la pedagogía de corte tradicional (con lo que se recae ora en el intelectualismo, ora en el empirismo), en esa misma medida es el propio ser concreto del educando el escindido; una de las conclusiones de dicho proceso es el hecho de que en tal escisión la afectividad del

que aprende queda, por definición, fuera de juego. Esto es claro si tenemos en cuenta que tanto el intelectualismo como el empirismo educacionales prescinden, sistemáticamente, de los temores y ansiedades básicos que se juegan al interior del educando, preocupados como están por metas y objetivos abstractos del aprendizaje. Al respecto, Bleger es muy categórico cuando señala que "la distorsión ideológica tradicional ha llegado a tal punto que hoy resulta necesario reincorporar al el ser humano al aprendizaje, del cual fue marginado en nombre de una pretendida objetividad. Es una verdad de perogrullo que no hay aprendizaje sin la intervención del ser humano, pero en los hechos se ha procedido ignorando tal cosa, como si el objetivo fuese realmente no el de lograr que el ser humano asimilara instrumentos para su desarrollo, sino que se transformara en un instrumento deshumanizado, alienado; no se trataba solamente de dominar objetos con el conocimiento, sino también de dominar y controlar seres humanos con el aprendizaje y la enseñanza." (14).

"Reincorporar el ser humano al aprendizaje" no significa, sino, recuperar la unidad concreta del educando, por cuanto, según el mismo Bleger indica, "...todo impedimento, déficit o distorsión del aprendizaje, es al mismo tiempo, un impedimento, déficit o distorsión de la personalidad del sujeto...." (15)

Modificar, por lo tanto, la perspectiva teórico-práctica de la pedagogía tradicional, para que sea capaz de enfrentar el dato concreto de la unidad del sujeto que aprende, como su necesario punto de partida.

Este dato inicial, punto de partida de toda práctica educativa genuina está recogido, entre otros, por el discurso teórico de los Grupos Operativos; Bleger lo señala de esta forma: "El ser humano está inte-

gramente incluido en todo aquello en lo que interviene, de tal manera que cuando existe una tarea sin resolver hay, al mismo tiempo, una tensión o un conflicto psicológico, y cuando se halla solución a un problema o una tarea, simultáneamente se ha resuelto una tensión o un conflicto psicológico. El conocimiento que se alcanza del objeto es al mismo tiempo no otra cosa que una conducta del ser humano. Cuando se opera sobre un objeto, no sólo se está modificando el objeto, sino que se está modificando el sujeto y a la inversa; y ambas cosas ocurren al mismo tiempo." (16).

Entre todos aquellos elementos pertenecientes al universo de la afectividad del educando que quedan al margen del aprendizaje tradicional, en el sentido de que nunca son recuperados y tematizados por el mismo, De Lella señala dos: "...miedo al ataque cuando se enfrenta una situación u objeto de conocimiento nuevo, sin una instrumentación pertinente; ...(y)miedo a la pérdida, ligado a la inseguridad que se siente cuando se deben abandonar los instrumentos o conocimientos previamente adquiridos, pero que ya no sirven para el campo actual." (17).

Es evidente que estos dos aspectos no agotan el contenido de lo afectivo que queda al margen del aprendizaje dominante; estos dos aspectos representan aquel tipo de vivencias emocionales que surgen como reacción a una forma de aprender por sí disociante, dirigida esencialmente a una sola dimensión del ser concreto. Pero podemos referirnos a otras dimensiones de la existencia del educando, que permanecen -en el aprendizaje tradicional- en estado de total pasividad, que nunca son convocados a la creatividad que conllevaría un aprender genuino; nos referimos, por ejemplo, a un ejercicio explícito de la sensibilidad y a la movilización de las potencialidades estéticas. En este sentido, es asombroso comprobar qué poca importancia tiene en el curriculum

de la enseñanza tradicional, el aprendizaje estético en su sentido más rico y amplio (artes, música, teatro, etc.). Y lo poco que de ello existe en las escuelas, la mayoría de las veces se reduce a un tedioso ritual o a actividades co-programáticas, síntoma del mínimo peso real que la educación de la sensibilidad posee para una práctica educativa disociadora.

1.6 Conclusión

No ha sido nuestra intención, en las páginas anteriores la pretensión absurda de enjuiciar toda la educación tradicional ni de decir la última palabra sobre ella. Sin ningún intento de originalidad, pues nuestras reflexiones se fundan en textos preexistentes, hemos tratado sí, de sintetizar aquellos aspectos de la pedagogía dominante que ya hace tiempo han sido puestos en tela de juicio; nuestro discurso se ha desarrollado a partir de la óptica unificadora que, en concreto, ofrece la teoría de Pichón Riviere y las reflexiones críticas generadas a partir de la pedagogía liberacionista latinoamericana.

El por qué hemos elegido esta óptica para formular nuestra crítica —en especial los aportes del Grupo Operativo— creemos haberlo justificado en la Introducción a esta primera parte; pero trataremos de precisarlo más ajustadamente ahora.

Por un lado, la conjunción de la teoría del Grupo Operativo y la pedagogía liberacionista latinoamericana no es fortuita; aunque hayan surgido en momentos diferentes y con preocupaciones prácticas distintas, convergen en concepciones pedagógicas básicas, de manera esencial; ambas están animadas por un común denominador crítico y dialéctico que las hermana en un proyecto de educación similar.

Por otra parte, ya señalamos al comienzo que pretendíamos mostrar en qué forma y hasta dónde el discurso de Pichón Riviere surge como respuesta válida -en el campo pedagógico- a los nudos problemáticos insolubles de la práctica educativa tradicional. Estaría de más aquí acotar que de ninguna manera presuponemos que fuera Pichón Riviere el primero y el único en haber cuestionado la pedagogía tradicional; basta recordar las elaboraciones de Montessori, Freinet, Summerhill, etc., para disipar cualquier mal entendido al respecto. Pero nuestro interés -para esta Tesis- se dirige hacia el aporte de P. Riviere, el cual una vez expuesto con relativa extensión en la Segunda Parte, será sometido, en la medida de nuestras posibilidades a una revisión inicial y abierta.

SEGUNDA PARTE: APROXIMACION A LA TEORIA GENERAL DEL GRUPO OPERATIVO

En la primera parte de esta Tesis hemos ido planteando la posibilidad del Grupo Operativo como alternativa pedagógica posible, frente a determinados nudos problemáticos de la enseñanza tradicional, que aún no poseen una respuesta satisfactoria. Nuestra tarea siguiente será por tanto, discutir la viabilidad y límites del Grupo Operativo en cuanto posibilidad pedagógica factible.

Abordaremos este objetivo, desarrollando en esta segunda parte, una visión global de la teoría general del Grupo Operativo. Pretendemos plantear seis puntos básicos, que nos posibiliten una perspectiva estructurada del mismo, visto a partir de un relevamiento de sus fuentes teóricas y metodológicas.

Los puntos a tratar son los siguientes:

- Dinámica grupal
- Categorías centrales
- Fuentes
- Técnica
- Guía terminológica

En la tercera parte plantearemos, como ya se anticipó, algunas hipótesis generales abiertas, que discutan los límites del Grupo Operativo, al menos en la forma en que se ha desarrollado hasta el presente.

2.1. Definición de Grupo Operativo.

Para abordar esta temática, diremos con Pichon Riviere que "El Grupo Operativo es un conjunto restringido de personas que ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se proponen en forma explícita e implícita, una tarea, que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de adjudicación y asunción de roles." (18)

En primer lugar, al referirse a un conjunto restringido de personas está haciendo alusión a un pequeño grupo en el cual es posible una relación personal, que se logra a través del entrecruzamiento de situaciones dadas en un espacio y un tiempo compartidos.

Especifiquemos, a continuación, dos términos importantes: articulación y mutua representación interna. Se entiende por articulación, el relacionarse, el establecer un vínculo, el cual se logra no sólo a partir del encuentro y del contacto real con el otro, sino a partir de la posibilidad de tenerse "en mente"; de la posibilidad de que el otro ocupe un lugar en la interioridad del sujeto; pero es necesario aclarar que el lugar en que se inscribe el otro no es casual, ya que existe en nosotros un grupo interno funcionando. Para entender mejor este concepto, debemos recordar que Freud se refiere al "encuentro" (con el otro) como un "reencuentro", esto significa que el lugar que asignamos en nuestro interior al otro, está sustituyendo alguna imagen fijada anteriormente, en algún momento de nuestra vida. De este modo deberá entenderse el término representación. Las representaciones que llevamos al grupo no están fundadas en un análisis racional

de la realidad, por lo tanto no hacen más que recubrirla y leerla distorsionadamente. La situación grupal, entonces, actuará como movilizadora y actualizadora de los fantasmas inconscientes de cada uno de los miembros.

A continuación leemos que esas personas, así articuladas, se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad. Es decir, que el grupo está reunido con un objetivo común, una operación que los relaciona, un "para qué". Pero es necesario aclarar que esta situación, que constituye la finalidad del grupo, no se logra mágicamente; implica un proceso. La tarea no es un "estar ahí", nunca se da de inicio, deben para ello configurarse una constelación de situaciones que lleven al grupo a lograr esa finalidad. El grupo, por otra parte, no es algo estático, fijo, tiene una historia y está vinculado a un devenir.

Ahora bien, ese "quehacer" tiene aspectos conscientes e inconscientes, los cuales deben ser develados en el espacio que ofrece la estructuración del Grupo Operativo. Posteriormente se verán los instrumentos y técnica de que hace uso para lograr la modificación de las articulaciones, la modificación de las pautas arcaicas y representaciones imaginarias.

Se dijo anteriormente que el grupo no es algo fijo sino que se desarrolla y está vinculado a un devenir. Para dejar más claro este concepto marcaremos la diferencia que hace Sartre entre grupo y Serie.

Explica la Serie como la suma de una sucesión ordenada de elementos que se suceden unos a otros. En ella existe la "pertenencia" al todo, un porqué estar juntos, pero falta la "pertinencia" a la tarea.

Un ejemplo claro de Serie, lo constituye ese conjunto de personas que se juntan para tomar un ómnibus. Comparten un tiempo y un espacio, pero están aislados unos de otros y cada miembro podría ser sustituido fácilmente o reemplazado por un equivalente. Si bien la finalidad buscada es la misma, no obstante, no es compartida, la relación es de anonimato, porque aunque los sujetos se perciban entre sí, no aparecen como significativos unos a otros.

En el grupo, en cambio, y sobre todo en el Grupo Operativo, se potencializa la capacidad operativa y los elementos se relacionan a través de esa operación.

2.2. Dinámica grupal

Es necesario, antes de entrar a especificar los distintos momentos del acontecer grupal, conceptualizar dos cuestiones de vital importancia: a) La concepción de aprendizaje

b) La enseñanza grupal

a) La concepción de aprendizaje: el aprendizaje, dentro de esta teoría es entendido como un proceso, en el cual se producen marchas y contramarchas; a la vez este proceso da idea de movimiento, de cambio que se produce como resultado de una praxis.

Este aprendizaje implica operar sobre la realidad produciendo una doble transformación: la del sujeto y la de la realidad.

Para Pichón, en su concepción de aprendizaje, está en juego el pensar y el sentir y en la operación transformadora, este par sentir-pensar deberá constituir una unidad. En los grupos el coordinador deberá integrar permanentemente estos dos aspectos para evitar la

disociación entre teoría y práctica.

Esta concepción se opone al aprendizaje impartido en la enseñanza tradicional donde el conocimiento es vertido desde arriba y tiene todas las características de un conocimiento acabado, sin necesidad de problematizarlo, pero provocando, a la vez, en el sujeto, sensación de extrañeza. /

Bleger formula su concepción de aprendizaje en consonancia con Pichón: "Preferimos el concepto de que el aprendizaje es la modificación más o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan; en este sentido puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo. Puede también haber una captación intelectual, como fórmula, pero quedar todo reducido a eso, en cuyo caso se ha producido una disociación en el aprendizaje, resultado muy habitual de los procedimientos corrientes." (19)

Otro aspecto que destaca este autor es la necesidad de nutrirse de las fuentes del conocimiento vulgar para llegar al conocimiento científico. En esta idea está implícita una línea de continuidad que conlleva el presupuesto de una dialéctica permanente entre el conocimiento vulgar y el conocimiento científico. A propósito de ello, Pichón, coincidiendo una vez más con Bleger, afirma: "...el pensamiento que funciona en el grupo va desde el pensar vulgar o común hacia el pensamiento científico, resolviendo las aparentes contradicciones y estableciéndose una secuencia o continuidad genética y dinámica entre uno y otro." (20)

Bachelard, por su parte, señala que el conocimiento científico se construye en contra del conocimiento cotidiano, es decir, rechazando

el contenido y las pretensiones del conocimiento común; a estos, Bachelard les llamó obstáculos epistemológicos, los cuales deben superarse para construir la ciencia. "La ciencia tanto en su principio como en su necesidad de coronamiento, se opone en absoluto a la opinión. Si en alguna cuestión particular debe legitimarse la opinión, lo hace por cuestiones distintas de las que fundamentan la opinión; de manera que la opinión de derecho, jamás tiene razón.... Nada puede fundarse sobre la opinión, ante todo es necesario destruirla." (21)

Lo que habría que señalar para cerrar este tema es que la noción de obstáculo epistemológico de Bachelard es una noción reductiva, de tipo racionalista, que ubica a los obstáculos epistemológicos solamente en el paso del conocimiento común y sensible al conocimiento científico, es decir, los obstáculos epistemológicos son un producto natural del conocimiento común y dificultan el surgimiento de la ciencia.

Algunas corrientes epistemológicas contemporáneas (Kosik, Ricoeur) nos permiten entender esta noción de un modo más rico y complejo: los obstáculos epistemológicos son todos aquellos elementos que proviniendo ya sea del sentido común o de la propia práctica científica dificultan el desarrollo crítico del conocimiento. Entre estos obstáculos señalamos, entonces, a las diferentes formas de ideologías, ya tengan un origen práctico o científico.

Pero, entonces, ¿qué servicios le presta a Pichón Riviere la noción de obstáculo epistemológico como categoría central del proceso de aprendizaje? Por un lado y a nivel textual Pichón define el obstáculo epistemológico en los mismos términos que Bachelard: "...enten-

demos por obstáculo epistemológico la dificultad o la confusión que se asienta en el proceso de producción de un conocimiento..." (22), sin embargo, posteriormente desarrolla una interpretación personal de esta categoría incluyendo en ella elementos de tipo ideológico, práctico y científico, lo cual nos evidencia una concepción del obstáculo epistemológico y la ruptura epistemológica no encerrada en las premisas de Bachelard. Desde esta perspectiva podemos entender la siguiente definición de Pichón: "Mi interpretación de la noción de obstáculo epistemológico se centra en la indagación de los elementos motivacionales de toda dificultad para aprehender un objeto de conocimiento o para efectuar una correcta lectura de la realidad." (23). A esta interpretación Pichón le da el nombre de obstáculo epistemofílico (dentro del Grupo Operativo, los obstáculos epistemofílicos que funcionan como resistencia al cambio o a la aprehensión del conocimiento, tienen como base las llamadas ansiedades básicas: miedo al ataque y miedo a la pérdida.)

Dentro de esta línea Pichón considera la unidad de enseñanza-aprendizaje como una estructura funcional: " Debemos identificar el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar, investigar y caracterizar la unidad de enseñar-aprender como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción descubren o redescubren, aprenden y se enseñan. " (24)

El Grupo Operativo ofrece esta posibilidad de copensar y co-trabajar. Pero esta concepción va en contra de lo que propone la enseñanza tradicional, ya que allí están establecidos a priori, los roles del maestro y el alumno. Al respecto Bleger apunta: " En la enseñanza y aprendizaje en Grupo Operativo no se trata de transmitir información, sino también de lograr que sus integrantes incorporen y manejen

los instrumentos de indagación. Y esto sólo puede resultar posible cuando el cuerpo docente ya lo ha obtenido para sí. Subrayo que lo más importante en un campo científico no es el cúmulo de conocimientos adquiridos, sino el manejo de los mismos como instrumentos para indagar y actuar sobre la realidad. Hay gran diferencia entre el saber acumulado y el utilizado; el primero enajena (inclusive al sabio), el segundo enriquece la tarea y al ser humano...no es lo mismo llenar cabezas que formar cabezas." (25)

b) Enseñanza grupal: Bleger desarrolla determinados aspectos de esta temática que constituyen un principio de respuestas a interrogantes que se plantean, tales como la función del Grupo Operativo en instituciones educativas. Al respecto señala que la institución deberá ser analizada y problematizada en forma permanente, ya que "...los conflictos de orden institucional trascienden en forma implícita y aparecen como distorsiones de la enseñanza misma." (26); creemos que este texto enfatiza el hecho de que la problemática institucional no puede quedar desligada totalmente de los contenidos del aprendizaje.

Otra dimensión importante en la enseñanza grupal -dentro de esta teoría- se relaciona con el modo de asumir la investigación científica; en los Grupos Operativos se parte de que la misma debe ser transformada e incorporada como instrumento para operar y evitar así la simple acumulación de conocimientos, por lo tanto se propone partir del "aquí y ahora" para reinterpretar desde el presente toda la información científica previa.

Dentro del Grupo Operativo se accede de manera colectiva al aprendizaje, mediante la explicitación de las experiencias vividas, por un lado, y el constante enfrentamiento de la tarea, por otro.

De esta forma los integrantes aprenden a pensar, pero también a ob-

servar y escuchar, a formular hipótesis en una tarea de equipo. Todo este proceso conlleva una movilización de ansiedades y de lucha contra las conductas estereotipadas, contra los miedos básicos. (Este tema será abordado posteriormente en detalle.)

c) Las vicisitudes del acontecer grupal:

Con este título nos referimos a los distintos momentos o etapas por las que atraviesa el desarrollo del proceso grupal.

Bauleo ha expuesto este tema y desarrolla tres momentos, "...que aunque tienen una primera sucesión genética, luego aparecen siguiendo o no esa secuencia, de acuerdo con las circunstancias, las exigencias de los problemas que se tratan." (27) El primer momento lo denomina de indiscriminación, predomina una ansiedad confusional, el grupo no tiene claro los objetivos ni la tarea; la alusión a esta última es aún marginal, por lo tanto es todavía inexistente. Los sujetos tratan, por un lado, de preservar su individualidad y por otro, de cooperar y fusionarse con el grupo. Aparece aquí, claramente, la dicotomía, entre lo afectivo y lo intelectual. Se ponen de manifiesto las resistencias al cambio.

El segundo momento es el de discriminación o diferenciación. Se diferencian los roles coordinador-integrantes. Lo personal cede a lo colectivo y la tarea comienza a visualizarse con mayor claridad; por un lado, se trata de esclarecerla, se la aborda explícitamente, y por otro, surgen expectativas (tarea latente), pero es en este momento cuando se observan los miedos de resistencia al cambio y las conductas rígidas, aunque contradictoriamente, aparece la reciprocidad y la apertura a nuevas perspectivas y "...es sólo en este periodo que se observa la posibilidad de elementos como pertenencia al grupo y

pertinencia a la tarea, ya que están enunciados los elementos básicos: roles y tarea.

A esta altura la emergencia de distintos liderazgos tienen coherencia con el abordaje del tema y la estructura del grupo." (28)

El tercer momento: de síntesis. Aquí surgen las primeras experiencias integradoras, es el momento de productividad, de insight.

Después de alcanzado este estadio, la aparición de los momentos anteriores se hace en un nuevo nivel, retroalimentado por las experiencias vividas.

Pichón Riviere hace una lectura diferente de los distintos momentos grupales. El se expresa en términos de pre-Tarea, Tarea y Proyecto.

El momento de la pre-Tarea se caracteriza por el hecho de los miembros del grupo no hablan directamente del tema por el que están reunidos. Las referencias que se hacen a la Tarea son metafóricas, no hay un enfoque franco; esto se debe a que el grupo no ha elaborado todavía la ansiedad que le produce enfrentar la nueva situación. Una vez controlada la ansiedad, irá paulatinamente, estableciendo el vínculo que lo ligará con la Tarea. Mientras tanto se entrega a una serie de "tareas" que le permiten pasar el tiempo. Aparece en este momento toda una "impostura", un "como si se hiciera la Tarea". Al respecto Pichón dice: "Se nos presenta en esas semiconductas el problema de la "impostura"... El sujeto es una burla de sí, su "negativo". Le falta la denominación de sí mismo, la denominación como hombre. La situación se le presenta con un dejo de extrañeza, lo que lo desespera; acudiendo para sobrellevarla a comportamientos extraños a él como sujeto, pero afines con él como hombre alienado." (29)

Este evitar la Tarea y hacer lo de siempre, no tomar en cuenta lo novedoso, evitar el compromiso con lo nuevo y persistir en la rutina no modificadora, lleva a una parte del grupo a actuar como conspirador,

quienes se convierten en líderes de la resistencia al cambio

El abordaje de la Tarea, implica la elaboración de los miedos básicos; la ruptura de las disociaciones y la vinculación de la conducta grupal con los temas de aprendizaje.

En este momento se producen situaciones antagónicas y discusiones frontales. El grupo empieza a madurar el nuevo nivel al que ha llegado y reconoce, a la vez, los límites de esta nueva situación. Es en esta etapa donde el sujeto realiza un salto cualitativo, en el cual se recupera a sí mismo y se encuentra en condiciones de relacionarse con el otro, ahora diferenciado. Este sujeto "...aparecerá ahora con una percepción global de los elementos en juego, con la posibilidad de manipuleo sobre ellos y con un contacto con la realidad en la cual, por un lado, le es accesible el ajuste perceptivo, es decir, puede elaborar estrategias y tácticas mediante las cuales intervenir en las situaciones (proyecto de vida) provocando transformaciones." (30)

Finalmente, diremos, que un grupo está en plena Tarea, cuando mediante el insight, ha logrado una mayor adaptación activa a la realidad, y los roles, antes fijos y suplementarios, se han movilizado de acuerdo a las leyes de la complementariedad. La comunicación se hace más fluida y el aprendizaje más productivo; gracias a la conjunción armónica de los sentimientos básicos de pertenencia, cooperación y pertinencia.

El tercer momento señalado por Pichón es el Proyecto. Este surge cuando los miembros del grupo plantean objetivos que van más allá del "aquí y ahora": "...este proyecto, como todo mecanismo de creación está destinado a superar la situación de muerte o de pérdida que vivencian los miembros del grupo, cuando a través de la realización de la Tarea, advierten la posibilidad de separación y finalización del

grupo." (31)

Pichón aclara que estos momentos son proposiciones relativas a la situación grupal y que por lo tanto deben tomarse como tales; ellas instrumentan al observador para operar mejor en la práctica.

2.3. Categorías centrales.

En este apartado se desarrollarán las principales categorías que integran la teoría general del Grupo Operativo; incluiremos las siguientes: roles, vínculo, ECRO, como invertido, Tarea.

a) Roles

El concepto de rol, su análisis y su interpretación, revisten particular importancia en la teoría del Grupo Operativo.

Para Pichón Riviere, el grupo se estructura sobre la base de un interjuego de roles; y la adjudicación y asunción de los mismos, sienta las bases para la comunicación.

El término rol es un concepto fundamental en la sociología estructural funcionalista de Parsons; este autor habla de la pareja status-rol para explicarnos que todo rol es la expresión de una posición dentro de la estructura social.

El rol está constituido por un conjunto de acciones basadas en normas y valores que se suponen deben estar internalizadas en los sujetos sociales. A su vez los roles expresan los distintos modos de pertenencia y participación (en todos los casos en forma jerarquizada y estratificada) que los individuos tienen en la estructura social.

Ahora bien, en la teoría del Grupo Operativo se utiliza el concepto de rol, pero refundamentado a partir de un nuevo marco teórico.

En la psicología social el término rol alude, entonces, a las dife-

rentes funciones y actitudes que les son prescriptas a los sujetos dentro del acontecer grupal. En el Grupo Operativo los roles no son homogéneos; con esto se quiere señalar que a diferencia de la concepción estructural funcionalista donde los roles guardan un cierto 'orden orgánico', en el Grupo Operativo existe un espacio para el surgimiento de roles contradictorios y antitéticos y lo decisivo en el proceso grupal será reconocer y asumir estas contradicciones para resolverlas dialécticamente en torno al eje central que es la Tarea.

Cuando se habla de asunción y adjudicación de roles, de interjuego entre los sujetos, subyace el concepto de vínculo, que Pichón definió como "Una estructura compleja de interacción, que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje." (32) En el proceso grupal es necesario estudiar las características de ese interjuego, de esa estructura vincular, porque de ella dependerá el estancamiento o la funcionalidad y productividad del grupo.

Ahora bien, los roles se juegan en la verticalidad del grupo y en su horizontalidad y surgen, se desarrollan y articulan a partir de la Tarea, ya sea para realizarla o para obstaculizarla. La consecución de la Tarea implica que los integrantes del grupo reconozcan como comunes los objetivos para que los roles se hagan complementarios y no suplementarios. Para aclarar este punto es necesario recordar que la Tarea se plantea como un proceso que implica la transformación de una ausencia o carencia en aquello que satisface, que gratifica; entonces la ubicación de los sujetos depende también de la posición que tengan frente a la Tarea.

Por otra parte, los roles asumidos y adjudicados provienen también de la historia previa del sujeto, de su esquema referencial que en el 'aquí y ahora' de la situación grupal son depositados y reeditados. Es decir que el ejercicio de un rol depende tanto de la verticalidad de quien lo asume, como de la horizontalidad del grupo que deposita el rol en determinado miembro.

Frente a la Tarea los roles pueden estereotiparse (sobre todo en los comienzos) como defensa ante las ansiedades que todavía no se elaboran. Posteriormente, a medida que se entra en la Tarea, estos tienden a movilizarse, a hacerse funcionales e intercambiables; para ello es importante la labor de la coordinación en la movilización de los mismos y la consiguiente visualización de los obstáculos que impiden la Tarea.

Pichón Riviere distingue cuatro tipos de roles en permanente interacción: portavoz, líder, chivo emisario y sabotador.

a-I) Portavoz

"Es aquel que en el grupo, en un determinado momento dice algo, enuncia algo y ese algo es el signo de un proceso grupal que hasta ese momento ha permanecido latente o implícito." (33) En efecto el portavoz enuncia algo que vive como propio, pero que en realidad tiene significación grupal. La decodificación del mensaje del portavoz debe hacerlo el coordinador, aunque en ocasiones el mismo grupo lo decodifica. El portavoz no tiene conciencia de la significación grupal que está enunciando.

Frente a una modalidad determinada en el "aquí y ahora" del acontecer grupal de enfrentar la Tarea, el portavoz denuncia lo latente, lo secreto.

Se convierte, como dice Pichón Riviere, en el "alcahuete" del grupo. Ahora bien, junto al concepto de portavoz va unido el de emergente. Caparrós lo define como "...aquellas expresiones verbales o extra-verbales hechas por un individuo o conjunto de individuos pertenecientes al grupo; cuando ésta expresión se relaciona con la Tarea y procede del aprendizaje y de la experiencia grupal." (34). El portavoz vehiculiza este emergente, este hecho cargado de significación, el cual es signo ^{de} un momento grupal. Además el portavoz surge del entrecruzamiento de lo horizontal y lo vertical, (lo vertical se define como lo propio del sujeto, su historia personal y singular; lo horizontal es lo propio del momento grupal. "La horizontalidad -dice Pichón- constituye la manera de expresarse el grupo, como un todo perteneciente a la totalidad grupal...".) Si bien estos dos conceptos son bastantes abstractos, entendemos que el portavoz se encuentra en un punto coincidente, en el entrecruzamiento de ambos procesos.

En síntesis diremos que el portavoz, vehiculizando un emergente surge del entrecruzamiento de lo vertical y lo horizontal, desde "...un reencuentro inconsciente con el grupo que lo sensibiliza particularmente ante la situación y lo empuja a denunciarla de alguna manera". (35).

/ a-II) Líder

Pichón Riviere, retomando algunos elementos de K. Lewin, Lippit y White, señala cuatro tipos de liderazgos: autócrata, laissez faire, democrático y demagógico.

El primero es aquel que asume la dirección del grupo de manera rígida. Lo característico de este líder es su incapacidad de discriminar entre rol y persona, confundiendo a sí mismo con el grupo.

Si bien este rol puede representar un obstáculo para la Tarea por su rigidez y estereotipia, no obstante, debe tenerse en cuenta que cuando surge un rol a nivel grupal, éste generalmente es requerido y necesitado por el grupo; en este caso, el mismo grupo deberá, a través de su dinámica, clarificarse en torno a esa elección.

El líder democrático, en cambio, permite las participaciones y no centra sobre sí la acción grupal. Abre un espacio en el cual se facilitan las rupturas de las conductas rígidas que obstaculizan la tarea.

El rol de laissez faire se caracteriza por su pasividad y delegar en el grupo la organización y estructuración del mismo. Se opone al autocrático y si bien reconoce su rol, no interviene en el quehacer grupal.

Finalmente, el demagógico que se caracteriza por enviar mensajes contradictorios; en ocasiones puede pasar por laissez faire, pero en realidad se acerca más al autocrático.

a-III) Chivo emisario.

Es el depositario de los aspectos negativos o atemorizantes del grupo, de las tensiones o conflictos. En un compromiso tácito se hace cargo de los aspectos patológicos de la situación grupal; es aquí donde se producen los mecanismos de proyección e introyección. El grupo proyecta masivamente los aspectos negativos y se produce una introyección por parte del sujeto que se hace cargo, el cual queda paralizado ante los sucesivos fracasos en los intentos de elaboración de la ansiedad grupal.

Se produce, además, otro mecanismo, el de segregación, mediante el cual el grupo trata de preservarse al 'separar' al chivo emisario y los contenidos amenazantes que se le depositaron.

Esta situación crítica, generadora de ansiedades, que provoca ruptura en la comunicación mediante una complicidad grupal que se manifiesta a través de la 'conspiración del silencio', deberá ser corregida reconstruyendo las redes de comunicación mediante un replanteo del interjuego de roles.

Por último, diremos con Pichón Riviere, que este rol está intimamente ligado al de líder, ya que el chivo emisario "...surge como preservación del liderazgo a través de un proceso de disociación o de 'splitting' necesario al grupo en su tarea de discriminación." (36)

a-IV) El saboteador

Es el rol de la resistencia la cambio, se hace cargo de todas las resistencias del grupo. Su misión es de distractor de la Tarea. Es el defensor de los viejos esquemas, el conspirador frente a lo nuevo; todo lo que hace está dirigido a mantener lo ya conocido, impidiendo de esta forma la elaboración de los miedos básicos y la recreación de la Tarea.

b) Teoría del vínculo.

El vínculo concebido por Pichón es una estructura que engloba al sujeto y al objeto. Esta estructura dinámica tendrá características consideradas como normales o patológicas. Precisando, Pichón se refiere a él como "...una relación particular con un objeto, de esta relación particular resulta una conducta más o menos fija con ese objeto, la cual forma un pattern, una pauta de conducta que tiende a repetirse automáticamente, tanto en la relación interna como en la relación externa con el objeto." (37) Es decir, que es posible establecer vínculos con un objeto interno, esto es, la forma particular en que el yo se relaciona "con la imagen de un objeto colocado dentro de uno" (38). La particular relación establecida con objetos internos condiciona una manera específica de comportamiento, por lo tanto, el análisis de esta relación vincular develará aspectos importantes de la personalidad.

El vínculo con el objeto externo es especialmente estudiado por la psicología social, ya que se convierte en un instrumento de trabajo manejable operacionalmente. Pichón dice que un vínculo es siempre un vínculo social, aunque sea con una sola persona ya que "...a través de la relación con una persona se repite una historia de vínculos determinados en un espacio y tiempo determinados." (39); pero ese vínculo externo, está fuertemente marcado por la relación vincular entre el yo y los objetos internos. Por eso es que Pichón advierte, ante el riesgo de caer en un análisis dicotómico que "...los vínculos internos y externos están integrados en un proceso de espiral dialéctica. El vínculo que primero es externo, después se hace interno y luego externo nuevamente y posteriormente vuelve a ser interno, etc., configurando permanentemente la forma de esa espiral,

de ese pasaje de lo de adentro afuera, de lo de afuera adentro, lo que contribuye a configurar la noción de límites entre el adentro y el afuera. Esto determina que las características del mundo interno de una persona sean completamente diferentes de las del mundo interno de otras personas frente a la misma experiencia de la realidad." ((40).

b-1) Rol y vínculo

Ambos conceptos están muy relacionados, dice Pichón. Recordemos que el vínculo constituye una estructura entre sujeto y objeto y dentro de esa estructura se establece la comunicación; ésta requiere de un interjuego de roles, asunción y adjudicación de los mismos, por eso es que en la situación de vínculo está implícito el rol. A través del estudio del rol es posible explicarse muchos aspectos de la vida social, porque en él se visualizan las características que toman las relaciones al interior de la sociedad.

Tenemos que considerar, entonces, vínculos individuales y vínculos grupales; "El vínculo grupal puede extenderse hasta abarcar toda una nación, de modo que el infragrupo de una nación estructurado en función de un vínculo particular con otro país determina características particulares entre las dos naciones." (41)

Ahora bien, con respecto a la relación vínculo-rol, Pichón continúa diciendo que estos grupos vinculados de una manera particular, suelen tender, también, a tener un determinado rol, o sea que, determinados grupos tienen vínculos y roles particulares. Dentro del trabajo grupal se deberá estudiar la estructura del vínculo y los diferentes roles que se adjudican y asumen los miembros del grupo; las caracte-

rísticas de esa relación vincular junto con el interjuego de roles proporcionará un perfil del comportamiento grupal.

La teoría del vínculo es utilizada por Pichón para explicar problemas en el aprendizaje, en la comunicación, en el estudio del grupo familiar, etc. y, sobre todo, en el grupo operativo.

Para entender su ubicación dentro del grupo operativo rescatemos la descripción que hace del vínculo, en Teoría del Vínculo: "Es la estructura compleja de interacción de forma espiralada, fundamento del diálogo operativo, donde a cada vuelta de espiral hay una realimentación del yo y un esclarecimiento del mundo..." En este movimiento en espiral está implícito el movimiento dialéctico tan importante para Pichón, ya que el estancamiento de este proceso implicaría la paralización de la comunicación y el aprendizaje. El crecimiento de los sujetos dentro de la trama vincular, está dada, pues, por esa alimentación recíproca.

Es necesario aclarar que Pichón le otorga a la relación vincular cierta especificidad, por lo cual toda relación interpersonal es vincular. Esta especificidad está dada dentro de sí y del otro dentro del proceso dialéctico de comunicación. Comunicación, aquí, implica un ajuste recíproco de la conducta del sujeto y del objeto. Este proceso de incorporación constituye el aprendizaje.

Esta teoría adquiere un valor esencial en la medida en que se acerca al objeto de estudio de la psicología social: la interrelación de los miembros del grupo o de los grupos entre sí, focalizando la atención en el vínculo, el cual implica, como ya se dijo, la relación

entre el grupo representado, el mundo interno y el grupo externo o mundo perceptible. Recordemos que el 'el sujeto' de Pichón Riviere es un 'sujeto de la necesidad' que sólo se satisface en relaciones que lo determinan; que además es un sujeto 'producido' en la interacción entre individuos, grupos y clases.

Así entendido el objeto de la psicología social, es en el grupo donde puede indagarse y estudiarse el interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo).

c) ECRO (Esquema Conceptual, Referencial, Operativo)

El tratamiento que Pichón Riviere hace del ECRO es susceptible de una doble consideración; por un lado, entendido como categoría e instrumento conceptual de la Psicología Social, que nos permitiría aprehender de determinada forma fenómenos de su campo de estudio, por otro lado, el ECRO en cuanto realidad concreta en grupos e individuos.

1.- En lo que se refiere al ECRO como categoría, Pichón explicita cual es su contenido; señala que la E se refiere a esquema, entendido como "conjunto articulado de conocimientos... que proporciona líneas de trabajo e investigación... que permiten una aproximación adecuada al objeto particular." En este sentido el esquema consiste en un conjunto y grandes hipótesis generales acerca de determinados fenómenos de la realidad; podríamos llamarle también, modelo, como lo hace Pichón quien señala que "...el modelo es un instrumento de aprehensión de la realidad."

En lo que se refiere al aspecto referencial del ECRO, éste alude, como lo señala Pichón "...al segmento de la realidad sobre el que se piensa y opera y a los acontecimientos relacionados con ese campo o hecho concreto a los que nos vamos a referir en la operación." (42)

En relación al término operativo, éste tiene esencialmente que ver con la modificación que se produce en el sujeto y en el objeto que se va a conocer; pues, como dice Pichón "...si con nuestro ECRO enfrentamos una situación social concreta, no nos interesa sólo que la interpretación sea exacta... sino la posibilidad de promover una modificación creativa o adaptativa según un criterio de adaptación activa a la realidad." (43).

2.- La segunda perspectiva para el análisis del ECRO responde más a la consideración del mismo como realidad o hecho concreto que estudia la Psicología Social; es decir como proceso que se construye a nivel individual y grupal.

Para entender este ECRO individual, apelamos a Bleger que proporciona una explicación bastante clara cuando dice que "El esquema referencial es el conjunto de experiencias y afectos con los que el individuo piensa y actúa. Es el resultado dinámico de la cristalización organizada y estructurada, de un gran conjunto de experiencias que reflejan cierta estructura del mundo externo, conjunto según el cual el sujeto piensa y actúa sobre el mundo." (44).

Esta cita nos hace pensar en una conjunción del mundo interno y el mundo externo del sujeto. Pichón a propósito de ello, dice que el ECRO posee un elemento importante que es justamente el grupo interno, entendido, éste, como "un conjunto de relaciones internalizadas es decir, que han pasado del afuera al mundo interno y se encuentran en permanente interacción. Son relaciones sociales internalizadas que reproducen en el ámbito del Yo, relaciones ecológicas." (45)

Al interior del Grupo Operativo el ECRO debe ser indagado permanentemente con el fin de romper estereotipias, controlar tensiones y aprender a graduar ansiedades, como también descubrir los componentes desconocidos que bloquean o distorsionan el aprendizaje. En este sentido el coordinador deberá favorecer la indagación permanente del esquema referencial para lograr la dinamización del grupo.

Bleger, por su parte, insiste en que no existe un esquema referencial modelo, ni se trata de lograr un esquema referencial estructurado, perfecto, se trata de mantener un esquema referencial plástico, que sirva de instrumento para el aprendizaje.

Finalmente, el análisis del ECRO deberá hacerse a dos vías; por un lado, teniendo en cuenta el aspecto superestructural, esto es, aquellos elementos conceptuales que lo constituyen, y por otra, el aspecto infraestructural, es decir, contando con los elementos emocionales del sujeto.

En lo que respecta al ECRO grupal, la construcción del mismo es una de las metas del Grupo Operativo. Esta situación posibilita la actuación del grupo como equipo; como unidad coherente, pero en lo que se refiere a unidad, Bleger advierte "...unidad no significa en su sentido dialéctico exclusión de opuestos, sino que inversamente la unidad incluye e implica la existencia de opuestos en su seno. Esta es la verdadera unidad de un Grupo Operativo. Lo óptimo se da cuando existe una máxima heterogeneidad de los integrantes con máxima homogeneidad en la tarea." (46)

d) Cono invertido

Pichon Riviere reopresenta graficamente el acontecer grupal, su modo de manejarse, de interactuar, es decir, la dinámica grupal en general, en lo que él llama cono invertido. En él se reopresentan y se registran una serie de vectores cuya resultante es una línea de fuerza en forma espirolada; la misma lleva una dirección hacia el cambio, en el cual hay avances y retrocesos.

La fuerza está dada por los miembros del grupo y los vectores señalados por Pichón son los siguientes: Afiliación, Pertenencia, Pertinencia y Cooperación.



La Tarea proporciona direccionalidad a los miembros del grupo, los cuales, a través de los procesos de afiliación, pertenencia, pertinencia y cooperación, pugnan, luchando desde la pretarea y la resistencia al cambio, por lograr una modificación mediante el aprendizaje.

Analicemos cada uno de los vectores, comenzando por el de afiliación: el mismo se refiere a una pertenencia no lograda; es una forma de acercarse al otro, al grupo o a la institución; Pichón lo compara con un equipo de fútbol, apoyan pero no juegan.

La pertenencia da cuenta de un grado de identificación mayor, implica una integración y afiliación más intensa, "...una mayor identificación con los procesos grupales y, en lo referente a la Tarea,

su trabajo se realiza con una intensidad mayor, determinada por ese sentimiento, hay un clima de seguridad que favorece la Tarea." (47)

La pertinencia implica dirigir la acción hacia la consecución de la Tarea, es un centrarse en ella con un sentido de utilidad, implica también superar las dificultades propias de la pretarea para insertarse en la Tarea.

Mediante la pertinencia se mide la productividad de un grupo y permite visualizar la "impostura" de los miembros frente a la Tarea.

El otro vector a considerar es la cooperación: implica un operar con el otro, una pertinencia más profunda. El cooperar con el otro significa dirigir la acción con el fin de transformar creativamente la realidad; esto a través de la determinación de un proyecto y una direccionalidad. La direccionalidad tiene importancia en tanto los miembros del grupo adquieren por la cooperación la misma dirección para la Tarea.

El rol que juega el sujeto está intimamente ligado a la cooperación, ya que se coopera desde el rol asumido o adjudicado, según las necesidades del grupo, pero el requisito para que se logre la cooperación es que los roles sean complementarios, no suplementarios.

Hablando en términos de una correlación funcional, diremos que a mayor cooperación mayor eficacia transformadora de los integrantes del grupo.

Ahora bien, esta interacción se lleva a cabo a través de los procesos de comunicación y aprendizaje. Mediante el análisis de estos vectores se indagan las dificultades que tienen los miembros del grupo para pertenecer, cooperar y tener una pertinencia adecuada.

Pichón R. ubica la comunicación y el aprendizaje junto con un úl-

timo factor llamado Telé; en el otro lado del cono'.

Antes de considerar este vector es necesario aclarar que entre los vectores de comunicación y aprendizaje existe una relación dialéctica, ya que la transformación de uno implica la transformación del otro.

En lo que respecta a la comunicación esta puede ser verbal o pre-verbal. Pichón R. insiste en tomar en cuenta lo que denomina la metacomunicación, es decir, no sólo el contenido del mensaje, sino el cómo y el quién de ese mensaje. La importancia de esto reside en la indagación de las características de este proceso para disolver los malentendidos grupales.

El aprendizaje se logra "...por sumación de información de los integrantes del grupo, cumpliéndose en un momento dado la ley de la dialéctica de transformación de cantidad en calidad. Se produce un cambio cualitativo en el grupo, que se traduce en términos de resolución de ansiedades, adaptación activa a la realidad, creatividad, proyectos, etc. " (48) Pero, al registrar en el cono invertido el aprendizaje como modalidad de interacción, junto con los otros vectores mencionados, se observan los obstáculos y los diferentes 'ruidos' que interfieren y estancan este proceso.

Por último, el vector Telé, que es retomado por Pichón de Moreno, quien habla de reciprocidad télica, entendida ésta como un proceso en doble sentido que se produce en el encuentro entre dos sujetos. No es una empatía de uno de los miembros que actuaría en una sola dirección, sino que es recíproca, se da en ambos y el beneficio es mutuo. Es, en palabras de Pichón, "La capacidad o disposición que cada uno tiene para trabajar con el otro". Es un reconocerse en el otro y viceversa. Pero, según esta disposición hacia el otro la telé que-

de ser positiva o negativa. Una telé negativa obstaculiza el proceso ya que se producen impedimentos para llegar al otro.

En el concepto de telé está involucrado lo afectivo; por ello es que a partir de las características de este vector es posible analizar "el clima afectivo" que se está dando en el grupo.

e) Tarea

La Tarea es la finalidad u objetivo del grupo, se la considera el "líder" del Grupo Operativo, Bauleo la define como: "...el tema, ocupación o título que hace converger sobre él todo el tema de la reunión." (49); también dice que es al factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego construir con él.

En el Grupo Operativo se distinguen la Tarea latente y la Tarea manifiesta, la primera se refiere a las ansiedades, conflictos y defensas que perturban la Tarea manifiesta; la segunda es aquella explicitada por el grupo.

El Grupo Operativo trabaja, entonces, en dos direcciones; por un lado sobre un conjunto de temas explicitados y por otro, descubriendo y reconociendo los obstáculos que dificultan el aprendizaje, como también los distintos aspectos del factor humano en el funcionamiento del equipo.

La Tarea implica tanto el abordaje y la elaboración de los miedos básicos, como las rupturas de las disociaciones y la consiguiente vinculación de los temas de aprendizaje con la conducta grupal.

En el Grupo Operativo es necesario atender simultáneamente al esquema referencial y a la Tarea ya que "...una buena Tarea es simultánea con la integración y el aprendizaje grupal." (50)

Veamos por parte. El primer interrogante que surge es ¿por qué se privilegia tanto a la Tarea como para considerarla el líder del grupo?. Una primera respuesta la encontramos en Bauleo: "Este privilegiar la Tarea no es en base a una elección fortuita o ingenua, es una búsqueda comprometida de un agente cuya presencia tiene todos los tintes de una realidad, ya que sin tarea, sin algo por lo cual está ahí el grupo, no tiene líneas explicativas." (51)

Esto confirma la postura de Pichón cuando afirma que no hay grupo sin tarea ni tarea sin grupo.

Es a partir de la Tarea, explicitada o no, que el grupo cobra significación, direccionalidad. Pichón insiste en esta particularidad del Grupo Operativo, diciendo que el mismo se centra en la Tarea y no en el individuo en grupo o en el grupo mismo, como en las concepciones gestálticas, sino en el "aquí y ahora-conmigo-en la tarea"; para de esta forma aprender a pensar y resolver situaciones de ansiedad.

En la dinámica grupal, la Tarea, tal como la vimos definida por Baulé, entrará en un juego dialéctico entre lo efectivo, la verbalización y el accionar grupal. No debe olvidarse que en el Grupo Operativo el objetivo es no sólo que se hable del tema, se lo elabore o se lo desmenuce, sino también que se haga conciencia de los niveles emotivos y de la afectividad que él mismo moviliza en la situación grupal; es decir, se trata de conjugar la afectividad y el pensamiento frente a un tema. Pero la Tarea también cubre una carencia a ese sujeto de la necesidad de Pichón R.; entonces la Tarea se plantea "...desde la necesidad y es la transformación de esa ausencia, esa carencia, en aquello que la satisface." (52)

Finalmente la Tarea constituye la finalidad explícita del grupo y en un comienzo sólo será enunciada y durante el acontecer grupal irá adquiriendo corporeidad, produciendo a la vez la orientación de las conductas grupales.

e-I) Ansiedades básicas.

Los miedos o ansiedades básicas son conceptos incluidos dentro de la teoría de Grupo Operativo y se refieren a los diferentes modos de reacción frente al cambio. El cambio (nos estamos refiriendo a las situaciones nuevas y desconocidas que aparecen en la situación grupal) genera temores diversos y en este sentido, Pichon Riviere, siguiendo a Melanie Klein, distingue dos MIEDOS o ANSIIDADES BASICAS: esquizoparanoide (miedo al ataque) y depresiva (miedo a la pérdida).

La ansiedad esquizoparanoide surge en el grupo en el momento de la pre-Tarea (aunque también puede reaparecer en diferentes momentos del acontecer grupal) y se caracteriza por el uso de la disociación entre lo intelectual y lo emocional; también se disocia la realidad grupal, por ejemplo, entre "buenos" y "malos", "inteligentes" y "tontos", etc. Esta disociación le sirve al grupo para defenderse del temor que le produce la nueva situación, la cual es vivida como amenazante.

La ansiedad depresiva se caracteriza por el temor a la pérdida, puede aparecer en el momento de la aprehensión de la Tarea, momento que comporta una situación ansiógena con un componente depresivo, es decir, la toma de conciencia grupal de la posibilidad de pérdida de roles fijos anteriores, de los instrumentos viejos para resolver situaciones nuevas, pero a la vez desconocidas.

e-II) Ansiedad confusional

Bleger señala una tercera ansiedad que se vive en el interior del grupo y la llama confusional.

Esta ansiedad se caracteriza por una aglutinación de sensaciones, percepciones y objetos en los que no existe una clara discriminación;

y aparece, dice Bleger "...cuando el objeto de conocimiento sobrepasa la capacidad de discriminación y de control del yo o, también por la irrupción de temas no conocidos, no discriminados; de objetos que confunden." (53). A su vez, aclara, que las ansiedades tanto depresiva, como confusional y paranoide, se presentan en el aprendizaje en forma simultánea, coexistente o alternante.

Es necesario aclarar que el aprendizaje necesita la presencia de un monto óptimo de ansiedad ya que la carencia absoluta de ésta, lleva al grupo a la defensa omnipotente de que "ya sabe todo", y por el contrario, la presencia de un monto exagerado de ansiedad impide el abordaje adecuado del tema.-

f) Conceto de Enfermedad Unica.

"Hablamos de enfermedad única --dice Pichón-- en la medida en que consideramos a la depresión como situación patogenética y a las otras estructuras patológicas como configuradas sobre la base de una estereotipia de las técnicas del yo (mecanismos de defensa) características de la depresión esquizoparanoide, como tentativas fallidas e inadecuadas de curación. De esta inadecuación (perturbación de la lectura de la realidad) deriva el carácter patológico de dichas estructuras." (54)

Esta 'enfermedad única' que es para Pichón la depresión básica, deberá entenderse como núcleo generador de toda patología y la ubica dentro de los principios que rigen la configuración de toda estructura, sea esta normal o patológica. Esos principios son: Policausalidad, Pluralidad fenoménica, Continuidad genética y funcional, Movilidad de las estructuras.

Policausalidad.

Alude a tres factores, que, actuando complementariamente, explicarían la etiología de la enfermedad. El primer factor es el constitucional, donde intervienen elementos genéticos y los precozmente adquiridos o congénitos. Estos factores que vienen operando desde el vínculo intrauterino, de la madre con el feto, imponen la presencia de lo social en la futura organización del sujeto. Para Pichón, la relación padre-madre, dentro del grupo familiar, el deseo de la madre, las aspiraciones sociales, las condiciones de salud, operan e influyen en el sujeto desde el matroambiente.

El otro factor es el disposicional, el cual es producto del factor

constitucional. Pichón señala que "...es el punto del desarrollo del sujeto caracterizado por determinadas técnicas defensivas, al que se regresa una vez desencadenando el proceso de enfermedad." (55)

Aquí se incluyen las primeras experiencias infantiles (de gratificación o frustración) que sumadas al factor constitucional determinarán la disposición del sujeto a la salud o a la enfermedad.

El tercer factor es el actual, es el conflicto o agente desencadenante de la regresión al punto disposicional de fijación. (Debemos entender por regresión una huida al pasado, a puntos de fijación de la libido en alguna fase del desarrollo, donde se organizaron las defensas que resultaron útiles para evitar la tensión que provocaba el conflicto.) En la situación actual se produce, entonces, un juego de repeticiones en el cual el pasado se evoca para sustituir un presente doloroso y de esta forma evitar la angustia.

Pichón sintetiza el factor actual como "...descriptible como privación o pérdida de una intensidad tal, que no puede ser elaborada con las técnicas adaptativas habituales y determina la regresión a un punto del desarrollo." (56)

Los tres factores descriptos están, como ya se dijo, en permanente interjuego de complementariedad; es decir que para que un sujeto de poca disposición enferme necesitará un conflicto muy intenso.

Pluralidad fenoménica.

En la formulación de este principio, Pichón considera el concepto de área de expresión fenoménica, con el que quiere indicar que la conducta se expresa por las tres áreas: 1) Mente

2) Cuerpo

3) Mundo exterior

En estas áreas, Pichón ubica los vínculos y sus objetos correspondientes. Para aclarar esto debemos recordar la influencia de Melanie Klein en la cual el sujeto y el objeto aparecen en determinado momento escindidos en partes buenas y malas y la relación es entonces de objeto parcial; por lo tanto, el vínculo se establece, por un lado con una parte buena que lo gratifica y teme perder, y por otro, con una parte mala que lo frustra y del cual teme la persecución.

El principio que hablamos implica, entonces, la visualización en las tres áreas de los vínculos con los objetos. De acuerdo a la ubicación de los vínculos en determinada área, se fundamentará toda una nosografía, por ejemplo, en un cuadro hipocondríaco el objeto malo se ha colocado en el área del cuerpo.

Otro principio configuracional, introducido por Pichón, ligado con el anterior es el de movilidad de las estructuras, esto significa que un sujeto puede mostrarse en un momento dado con una estructura determinada y en otro con otra distinta, lo cual implica poner en juego frente a determinadas situaciones y determinados objetos, todo un sistema de conductas que, si son utilizadas operativamente, proporcionan un índice del grado de salud del sujeto. Este principio impide, por ejemplo, estigmatizar o encasillar a un sujeto que se está investigando. Pichón señala que al analizar la sintomatología de un paciente, se observa el compromiso simultáneo de las tres áreas (mente, cuerpo, mundo exterior) "...con una localización variable de los vínculos, según cada aquí y ahora del proceso." (57)

Continuidad genética y funcional.

"Principio central de nuestra teoría de la enfermedad única -dice Pichón- sustentada en la ya mencionada consideración de la existencia de un núcleo patogenético central (depresión básica) en el que se articulan aspectos de la protodepresión, la depresión del desarrollo y la depresión regresional (que utiliza los mecanismos de depresión del desarrollo)" (58)

Al ubicar en este principio la enfermedad única, Pichón sostiene que hay una continuidad en todas las estructuras y que parten de un núcleo común que es la depresión básica. La situación depresiva es tomada, entonces como hilo conductor para configurar la enfermedad o la curación.

Pichón postula la existencia de cinco depresiones que son:

- 1) La protodepresión: es la depresión que el bebé vivencia al abandonar el claustro materno.
- 2) Posición depresiva del desarrollo: es la que corresponde a la descrita por Melanie Klein. Pichón dice: "...es la señalada por la situación de duelo, pérdida (destete), ambivalencia, culpa y tentativas de elaborar la situación y mecanismos de reparación positivos o maniacos (regresivos, pseudo curación)." (59)
- 3) Depresión desencadenante o de comienzo de la enfermedad: es la depresión por pérdida o privación del objeto. Es aquel periodo en que comienzan a visualizarse signos que anuncian la enfermedad.
- 4) Depresión regresional: se regresa por la imposición de la verdad de la pérdida a la posición depresiva infantil y su elaboración fallida por fracaso en la instrumentación de la posición esquizopara-noide.
- 5) Depresión iatrógena: aquí está implicada la tarea correctora.

Esta depresión es buscada, propiciada por el terapeuta para lograr la integración del yo. Esta acción consiste en procurar la disminución del miedo a la pérdida del objeto amado y disminución de la ansiedad de ser destruido por el ataque del objeto persecutorio. Todo esto, según Pichón, se logra a través del "insigh" y también de la adquisición de la capacidad para lograr un proyecto; "Elaborar un proyecto significa elaborar un futuro adecuado, de una manera dinámica, por medio de una adaptación activa a la realidad, con un estilo propio, ideologías propias de vida y una concepción de la muerte propia." (60)

-Ubicación de la enfermedad única dentro de la teoría de los Grupos Operativos.

Recordemos que dentro de su teoría de los Grupos Operativos, Pichón Riviere parte de la idea de que el sujeto frente a un objeto nuevo de conocimiento (como podría ser la información teórica) sufre los llamados miedos básicos, de los cuales se defiende resistiendo. Esta resistencia frente al cambio es considerada por Pichón como el enemigo fundamental para posibilitar el aprendizaje.

Ahora bien, este sujeto inhibido, resistente, actúa de tal modo porque ha quedado fijado en una situación básica depresiva (la enfermedad única).

Su propuesta es que a través de Grupos Operativos es posible abordar y vencer esta enfermedad: "El proceso terapéutico del que el Grupo Operativo es instrumento consiste en última instancia en la disminución de los miedos básicos: miedo al ataque (ansiedad paranoide) y miedo a la pérdida del objeto (ansiedad depresiva) que son cooperante y coexistentes en el tiempo y en el espacio. Estos mie-

dos paralizan la acción del yo impotentizándolo y es por medio de técnicas operativas que se crean nuevas condiciones para el sujeto." (61)

En los Grupos Operativos de aprendizaje lo que se pretende, entre otras cosas, es una modificación de los estilos de relación y modificación para lograr finalmente un cambio, en el cual va implícito una lectura de la realidad más adecuada, un ajuste de ésta con la realidad psíquica, redundando, todo ello, en un efecto terapéutico del aprendizaje.

Volviendo a la concepción de la enfermedad única y su utilización en el trabajo grupal. En la medida en que Pichón habla de discriminación sujeto-objeto, del reconocimiento de las pérdidas y del duelo, esto es observable y vivenciable en el proceso del aprendizaje; por ejemplo, entre los conocimientos que poseen los sujetos y los conocimientos nuevos, desconocidos. Información ésta que debe incorporarse y a la vez discriminarse, provocando en el sujeto temores tales como el quedar apresado claustrofóticamente dentro del objeto, o sentimientos de pérdida, tanto de pérdida de la propia identidad frente a los miembros del grupo, como la pérdida de los conocimientos que se tienen y la asimilación e incorporación de los nuevos.

Esta situación de integración, desintegración, diferenciación y adquisición de una entidad propia, se resuelve a través del enfrentamiento con la Tarea.

En el siguiente texto Pichón resume y aclara más lo que venimos diciendo: "Un proceso de recreación, que surge en el contexto del grupo como la tarea esencial, consiste en la 'recreación del objeto destruido, núcleo de la depresión básica que perturba la lectura de la realidad, del cual son portadores los miembros del grupo. La si-

tuación patogenética depresiva, punto de partida de toda perturbación mental, llega a resolverse a través de la recreación progresiva del objeto. Insistimos en destacar la significancia que los procesos de aprendizaje y comunicación tienen en el ámbito de la situación grupal. Para ello se hace posible aquello que designamos como tarea, es decir, elaboración de la situación patogenética y de la consecuente perturbación de la lectura de la realidad. La situación correctora propone al sujeto integrado en un grupo, la posibilidad de un insigh, un aprendizaje de la realidad logrado a través de sucesivas emisiones y recepciones de mensajes, con una progresiva adecuación de los esquemas referenciales del receptor y el emisor, lo que culmina en una percepción de sí y los otros no distorsionada por el modelo arcaico y repetitivo del estereotipo. Lograda esta percepción (insigh) con la consiguiente atenuación de las ansiedades básicas, el sujeto modifica su actitud ante el cambio, haciéndola menos resistente. En este proceso de maduración, emergerá el proyecto." (62)

2.4. Fuentes

a) La noción de sujeto en Pichón Riviere

Para entender la estructura y el proceso grupal deberemos remitirnos a la noción de sujeto de Pichón, ya que este tema está en la base y fundamenta su concepción de la psicología social.

El sujeto de Pichón Riviere es un "sujeto de la necesidad", esto es, una necesidad experimentada como tensión interna que mueve al sujeto a la acción con el fin de obtener gratificación. Mediante esta acción este sujeto se lanza al mundo externo produciendo un interjuego dialéctico que modifica a ambos.

Por otra parte, es también, "no sólo un sujeto 'relacionado', sino también un sujeto 'producido' en una praxis. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases." (63); por lo tanto su propuesta de psicología social es el estudio de la relación entre estructura social y mundo interno del sujeto. Entendemos, entonces, por qué ese sujeto de la necesidad sólo puede satisfacerse socialmente; de allí su postulación de la enfermedad mental como producto de una trama vincular del grupo del que proviene.

Esta interacción del sujeto con su medio inmediato es objeto de estudio y de reflexión porque la conducta es relacional y por lo tanto deberá estudiarse, decodificarse dentro de su mundo de relaciones. La conducta, entonces, solamente adquiere significación dentro del contexto interrelacional.

Ahora bien, si esto es así, "Si esta relación es objeto de la psicología social, su campo operacional privilegiado es el grupo, que per-

mite la indagación del interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo), a través de las formas de interacción, los mecanismos de asunción y adjudicación de roles." (64)

Como se vé, la importancia de la interrelación sujeto-grupo, tal como lo plantea es decisiva en su teoría. ¿Cuáles son, entonces, las fuentes de las que se nutre para este enfoque totalizador?. Estos aportes -dice- provienen del materialismo dialéctico, el materialismo histórico, el psicoanálisis, la semiología y las contribuciones de quienes han trabajado en una interpretación totalizadora en las relaciones entre estructura socioeconómica y vida psíquica.

Intentaremos, ahora, un rastreo breve de esta concepción en el pensamiento de Marx. Para ello recurriremos a los Manuscritos de 1844 y a las Tesis sobre Feuerbach de 1845.

En primer lugar nos referiremos al concepto del hombre como ser de necesidad. Este planteo que Marx hereda de Feuerbach, tiene un lugar importante en los Manuscritos del 44; Allí Marx plantea que el ser humano es un ser activo, por un lado, pero por otro, es un ser paciente, es decir, un ser que tiene los objetos de su necesidad fuera de él mismo. "El hombre es inmediatamente ser natural...dotado de fuerzas naturales, de fuerzas vitales, es un ser natural activo;... de otra parte, es como el animal y la planta, un ser paciente,...esto es, los objetos de sus impulsos existen fuera de él...pero estos objetos de su necesidad, indispensables y esenciales para el ejercicio y afirmación de sus fuerzas esenciales." (65)

Para Marx, entonces, decir que el ser humano es un ser de necesidad, es lo mismo que afirmar que es un ser paciente, es decir un ser de pasión. Por esto se comprende que más adelante el texto señale que

"...la pasión es la fuerza esencial del hombre que tiende energicamente hacia su objeto." (66).

Es importante entender, entonces, que el pensamiento de Marx rompe ya con la imagen del sujeto autónomo y autosuficiente que se había heredado del pensamiento individualista y racionalista de la modernidad.

La imagen que Marx elabora del sujeto es la de un ser incompleto que sólo es humano en la medida de su interrelación con la sociedad.

Esto último lo encontramos más explicitado en las Tesis sobre Feuerbach. En la Tesis número 6, Marx afirma que: "...la esencia humana no es algo abstracto, inherente a cada individuo, es en realidad el conjunto de las relaciones sociales." (67)

Para Marx el conjunto de las relaciones sociales, que constituyen la 'esencia humana' no es algo estático, ni ya dado de antemano, sino algo que se genera y se reproduce en la práctica de las relaciones sociales; por esta razón en la Tesis 8 el autor afirma que "La vida social es en esencia práctica." (68)

b) Los postulados kleinianos.

Nos hemos referido anteriormente a una de las fuentes de Pichón Riviere; La teoría del sujeto que se halla en los primeros discursos de Marx. Nos proponemos ahora, trabajar la influencia de los postulados kleinianos en el pensamiento de Pichón Riviere y, por lo tanto, en la teoría y práctica del Grupo Operativo.

Pichón Riviere describe dos tipos fundamentales de ansiedad, esquizoparanoide y depresiva; de ellas se vale para explicar los miedos básicos que se suceden en el acontecer grupal. La fuente inmediata de esta teoría se halla en Melanie Klein.

Esta autora postuló la teoría de la relación objetal, esto es, la relación y el interjuego entre el sujeto y objetos externos e internos. Estas relaciones objetales comienzan con el nacimiento, a partir del cual el sujeto empieza a luchar con sus instintos de vida o eróticos y de muerte, respectivamente.

Los instintos de muerte "...producen el temor al aniquilamiento y esto es la causa primaria de la ansiedad persecutoria junto con el trauma del nacimiento y frustraciones corporales." (69)

El primer contacto con los objetos externos que encuentra el bebé es el pecho materno, esta primera relación es el modelo que configura todas las relaciones ulteriores del niño y también del adulto con otros objetos.

Ahora bien, la teoría kleiniana acerca del desarrollo evolutivo del bebé distingue dos posiciones fundamentales: esquizoparanoide y depresiva, las cuales generan las ansiedades persecutorias y depresivas. Analicemos brevemente cada una de ellas.

b-I) Posición esquizoparanoide.

Es una etapa por la cual atraviesa el bebé los tres o cuatro primeros meses de vida, sufriendo una ansiedad persecutoria proveniente de sus instintos de muerte. Debido a esta angustia el yo primitivo del bebé escinde sus objetos instintivos en buenos y malos, creando así imágenes psíquicas de pecho bueno y pecho malo. "El pecho bueno externo e interno llega a ser el prototipo de todos los objetos protectores y gratificadores; el pecho malo, de todos los objetos perseguidores externos e internos. Los diversos factores que intervienen en la sensación del lactante de ser gratificado...son todos atribuidos al pecho bueno y a la inversa, cualquier frustración e incomodidad es atribuida al pecho malo (perseguidor)." (70)

Ahora bien, estos objetos buenos y malos provenientes del ambiente externo son percibidos por el bebé dentro de su cuerpo, es decir que son introyectados dentro de su mente, motivo por el cual crece la angustia persecutoria. No obstante, mediante este juego de proyección-introyección, el yo se va fortaleciendo e incrementando, aunque esto a la vez, depende del predominio del instinto de vida o de muerte lo que Melanie Klein hace depender de factores constitucionales, por un lado, y de situaciones externas, por otro.

Los mecanismos de defensa característicos de esta posición son la omnipotencia, la idealización, la negación y el control de sus objetos externos e internos. "La negación, en su forma más extrema, lleva hasta el aniquilamiento de cualquier objeto o situación frustradoras y está ligado al fuerte sentimiento de omnipotencia que prevalece en los primeros estadios de la vida." (71)

Melanie Klein insiste además, en la importancia de situaciones positivas y gratificadoras por la posterior integración del yo y la síntesis del objeto, en efecto este pecho interno "...fortalece la capa-

cidad de amar del bebé y la confianza en sus objetos..." (72)

La elaboración de esta fase se traduce en una mejor integración del yo, una disminución de la ansiedad persecutoria, disminución de las pulsiones destructivas, modificación de los mecanismos defensivos y en síntesis, un desarrollo e integración sucesivo del yo. Todo esto será condición necesaria para que se instale en el bebé la ansiedad depresiva.

b-II) Posición depresiva infantil.

Surge en el segundo trimestre y alcanza su momento álgido alrededor de los seis meses. En esta etapa el bebé percibe los objetos antes escindidos, como totales. La madre es ahora un "objeto total", la ansiedad persecutoria va cediendo y los objetos dañados por la proyección en ellos del instinto de muerte, ya no son percibidos como perseguidores, sino como queridos, hacia los cuales se siente culpa por haberlos dañado y necesidad de repararlos.

Las defensas utilizadas anteriormente con el fin de neutralizar la ansiedad persecutoria, se conservan en cierta medida, pero se hacen menos extremas. Se instaura la defensa maníaca para aliviar los temores y la culpa que le producen los objetos dañados, surgiéndole a la vez, fantasías omnipotentes con las cuales idealiza los objetos. "Al mismo tiempo ocurren importantes progresos en el desarrollo del yo, los que no sólo capacitan al yo para establecer defensas más adecuadas contra la ansiedad, sino que logran eventualmente una disminución efectiva de la misma. La repetida experiencia de enfrentar la realidad psíquica, implicada en la elaboración de la posición depresiva aumenta la comprensión del bebé del mundo externo. Paralelamente la imagen de los padres, en un principio distorsionada en figuras idealizadas y terribles, se aproxima gradualmente a la realidad." (73)

Algo más acerca de las defensas. La tendencia a reparar deriva del instinto de vida y, esta tendencia, utilizada en fôrma omnipotente y transformada en defensa va creciendo a medida que el bebé adquiere mayor confianza con sus objetos; por otra parte, estos objetos se ven ahora bajo una luza más realista.

Finalmente, la elaboración de la posición depresiva se hace cuando el bebé está estableciendo el objeto total (segunda mitad del primer año), y si "...estos procesos son exitosos se habrá llenado una de las condiciones previas del desarrollo normal" (74)

c) Teoría del campo de Lewin.

La teoría del campo de Lewin proporciona a Pichón Riviere un aporte significativo, que como veremos, él mismo se encarga de justificar.

Kurt Lewin (1890-1947) judío emigrado a los Estados Unidos, desarrolló y sistematizó lo que llamó su teoría del campo. Esta teoría le sirve como instrumento conceptual que inserta dentro de sus trabajos sobre los grupos.

Antes de entrar a especificar las características de esta teoría; diremos que Lewin es el creador de las Dinámicas de grupos cuyo carácter común reside en considerar la vida de los mismos como resultante de fuerzas múltiples y móviles, las cuales se trata de identificar y medir con precisión. Estos términos ya nos están indicando la inclusión de lo experimental; de lo doblemente experimental, dirá Pichón, ya que este método por un lado es un esfuerzo por hacer práctica la experimentación sociológica y por otro, tiende a una nueva forma de investigación que es la investigación activa. Esta investigación activa deberá entenderse por la intensión permanente de Lewin de experimentar con el fin de extraer hipótesis que posteriormente serán validadas en la práctica; de este modo intervención e investigación quedan fuertemente relacionadas.

En lo que se refiere al grupo, Lewin lo considera como un conjunto de personas independientes, dentro del cual se desarrolla un sistema de 'tensiones', que conforme avanza el proceso grupal, sus miembros tenderán a la resolución y equilibrio más o menos estable de esas fuerzas en tensión.

Dentro del grupo, así considerado, Lewin introduce la técnica del feed-back (literalmente realimentación o regurgitación), la cual con-

siste en un intercambio afectivo de los miembros del grupo, después de una jornada de trabajo, donde se ponen de manifiesto las características de las relaciones de los miembros, los bloqueos, los obstáculos que impidieron el trabajo, etc.

El descubrimiento del feed-back es considerado un instrumento importante de comunicación y facilitador del aprendizaje, junto con otro elemento que incluye la dimensión espacio temporal de análisis de una situación grupal: "aquí y ahora", esta dimensión (retomada y re-trabajada por Pichón en los Grupos Operativos) está influida por la psicología de la Gestalt, la cual exige estudiar los fenómenos en su totalidad y cada uno de los elementos incluidos dentro de un todo.

Su teoría del campo, ampliamente inspirada en la física, postula que el comportamiento de un individuo y su particular forma de relacionarse, es producto de hechos coexistentes y a su vez interdependientes. Dreyfus nos explica: "Así el comportamiento (C) es función de la persona (E), ley que Lewin traduce al lenguaje matemático por $C = f(E)$. Persona y entorno son variables interdependientes; de su interacción nace el "espacio de vida" (Ev). El entorno psicológico total del que una persona tiene la experiencia subjetiva. La ley del campo pasa entonces a $C = f(Ev)$...

Este espacio comprende todos los hechos que tienen importancia para la persona y excluye aquellos otros que no la tienen." (75)

El espacio de vida, entonces, constituye para Lewin un aspecto de vital importancia, el cual se halla en evolución constante, en medio de fuerzas o vectores que tienden a lograr un equilibrio.

Lewin considera también, un campo al Yo y lo representa con tres

círculos concéntricos. En el centro el yo íntimo, luego el yo social (con un sistema de valores más colectivos) y en la periferia el yo público en permanente relación con los demás.

Dentro de la personalidad del sujeto, estos tres círculos actúan como fuerzas en continuo enfrentamiento y la dinámica se configura a partir de las características que tenga el entorno al que se vincula el sujeto. Si se producen choques desde el interior o desde el exterior, el equilibrio puede desestructurarse.

Estos conceptos nos hacen pensar en la noción de interacción tan importante para Pichón. Apoyando la teoría de Lewin donde se enfatiza la idea de que las conductas no dependen sólo del organismo y del medio, sino de la interacción entre ambos, dice: "...esta psicología topológica y vectorial se presta particularmente bien para el estudio experimental de los conflictos. Es topológica en el sentido de campo y es vectorial en el sentido de dirección.

En la génesis de la personalidad y del desarrollo de la conducta las relaciones de tipo personal son los factores de mayor importancia. Esta noción de interacción es fundamental ya que individuo y medio están en permanente interacción. Uno no puede representarse una conducta sin establecerla en relación con otra." (76)

A esta noción de interacción, Pichón le agrega, para hacer más comprensible la conducta, su teoría del vínculo; de los vínculos no sólo externos sino también internos, es decir, aquellos que el sujeto establece dentro de sí.

Volviendo a la dinámica de grupos trabajada por Lewin, formuló al respecto, tres hipótesis para mejorar la relación interpersonal a nivel grupal.

I) La integración no podrá llevarse a cabo dentro de un grupo, la creatividad no podrá ser duradera, mientras las relaciones interpersonales no se basen en comunicaciones abiertas, confiadas y adecuadas.

II) La capacidad de comunicarse adecuadamente con el otro no es un don innato, sino una actitud adquirida mediante el aprendizaje. Sólo quienes han aprendido a abrirse a otros y a objetivarse con respecto a ellos, son capaces de intercambios auténticos.

III) Sólo aceptando poner en entredicho la propia manera habitual de comunicación, las actitudes profundas, personales, con respecto a los demás, puede ese ser humano descubrir las leyes fundamentales de la comunicación humana, sus requisitos y sus componentes esenciales, las condiciones de su validez y de su autenticidad.

En este sentido el aporte de Lewin a la psicología social es de gran valor en tanto cuanto persigue objetivos específicos, como son las interacciones entre individuos y grupos sostenidos por la visión totalizadora de la Gestalt.

2.5. Técnica

Pichón Riviere afirma que su técnica consiste, básicamente, en el señalamiento de dos aspectos fundamentales: el aspecto manifiesto y el aspecto implícito; acercándose de esta forma a la técnica analítica, la cual estriba en hacer consciente lo inconsciente.

La técnica operativa pretende instrumentalizar la situación grupal. Pichón Riviere y Ana P. de Guiroga, puntualizan: "La técnica es direccional, resultante de una planificación. Vehiculiza un esquema conceptual que indaga y da cuenta de las características de un campo de trabajo y como método, dispone de elementos de intervención en dicho campo (la interpretación, el señalamiento, al servicio de la explicitación de lo implícito)." (77)

Dentro del aspecto metodológico están incluidos el observador u observadores y un coordinador; los cuales funcionan como un equipo integrado con tareas específicas.

a) Función del coordinador

El coordinador de Grupo Operativo no puede trabajar ni como un típico psicoanalista ni como un simple coordinador de un grupo de discusión.

Su misión específica consiste en visualizar el vínculo entre grupo y tarea. Su intervención se limita a señalar las dificultades que impiden al grupo enfrentar la tarea; no obstante, en los grupos de aprendizaje, el coordinador, en ocasiones, actúa como informador. El ayuda a los miembros a pensar abordando el obstáculo epistemológico configurado por las ansiedades básicas. El coordinador interpreta lo implícito, rompiendo así, la dificultad de abordar la tarea.

Otro aspecto importante es que el coordinador debe devolver los roles que el grupo le adjudica, para de esta forma evitar convertirse en líder del grupo. Al respecto, Bauleo afirma: "Nuestra posición la basamos en que el coordinador no tiene que ser el líder del grupo porque sino provoca una simbiosis de éste con él, ya que el grupo necesita de estos liderazgos para poder pensar situaciones desde diversos ángulos." (78) Tal es así, que si el coordinador asume adecuadamente su función le proporciona al grupo la conciencia de pertenecer a una estructura con autoconducción grupal.

Resumiendo, la función del coordinador es la de operar verbalmente mediante señalamientos e interpretaciones:

- 1) encargandose de los elementos básicos que servirán de encuadre del desenvolvimiento grupal, como por ejemplo el tiempo y el espacio.
- 2) centrandose en la Tarea, señalando en los momentos que considere oportunos la vinculación del grupo con la Tarea.
- 3) procurando unir la temática (el de qué están hablando) con la dinámica (el cómo lo están haciendo), de forma que sea posible unir lo sentido con lo pensado.
- 4) discriminar los elementos conspirativos para neutralizarlos y poder instrumentarlos como indicadores de una parte del grupo, que como tal debe ser recuperada para integrar, y poder así, aprehender la totalidad del grupo y del tema.
- 5) explicitar las contradicciones, las cuales son vividas como dilemas, provocando enfrentamientos estériles (es necesario aclarar que pueden surgir ciertos dilemas reales, tales como, enfrentamientos ideológicos, que podrán coexistir como posturas personales en el grupo, pero que suelen ser irreductibles.

6) evitará el estereotipo de roles entre los integrantes, procurando el intercambio de los mismos, potenciando así, una modificación de la configuración grupal, o al decir de Pichón R. "iniciar una nueva vuelta de espiral".

b) Tarea del observador

La tarea de los observadores es no participante y se dedican a recoger material tanto verbal como preverbal, a través de los diferentes momentos grupales. Este material es analizado luego en conjunto con el coordinador, que con esos elementos puede repensar las hipótesis formuladas y adecuarlas en función del proceso grupal.

El observador no debe, ni puede perder de vista al grupo como estructura, como totalidad, es decir que la modificación de una de las partes implica la observación del todo.

Ana P. de Quiroga y Pichón R. afirman que: "El aprendizaje del rol de observador de grupos, apunta a lograr una mayor comprensión, a profundizar un esquema conceptual, referencial y operativo que da cuenta de las características y sentido de los procesos grupales, privilegiando la relación de los grupos con sus objetivos (tarea). (79) El observador se convierte así en un instrumento fundamental en la tarea del coordinador, ya que le ayuda a orientar sus intervenciones. Los mismos autores agregan: "Lo que hace específica la tarea del observador es que situado en un rol liberado de las exigencias de la interacción verbal, y de la devolución inmediata al grupo de una interpretación o hipótesis acerca de los procesos, el registro de datos se hace desde una perspectiva diferente a la de cualquier otro rol interviniente, con lo que enriquecerá, co-pensando con el coordinador la comprensión de los procesos grupales." (80)

2.6. Guía terminológica

TAREA: es la finalidad u objetivo del grupo. Se constituye en el líder del grupo operativo. Ella implica por un lado, el abordaje y elaboración de los miedos básicos y por otro, la ruptura de las disociaciones y la consiguiente vinculación de los temas de aprendizaje con la conducta grupal. Se desdobra en manifiesta: la que produce la orientación de las conductas grupales y latente: referida a las ansiedades, conflictos y defensas (estereotipos y disociaciones) que perturban la tarea manifiesta.

ANSIEDADES BASICAS: el supuesto teórico es que el cambio genera temores y en este sentido, Pichón Riviere, siguiendo a Melanie Klein, distingue dos: esquizoparanoide (miedo al ataque) y depresiva (miedo a la pérdida).

ROL: representan los modelos de conductas correspondientes a posiciones de los individuos dentro de la red de interacción y están ligados a las expectativas propias y de los otros miembros del grupo. Es decir, cada miembro del grupo construye su rol en relación al de los otros. Esto se da a partir de lo que el sujeto piensa de sí; de lo que él piensa que los otros piensan de él y de lo que los otros piensan de él. De este modo, de la articulación entre el rol prescrito y el rol asumido, surge la actuación característica de cada miembro del grupo frente al otro.

VERTICALIDAD y HORIZONTALIDAD: el concepto de horizontalidad, según Pichón Riviere, está ligado a la historia personal del sujeto y el de verticalidad, al proceso actual que ocurre en el "aquí y ahora" en la totalidad de los miembros del grupo.

TEORIA DEL VINCULO: Pichón construye su teoría del vínculo a partir

de la concepción psicoanalítica de la relación de objeto. Considera el concepto de vínculo como una estructura de relación interpersonal que incluye un sujeto, un objeto, la relación del sujeto frente al objeto; la relación del objeto frente al sujeto; determinándose mutuamente en una relación dialéctica.

ECRO: está basado en la idea de una interdisciplina que comprenda el estudio general de la problemática abordada. Este ECRO es instrumental y operativo y se estructura en el aprendizaje grupal en un proceso continuo y con oscilaciones; articulando los momentos de enseñar y aprender que se da en el alumno y maestro como un todo estructural y dinámico.

Esquema conceptual referencial en términos grupales, significa, esquema de referencia propia de cada integrante, su ideología, experiencias, afectos, etc., que confrontados con los esquemas conceptuales referenciales de los otros miembros del grupo, irá, a través de un movimiento de espiral dialéctica, a configurar un ECRO común, condición básica para el establecimiento de la comunicación y el proceso de aprendizaje.

EMERGENTE: se llama así a toda conducta individual o grupal que se relaciona con la tarea. Este concepto se refiere exclusivamente a las expresiones verbales o extraverbales, hechas por un individuo o conjunto de individuos pertenecientes al grupo; cuando esta expresión se relaciona con la tarea y procede del aprendizaje y de la experiencia grupal.

APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO: ellos implican la ruptura de estereotipias y disociaciones. Este aprendizaje permite la posibilidad de asumir nuevos papeles y de realizar una adaptación activa a la realidad.

PSICOLOGIA SOCIAL: la escuela de psicología social de Pichón Riviere surge a partir de la investigación de la estructura y sentido de la conducta, en la que surgió el descubrimiento de su índole social. Esa investigación se realiza a través de una epistemología convergente, según la cual las ciencias del hombre conciernen a un objeto único: el hombre en situación, susceptible de un abordaje pluridimensional. Se trata de una interciencia con una metodología interdisciplinaria.

Las influencias que recibe en los primeros momentos de su trayectoria son los aportes de Melanie Klein, la teoría del campo de Kurt Lewin y en los últimos años, del materialismo dialéctico.

CONDUCTA: es entendida por Pichón Riviere como una estructura, como un sistema dialéctico y significativo en permanente interacción. La inclusión de la dialéctica amplía la definición de conducta entendiéndola no solo como estructura, sino como estructurante, como unidad múltiple o sistema de interacción; introduciéndose como concepto de 'interacción dialéctica', la noción de modificación mutua, de interrelación intrasistémica (el mundo interno de sujeto) e intersistémica (relación del mundo interno del sujeto con el mundo externo).

ESQUEMA REFERENCIAL: es el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa.

ESTEREOTIPIAS: son las conductas rígidas, fijas, con las que el sujeto enfrenta la tarea, haciendo caso omiso de la originalidad de la nueva situación.

INTERPRETACION: la interpretación en el Grupo Operativo, está tomada del modelo de interpretación psicoanalítica que sintéticamente consistiría en hacer explícito lo implícito. Esta interpretación tam-

bien tiene en cuenta las fantasías grupales, constituidas por los mitos sociales y las ideologías predominantes que actúan determinando las características grupales.

TERCERA PARTE: ALGUNAS HIPOTESIS CRITICAS

3.1. Introducción

La exposición que se ha efectuado hasta ahora, es decir, el análisis crítico de la práctica educativa tradicional, por una parte, y por otra, la explicitación de los presusuestos básicos del Grupo Operativo, conducen a la aceptación provisoria de una hipótesis general de trabajo: que la teoría y práctica del Grupo Operativo es una alternativa pedagógica valiosa y viable, según determinadas condiciones concretas. La especificidad de tales condiciones se explicitará en los desarrollos propuestos a continuación.

Es necesario reiterar algo sobre el carácter de las hipótesis críticas que se van a plantear; no se trata de hipótesis cerradas o elaboradas totalmente, en la medida en que nuestra reflexión sobre el tema está en proceso de crecimiento, y también, porque la bibliografía crítica sobre el Grupo Operativo es aún mínima. Estas serán, por lo tanto, hipótesis críticas abiertas, con el fin de que el discurso sobre este tema se siga desplegando.

3.2. Hipótesis críticas sobre algunos aspectos del Grupo Operativo, a partir de las exigencias de su encuadre:

El primer señalamiento crítico se orienta en el sentido de afirmar que, de acuerdo a las exigencias del encuadre del Grupo Operativo, éste no aparece como una herramienta pedagógica viable ni funcional —por ahora— para la enseñanza formal, escolarizada y dependiente de instituciones tradicionales (públicas o privadas). Recordemos que entre las exigencias de encuadre postuladas por el G.O., tienen

fundamental importancia las siguientes:

- la opción de los participantes por la Tarea;
- la elección del material;
- definición de tiempo, y
- la determinación de un número óptimo de participantes.

Esta enumeración -que no agota todas las exigencias del encuadre- nos está hablando desde el vamos, de las dificultades de su cumplimiento en ámbitos institucionales donde el encuadre está determinada ya por las autoridades.

La psicóloga Marta De Brasi se refiere a esta problemática señalando lo siguiente: "Lo primero que observamos en las instituciones encargadas de esta transmisión (escuela, universidad, etc.) es una forma de relación jerárquica entre el educador y el educando basada en la existencia de un sistema de intercambio, que comprende desde las representaciones atribuidas socialmente a las funciones del que enseña como del que aprende, hasta los modos de transmisión, de control, de sanción, y criterios de evaluación." (81). Es decir, la fisonomía global de la interrelación pedagógica -su encuadre- está determinada por un sistema de intercambio previo, oficial e institucional; este sistema previo de intercambio educativo tiene ya contemplados roles y funciones determinados, a lo cual no escapan los contenidos, tiempos, participantes, material, etc.

Continúa el texto indicando que "el supuesto es que hay alguien que sabe y alguien que desconoce, siendo éste un receptáculo vacío que hay que llenar con la información y el 'saber' del profesor, que queda así como poseedor no sólo de la información sino también del conocimiento del otro, del alumno, sus necesidades, deseos, etc., como si

éste fuera transparente." (82) Ya en la primera parte de esta Tesis nos hemos referido a este aspecto, al hablar de la educación que Freire llama "bancaria"; ahora nos volvemos a encontrar con esto mismo en la perspectiva del 'encuadre' de los procesos de enseñanza-aprendizaje institucionales. Este punto es decisivo, porque la práctica pedagógica del Grupo Operativo, como hemos visto, rompe radicalmente con la verticalidad y el autoritarismo.

El otro aspecto al que se refiere De Brasi es el relativo a la importancia de los contenidos de estudio que las instituciones educativas sancionan como oficiales; su contraposición a la opción por la tarea y la elección de los materiales que, -entre otros- definen el encuadre del Grupo Operativo. Dice el texto: "Es así que lo principal pasa a ser el contenido ('materias') de lo que se transmite, se dejan de lado los obstáculos y procesos que intervienen en la situación de aprendizaje y queda silenciado lo fundamental del mismo. Es decir, se dejan de lado los procesos de identificación y transferencia que operan en forma no manifiesta, no consciente, negando con esto la posibilidad de manejar y comprender los obstáculos afectivos que se ponen en marcha al tratar de incorporar la información.

Estas dificultades en el proceso de aprendizaje deben ser tomadas como un aspecto esencial del mismo, ya que su desconocimiento oculta la posibilidad de llegar a descubrir que el aprendizaje es un acto de permanente cuestionamiento. Ceguera ésta que no se da solamente entre el educador y el educando, sino que ya está instituida por la institución educativa de la que forma parte. Práctica de un saber considerado como absoluto y aceptado como natural, características éstas, presentes en todas las instituciones por diferentes que sean sus finalidades." (83)

De todo esto se desprenden dos cuestiones básicas: la primera, relativa a la no viabilidad del Grupo Operativo en la enseñanza institucional, por las profundas diferencias de encuadre, lo cual es -hasta hoy- una dificultad insalvable. La segunda se relaciona con la necesidad de profundizar en el tema de la institución, aspecto que se abordará más adelante. No obstante explicitaremos más estas observaciones. Respecto a la primera, tendríamos que señalar que la no viabilidad del Grupo Operativo en la enseñanza institucional no nos debe llevar a una conclusión incorrecta, como sería decir que el Grupo Operativo "no sirve en absoluto dentro de la enseñanza institucional".

En este sentido convendría hablar más de una viabilidad relativa, parcial, del Grupo Operativo en las instituciones, dadas ciertas circunstancias o condiciones mínimas. Es decir que no podemos partir de la postura incorrecta que pretenda exigir a las instituciones su adecuación a los postulados y prácticas propias del Grupo Operativo; todo esto estaría muy en contra del "espíritu" de la teoría de Pichón Riviere, quien jamás hubiera pretendido obligar por decreto a las instituciones a un cambio, para el cual no fueron creadas, y para el que no tienen posibilidad inmediata de recepción. Para Pichón Riviere, quizás, lo correcto sería pensar en un esfuerzo de transformación paulatina de las instituciones educativas, lo cual les permitiría -al menos- superar sus deficiencias más notorias.

Esto nos lleva a postular por lo tanto, que si bien existe una incompatibilidad inicial y de principio entre los proyectos educativos de las instituciones y del Grupo Operativo, tal hecho no es una dificultad absoluta para que diferentes aspectos de este último pue-

dan traspasarse a las primeras. En este sentido podemos imaginar que el resultado podrá ser, inicialmente, un conjunto de prácticas un tanto híbridas. Así, tendremos que conjugar la aceptación vertical e institucional de programas de estudio, con el esfuerzo por lograr un aprendizaje significativo; o también, deberemos comoatibilizar normas institucionales previamente establecidas, con el intento de que determinados roles, el de maestro y autoridad, por ejemplo, no se cristalicen y permitan el dinamismo al interior de los grupos de aprendizaje, etc., etc.

Es claro que con ello no lograremos el funcionamiento de Grupos Operativos "puros" e, inclusive, probablemente no se trate ya de Grupos Operativos. Pero lo decisivo no es comprobar, en el caso de la enseñanza institucional, si el Grupo Operativo como tal, puede funcionar, sino en qué medida sus supuestos, postulados y prácticas mínimas pueden recundar críticamente los procesos de enseñanza aprendizaje de corte tradicional. Si ello es posible, y nosotros lo creemos, entonces podemos sostener la viabilidad relativa del Grupo Operativo dentro de las instituciones. Como señala el texto de De Brasi: " Nuestro propósito no es el de crear instituciones de avanzada sino de develar las fuerzas o los dinamismos que lo 'instituido' no permite que surja; mostrar un modelo aplicable tanto a situaciones de aprendizaje como terapéuticas, que permitan ver más allá de lo evidente, que sirva para la creación de un pensamiento crítico que lleve al reconocimiento de las múltiples determinaciones a las cuales estamos sujetos." (84)

Respecto al tema de la institución, de lo institucional, es necesario profundizar un poco más. Con ello deberemos clarificar algunas cues-

tiones. En concreto, no solo en qué medida las instituciones educativas permitan en su interior la dinámica del Grupo Operativo, si tenemos en cuenta la especificidad más propia de las mismas, sino también en qué medida el Grupo Operativo debe convertirse él mismo en institución.

El interrogante que surge a raíz de la propuesta de transformación de las instituciones de aprendizaje, sería, ¿esta transformación es un problema que se resuelve a nivel voluntario, o a partir de nuevas y más eficaces técnicas de enseñanza-aprendizaje?. La respuesta nos la da la sociología y la psicología al mostrarnos que lo institucional no depende, finalmente, de instancias voluntarias o simplemente jurídicas, pasibles de cambios con sólo acceder a buenos acuerdos entre los individuos, sino que "Las instituciones son determinadas y determinantes de un cierto orden social establecido, tanto a nivel de general de la sociedad como a nivel particular del individuo, atravesando todas las instancias en las que actúa el hombre." (85)

Este texto pone en evidencia la profunda interrelación de las instituciones con el orden social al cual pertenecen o se articulan; en este sentido, el orden social crea y determina las instituciones, y a la inversa, las instituciones reproducen y mantienen dicho ordenamiento social. Aquí, entonces, encontramos la verdadera dificultad del problema que planteamos. Las resistencias que las instituciones levantan frente a los intentos de cambio no proceden esencialmente de individuos (por ejemplo, de sus funcionarios, con tendencias más o menos conservadoras), sino de aquel orden invisible que liga a las mismas con la estructura social. Los individuos son, en estos casos,

portavoces del "mandato" institucional. Desde este punto de vista, podríamos decir que, en la medida en que la estructura social sea más o menos permeable, las resistencias institucionales permitirán cierto diálogo entre la enseñanza tradicional y la novedad del Grupo Operativo. Y a la inversa. Por lo tanto no se puede determinar con anterioridad cuáles sean las posibilidades del Grupo Operativo en el mundo institucional, sino se parte de un previo análisis y caracterización del medio social en el cual pretenda introducirse.

En términos generales, lo más que podrá decirse es que, si bien existe incompatibilidad, no puede negarse la posibilidad de un determinado diálogo y posibilidad de su inserción.

El segundo interrogante que surge es: ¿debe el Grupo Operativo convertirse en institución? Es decir, si existieran las posibilidades concretas, si se da la coyuntura favorable, ¿tendrá que institucionalizarse?. Estas preguntas revelan algunas paradojas que, probablemente, no poseen actualmente una respuesta clara y definitiva. Decimos paradoja en el sentido de que el Grupo Operativo está permanentemente expuesto a una situación contradictoria, porque se lucha por su efectivización, pero la plena realización del mismo, su reconocimiento y sanción institucional conspira contra él. Será por eso que Bleger opina: "Este fenómeno (se refiere al fenómeno de burocratización institucional) corresponde a lo que considero una ley general de las organizaciones, a saber, que en todas ellas los objetivos explícitos para los cuales han sido creadas corren siempre el riesgo de pasar a un segundo plano, pasando a un primer plano la perpetuación de la organización como tal.... Ya he señalado que en este orden de cosas un grupo que ha dejado de ser un proceso para estabi-

lizarse como institución se ha transformado de un grupo terapéutico en un grupo antiterapéutico. En otros términos, podría decirse que el grupo se ha burocratizado, entendiendo por burocracia aquella organización en la cual los medios se transforman en fines y de deja de lado el hecho de que se había recurrido a los medios para conseguir determinados objetivos o fines." (86)

Pareciera, entonces, que la contradicción existe, que no hubiera salida, pero nos queda la duda de si no salvaría esta contradicción un manejo 'dialéctico' del Grupo Operativo para trabajar en instituciones, tratando en lo posible de superar los riesgos reales de eclecticismo y atrofia institucional; entiendase por esto último en convertir al Grupo Operativo en un 'adaptador'.

3.3. Algunas hipótesis críticas relacionadas a determinados aspectos teóricos.

Para el desarrollo de este apartado nos hemos enfrentado a algunas dificultades, como por ejemplo la escasez de trabajos críticos; si bien algunos comentaristas se han preocupado por hacer señalamientos críticos de diversa índole e incluso han aportado para futuros desarrollos de la teoría, no obstante la carencia bibliográfica crítica es notoria. Lo mas probable es que se deba a la juventud de esta nueva práctica psicológica y pedagógica. Lo cierto es que esta situación vuelve problemático escribir acerca de una crítica a la teoría. Para resolver esto, hemos seguido las indicaciones de un breve y excelente artículo que pertenece a Osvaldo Saidón, escrito en lengua portuguesa, cuyo título es "O Grupo Operativo de Pichón Riviere: pontos de reflexão de uma teoria crítica do Grupo Operativo" (87)

El primer señalamiento de este autor se dirige a criticar determinadas ambigüedades en la relación del Grupo Operativo con la Psicología social americana. Dice: "En primer lugar es imperioso que la teoría de los grupos operativos considere ya saldada su deuda con la 'Field Theory', la teoría de campo de Kurt Lewin y sus sucesores de la psicología social americana.

El propio grupo operativo reconoce mucho de su origen en esta línea, pero su no ruptura con la misma amenaza constantemente transformarlo en un instrumento de adaptación y moderación de tensiones.

Para esta psicología cada grupo es considerado como si constituyese una sociedad homogénea, y eso es suficiente para disipar malos entendidos, para reparar fracturas en un sistema social que se presume normalmente continuo. Lewin, al reflexionar sobre la situación de interrelación social, señala la existencia de un estado cuasi estacionario en una estructura de relaciones que significa un estado de equilibrio entre fuerzas iguales en intensidad y de relaciones opuestas. Este estado no es constante y en él se producen fluctuaciones que se mantienen en un nivel medio, la estructura del campo de fuerzas no se modifica y se generaliza la resistencia al cambio. La 'descristalización' que propone Lewin, se daría a través de un método de discusión no rígido, por parte del coordinador del grupo, hasta que se produzca un enfrentamiento tal, que conduzca a un punto de choque o ruptura, a partir del cual se operará en otro nivel una recristalización que en una relación al interior traerá un cambio de normas, de estilo comunicacional y de roles." ((88)

Estas observaciones nos sugieren dos puntualizaciones. Por un lado es necesario revisar críticamente y relativizar lo expuesto en la

segunda parte de la Tesis, en relación a las conexiones de la teoría del Grupo Operativo con la Teoría del campo de Lewin. Sin negar que ésta inspirara a Pichón Riviere, es evidente que el contexto y los desarrollos posteriores del Grupo Operativo producen una suerte de ruptura epistemológica con la psicología social lewineana y la de sus seguidores. Esto es claro si recordamos la inspiración en la dialéctica que anima al Grupo Operativo, lo cual lleva a rechazar, de plano, la visión ideológica del planteamiento de Lewin. Como lo señala Saidón, "no se precisa mucho para ver cómo esta teoría encubre una ideología que pretende negar la existencia de contradicciones en la producción de cualquier fenómeno social. La permanente lucha de clases, que se manifiesta de una forma particularizada en cada una de las instituciones del sistema, queda aquí encubierta por una serie de vectores y fuerzas que tenderían a un equilibrio imaginario." (89)

En segundo lugar, la crítica a un posible carácter de 'instrumento de adaptación y moderación de tensiones' que Saidón señala acerca del Grupo Operativo debido a su original filiación con Lewin, es un punto que llama a la reflexión.

Se ha hablado de una situación paradójal del Grupo Operativo en relación a lo institucional, es decir, el grupo debe acercarse a las instituciones (de lo contrario permanecería en gran medida estéril), pero no debe institucionalizarse. Aquí reside la posibilidad de que esta paradoja intente ser 'resuelta' mediante un rol de pura adaptación y moderación de tensiones. Lo contrario de esto (a lo cual adherimos) es que se acepte la situación paradójal y contradictoria del Grupo Operativo en relación a las instituciones, hasta que la mis-

ma pueda resolverse de una manera genuina, y mientras tanto visualizar la acción del Grupo Operativo como fermento real y positivo, aunque sus posibilidades y espacio sean aún limitados.

El segundo aspecto que vamos a analizar, siguiendo el texto de Saldón, se relaciona con el intento de epistemología convergente de la teoría del Grupo Operativo, tan enfatizada por su autor. Ya en la Introducción General y en la Segunda parte de este trabajo, se desarrolla esta cuestión. En síntesis, se puede decir que esta epistemología convergente consiste en el propósito de unificar el aporte de las ciencias sociales para que, como mediación o instrumento de la praxis humana y social, aliente y posibilite el cambio social consciente. Este intento de epistemología convergente halla su lugar en la peculiar psicología social de Pichón Riviere, la cual es definida por Hernán Kesselamn: "El mismo (se refiere a Pichón Riviere) definió hace ya mucho tiempo a la psicología social como una ciencia de las interacciones orientada hacia un cambio social planificado. Subrayó así su carácter instrumental y operacional donde la praxis (todo lo contrario de una psicología social académica) se genera y resuelve no entre las paredes de un laboratorio o en las elucubraciones mentales de un investigador, sino en una permanente realimentación de los conceptos teóricos probados en la práctica y desde allí hacia la reelaboración de la teoría nuevamente. Y así sucesivamente..." (90)

Ya hemos dicho que las corrientes y autores que en Pichón convergen son múltiples y variados (por ejemplo: Freud, M. Klein, Lewin, Marx, etc.). Al respecto, se han planteado objeciones de 'eclecticismo', es

decir, la posibilidad de que el Grupo Operativo no constituye exactamente una teoría, sino un conjunto de retazos de diferentes teorías, enlazados eclécticamente. Sobre esto Saidón indica: "Esta epistemología, en la cual convergerían de manera ecléctica una serie de teorías y prácticas, parece muchas veces traer más confusión que precisión teóricano se ve en esta concepción, en muchos casos, cuál es la jerarquización de una teoría en relación a otra, lo cual acaba produciendo una cierta indefinición en cuanto al objeto de estudio. A veces aparece como objeto: el grupo empírico con sus funciones; otras veces la estructura grupal multideterminada; otras, el acontecer grupal y sus fantasmas, etc." (91)

Aunque Saidón plantea esta problemática en términos un tanto hipotéticos, no obstante haremos dos observaciones. a) Las dificultades para poder delimitar con precisión el objeto de estudio (su objeto teórico, estrictamente) de la Teoría del Grupo Operativo, no es sinónimo, necesariamente, de eclecticismo. En general sucede en el proceso de desarrollo de disciplinas nuevas, hasta que una dilatada experiencia permita efectuar mayores y más profundas puntualizaciones teóricas. Ahora bien, mientras esto no suceda es probable y posible que una teoría en desarrollo pase por etapas de 'eclecticismo', pero que después sean superados. Pensamos que esta es la situación de la Psicología Social de Pichón Riviere. En efecto, si bien postula una epistemología convergente, aún no se han desarrollado las condiciones necesarias u suficientes para que con certeza pueda hablarse de una real interdisciplinariedad. Habrá que explicitar en el futuro cómo distintas disciplinas pueden unificarse teóricamente, por una parte, y por otra, cuál es su relación con las prácticas de trans-

formación de la realidad. Como así también, cuál es propiamente la relación de dicho discurso interdisciplinario, con el conjunto de las prácticas reales de transformación del mundo.

b) Un elemento que puede alimentar un cierto eclecticismo transitorio de la teoría del Grupo Operativo es el problema de lo institucional. Es decir, si el Grupo Operativo demora su definición teórica y práctica en relación a las instituciones, es bastante probable que dicha situación conspire contra su unidad de concepción y, por lo tanto, alimente los aspectos eclécticos que todavía no se han superado. De este modo, si el Grupo Operativo pasa a ser solamente una dinámica de refuncionalización de los conflictos institucionales (por ejemplo como un elemento de adaptación y moderación), toda la dimensión crítica y dialéctica proveniente de Marx y Freud, será sólo un negote o elemento extraño, incorporado a la teoría sin saber bien para qué. Y si al contrario, el Grupo Operativo intenta una radicalización extrema y un rompimiento con el diálogo institucional, nadie podrá explicarse de qué forma pueda cumplir el rol de fermento crítico de una realidad concreta y específica.

El dilema, que hemos señalado al comienzo de esta Tercera Parte, pareciera ser una paradoja constitutiva de esta teoría de los Grupos Operativos.

3.4. Algunas conclusiones

Se señaló al comienzo de esta Tercera parte que se podía acentuar una hipótesis general de trabajo; que el Grupo Operativo de enseñanza es una alternativa pedagógica valiosa y viable, dadas determinadas condiciones concretas y específicas. Ya se han examinado esas condiciones concretas, sobre todo, en relación a la viabilidad del Grupo Operativo en el campo institucional.

Ahora bien, las posibilidades del Grupo Operativo no están constreñidas, únicamente al campo institucional, es decir, al campo de la enseñanza formal, escolarizada, impartida por instituciones del estado o privadas. Más bien, hay que afirmar que hasta ahora, donde han funcionado los Grupos Operativos de enseñanza, ha sido en el terreno de las iniciativas grupales "independientes", vale decir, sin lazos orgánicos con instituciones del estado o privadas con fines de lucro. En este sentido, se pueden mencionar las siguientes: grupos de estudio, experiencias de alfabetización y concientización, grupos de reflexión política, experiencias de organización comunitaria, etc. Podría decirse que en este tipo de iniciativas, es donde mejor opera el modelo "puro" del Grupo Operativo de enseñanza, dado que pueden cumplirse cabalmente las exigencias de encuadre.

Otro campo "intermedio" donde el funcionamiento del Grupo Operativo tiene grandes posibilidades, es en aquel sector de las instituciones donde éstas poseen mayor elasticidad, por no operar allí con planes y programas previa y exactamente delimitados; nos referimos al campo de la formación de maestros o profesores, por un lado; y por otro, a la enseñanza de los postgrados universitarios. Le llamamos "campo intermedio" porque no se trata ni de la enseñanza curricular formal (primaria, secundaria, preparatoria, etc.), ni tampoco el pu

ro terreno informal de las iniciativas "independientes". Se trata, de una especie de franja fronteriza o intermedia entre lo formal institucional y lo informal independiente. Aquí, creemos, que las posibilidades de manejar el Grupo Operativo son de gran fecundidad. En el caso de la formación de maestros (a través de la formación pedagógica y el mejoramiento profesional), se opera en un nivel estratégico debido a la función multiplicadora del docente (ya se trata de primaria, secundaria, etc.). Y para el caso de los postgrados universitarios, es también altamente viable servirse de la práctica del Grupo Operativo, en la medida en que habitualmente se trata de grupos más bien pequeños que participan voluntariamente en su tarea y, además, casi siempre tienen un considerable espacio para decidir acerca de los contenidos y formas de estudio. Es necesario aclarar que no todos los contenidos podrán siempre aprenderse a través de una metodología tipo Grupo Operativo; en este sentido, sólo la práctica mediada por un buen conocimiento de la teoría podrá determinar la conveniencia o no de utilizar el Grupo Operativo.

3.4.1. Dentro de las observaciones críticas que se han efectuado en este trabajo, debe mencionarse un hecho importante, que servirá para varios propósitos: para encuadrar mejor histórica, social e ideológicamente al Grupo Operativo; para entender mejor el por qué de determinadas carencias o deficiencias coyunturales (como por ejemplo la imprecisión que aparece con respecto al objeto teórico o las insuficiencias relativas a su epistemología convergente); finalmente, ayudará a situar mejor al Grupo Operativo como experiencia en proceso de desarrollo, más que como un conjunto de tesis y prácticas ya definidas totalmente.

Nos referimos al hecho de que el Grupo Operativo pertenece (teórica, ideológica y políticamente) al ciclo del llamado movimiento grupalista latinoamericano.

En efecto, a mediados de la década de los 50' ya existían en determinados centros latinoamericanos (por ejemplo la Asociación Psicoanalítica Argentina) experiencias de psicoterapia grupal. Dos características les eran propias: una que estaban concebidas como terapias 'para pobres', es decir intentos de apoyo para grupos sociales que no podrían solventar el costo de la clásica atención individual; la otra, que su orientación teórica era totalmente tradicional, dependiente de lo que se estipulaba en centros internacionales como Inglaterra, Francia o Estados Unidos. Debe señalarse que, incluso este tipo de experiencias tan elementales fueron abandonadas por las presiones provenientes de la Asociación Psicoanalítica Argentina.

A mediados de la década de los 60' el intento grupal vuelve a manifestarse, pero esta vez con una perspectiva que superaba la tarea asistencialista de corte vertical y paternalista. Se comienza a plantear lo inédito del grupo como lugar privilegiado de curación y aprendizaje. En esta nueva manifestación del intento grupal debe situarse a Enrique Pichón Riviere y la experiencia del Grupo Operativo. Se busca ahora definir qué es el grupo, la incidencia de lo individual y lo social en el mismo, cuyo entrelazamiento produce y define una nueva realidad. Se vislumbra cómo en la realidad grupal convergen tareas y determinaciones diferentes; en concreto se comienza a discutir la incidencia de lo social en el psiquismo individual; la capacidad del grupo como productor de crítica y autocrítica; las posibilidades de la tarea de salud mental en el marco de los procesos de las luchas populares

(políticas e ideológicas) en latinoamérica, etc.

El auge contemporáneo de los grupos -ya sea de tipo terapéutico o de aprendizaje en general- en los centros latinoamericanos más avanzados (México, Argentina, Brasil) debe entenderse, por lo tanto, como expresión ya más desarrollada de los intentos grupalistas de los 60'. Las actuales experiencias grupales en México, IBRA^{PSI}, de Brasil y las experiencias en torno al Grupo Plataforma en Argentina, todo ello no es sino el esfuerzo contemporáneo por clarificar teórica y prácticamente los presupuestos del grupalismo. Para este trabajo interesa recuperar uno de los tantos aspectos dignos de mención: el aprendizaje grupal. Lo que interesa subrayar es que el movimiento grupalista descubre que no es lo mismo aprender en grupo que aprendizaje grupal. En el primer caso el aprendizaje se da en el contexto del grupo, pero como algo incidental; porque esencialmente, el aprendizaje sigue siendo individual. El segundo caso se relaciona con una nueva forma de aprender, producida grupalmente. En ella el agente fundamental del aprendizaje es el propio grupo (el trabajo individual sigue siendo importante, pero pierde su carácter de protagonista, para convertirse en una mediación constitutiva de la realidad grupal).

Todo esto aparece claro y sencillo, pero es en realidad bastante más complejo, ya que podemos definir abstractamente qué es grupo, pero lo difícil es saber a qué nueva realidad corresponde aquella definición; la razón de ello estriba en que se carece, en gran medida de experiencias grupales previas, que sean genuinas, que representen de verdad lo que la definición teórica intenta expresar. Esto puede ser una de las claves que nos ayuden a entender las dificultades de la teoría del Grupo Operativo, para definir con precisión su objeto teórico; porque la dificultad en definir su objeto teórico, previamente a ser una dificultad en el campo de la teoría, es un problema práctico, de la práctica.

Real, social e histórica.

En síntesis: todo el movimiento grupalista latinoamericano seguirá teniendo problema en la definición teórica de lo que es grupo (su realidad, su ámbito y conformación, su Tarea, su dialéctica específica, etc.) no por ligereza en su trabajo, sino por razones que condicionan la labor teórica como lo ya señalado: la experiencia social grupal genuina es (en los límites de nuestras sociedades capitalistas dependientes) en gran medida precaria e insuficiente. Por lo tanto, en la medida de su competencia y posibilidades, el Grupo Operativo, no sólo tendrá como objetivo teorizar acerca de los grupos, sino ayudar a su producción; y entonces, probablemente podrá conceptualizar mejor.

INDICE DE NOTAS

- (1) Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido, Montevideo, ed. Tierra Nueva, 1968, p. 76.
- (2) Freire, Paulo, ob.cit., p. 75.
- (3) Illich, Iván, La sociedad desescolarizada, Barcelona, Barral Editores, 1974, p. 47-48.
- (4) Freire, Paulo., Ob.cit., p. 77 (subrayados míos)
- (5) Ob.cit. p. 78.
- (6) Durkheim, E., Educación y sociología, Bs.As. ed. Shapire 1974, p. 17.
- (7) Durkheim, E. Ob.cit., p. 30.
- (8) Véase al respecto el libro de Baudelot y Establet, La escuela capitalista, México, ed., Siglo XXI 1976.
- (9) Barreiro, J. Educación popular y proceso de concientización, Bs.As. ed. Siglo XXI 1974, p. 10.
- (10) Sobre los dos aspectos comentados puede consultarse: Agulla, J.C. "Educación, sociedad y cambio social" y Brookover, W., "La educación como un proceso de control social: función conservadora y función innovadora, ambos trabajos en Educación y sociedad en México, UPN, Programa de Especialización, México 1981.
- (11) Para esta última cuestión, relativa a la dialéctica específica del proceso educativo, hemos tenido en cuenta: Barreiro, Julio, Educación popular y proceso de concientización, Bs.As., ed. Siglo XXI 1974, cap. I; Dussel, E., "Había una pedagógica de la cultura popular", en la obra colectiva Cultura popular y filosofía de la liberación, Bs.As., ed., García Gambeiro 1975; Parisí Alberto, La problemática de la cultura en América Latina, Bs.As., ed. Bounum 1975; Freire, Paulo, Pedagogía del oprimido. ed. citada.

- (12) Véase al respecto, Dossier Wallón-Piaget, de los autores Clanet, Laterasse y Vergnaud; Bs. As., ed. Granica 1974; de Wallón puede consultarse "La evolución dialéctica de la personalidad" en Merani, A., Psicología y pedagogía, México, ed. Grijalbo 1977, p. 263-273.
- (13) Barreiro, J., Educación popular y proceso de concientización, ed. cit. p. 44-45.
- (14) Bleger, José, Temas de psicología: entrevista y grupos, Bs. As. ed. Nueva Visión 1981, p. 64.
- (15) Idem.
- (16) Ibidem.
- (17) De Lella, Cayetano, "La técnica de los Grupos Operativos en la formación del personal docente universitario" en Perfiles Educativos, México, UNAM 1978, p. 47.
- (18) Pichón Riviere, E., El proceso grupal, Ed. Nueva Visión, As. As. 1983.
- (19) Bleger, J., Temas de Psicología, Ed. Cit., p. 63.
- (20) Pichón Riviere, E., El proceso grupal, Ed. cit., p. 113.
- (21) Bachelard, La formación del espíritu científico, Ed. Siglo XXI, 1978, p. 17. (subrayados míos).
- (22) Pichón Riviere, E., El proceso grupal, Ed. cit. n. 199.
- (23) Idem, n. 200.
- (24) Ibidem, p. 117.
- (25) Bleger, J., Temas de psicología, Ed. cit. p. 60.
- (26) Idem, p. 61.
- (27) Bauleo, A., "Aprendizaje grupal" en Cuadernos de psicología concreta, N°1, Año 1, 1969, p. 19.
- (28) Bauleo, A., Idem. n. 20.
- (29) Pichón Riviere, E., Clases dictadas por el autor en la Primera Escuela de Psicología Social, Bs. As. 1968.

- (30) Pichón Riviere, E., El proceso grupal, Ed. cit. p. 35.
- (31) Pichón Riviere, E., Clases dictadas por el autor en la Primera Escuela de Psicología Social, Bs. As. 1968.
- (32) Pichón Riviere, E., El concepto de portavoz, en Revista: Temas de Psicología Social, N° 3, Bs. As.
- (34) Caparrós y Ornat, S., "Teoría y práctica de los Grupos Operativos" sumario. p. 86
- (35) Pichón Riviere, E., Revista: Temas de Psicología Social, Ed. cit. p. 7.
- (36) Pichón Riviere, E., Clases dictadas por el autor en la Primera Escuela de Psicología Social, 1970, Bs. As.
- (37) Pichón Riviere, E., Teoría del Vínculo, Ed. Nueva Visión, Bs. As., 1981, p. 35.
- (38) Idem, p. 36.
- (39) Ibidem, p. 47.
- (40) Ibidem, p. 55.
- (41) Ibidem, p. 115.
- (42) Pichón Riviere, E., Clase dictada por el autor en la Primera escuela de Psicología Social, 1970.
- (43) Idem.
- (44) Bleger, J., Temas de psicología, Ed. cit., p. 70.
- (45) Pichón Riviere, E., Clase dictada por el autor en la Primera Escuela de Psicología Social, 1970, Bs. As.
- (46) Bleger, J., Temas de Psicología, Ed. Cit. p. 72.
- (47) Pichón Riviere, E., Rvista: Temas de Psicología Social, Ed. cit. p. 14.
- (48) Idem, p. 15
- (49) Bauleo, A., Cuadernos de psicología concreta, ed. cit., p. 47.
- (50) Bleger, J., Temas de Psicología Social, Ed. cit. p.

- (51) Bauleo, A., Cuadernos de psicología concreta, Ed.cit.p.17.
- (52) Quiróga, Ana, P., Revista: Temas de Psicología Social, Ed.cit.p.17.
- (53) Bleger, J., Temas de Psicología Social, Ed.cit.p.75.
- (54) Michón Riviere, E., El proceso grupal, Ed.cit.p.122.
- (55) Idem, p.122
- (56) Ibidem, p.122
- (57) Pichón Riviere, E., Teoría del Vínculo, Ed.cit.p.
- (58) Pichón Riviere, E., El proceso grupal, Ed.cit.p.123.
- (59) Idem, p.124.
- (60) Ibidem, p.124.
- (61) Ibidem, p.130.
- (62) Ibidem, p.132.
- (63) Ibidem, p.206.
- (64) Ibidem, p.206.
- (65) Marx, K., Manuscritos, Madrid, Alianza Editorial, 1974, p.194.
- (66) Idem, p.195.
- (67) Marx-Engels, Obras Escogidas, Tomo I, Ed. Progreso, Moscú, p.9.
- (68) Idem, p.9.
- (69) Klein, M., Obras Completas en Tomo 3, Desarrollos en Psicoanálisis, Ed. Paidós, Bs. As. p.179.
- (70) Idem, p.179.
- (71) Ibidem, p.181.
- (72) Ibidem, p.183.
- (73) Ibidem, p.189.
- (74) Ibidem, p.195.
- (75) Dreyfus, C., Los grupos de encuentros en Lewin y la dinámica de grupos. Ed. Mensajero, Bilbao.

- (76) Pichón Riviere, E., Teoría del vínculo, Ed. cit. p. 70.
- (77) Pichón Riviere y Ana P. de Quiroga, Cases dictadas por el autor en la Primera Escuela de Psicología Social, Bs. As. 1971.
- (78) Bauleo, A., Contrainstitución y afunós, Ed. Nuevomar, 1983, México, D.F. p. 22.
- (79) Pichón Riviere y Ana P. de Quiroga, Clase dictadas por el autor en la Primera Escuela de Psicología Social, Bs. As. 1977.
- (80) Idem.
- (81) De Brasi, Marta, Acerca del aprendizaje en Bauleo, A., (comp.) Grupo Operativo y Psicología Social, Montevideo, Uruguay, Ed. Imago, 1979, p. 134.
- (82) Idem, p. 135-136.
- (83) Ibidem, p. 140.
- (84) Ibidem, p. 144.
- (85) Chamizo, O., y Jimenez, P. "El análisis institucional" en Perfiles Educativos, México, UNAM, 1982, N° 18, p. 3.
- (86) Temas de Psicología, Ed. cit. p. 99.
- (87) Barembliitt, G., Grupos: Teoría e técnica, Ed. GRAAL/IBRAPSI, 1982, p. 169-200.
- (88) Saidón, O., en Barembliitt, G., ob. cit., p. 172.
- (89) Idem, p. 172
- (90) Kesselman, H., "La psicología operativa" en diario La opinión cultural, Bs. As. 22/VI/1975. p. 10.
- (91) Saidón, O., en Barembliitt, G., ob. cit., p. 174.

INDICE BIBLIOGRAFICO

- AGULLA, J.C., "Educación y sociedad en México", en Programa de especialización, UPN, México 1981.
- ANZIEU, D., El grupo y el inconsciente, Madrid, ed. Biblioteca Nueva, 1978.-
- BACHELARD, G., La formación del espíritu científico, México, Ed. Siglo XXI 1978.-
- BAREMBLITT, G.(comp.), Grupos: Teoría e Técnica, San Pablo (Bras.) ed. Graal-IBRAPSI, 1982.-
- BARREIRO, J., Educación popular y proceso de concientización, Bs. Aires, ed. Siglo XXI, 1974.-
- BAUDELLOT, J. y ESTABLET, J., La escuela capitalista, México, ed. Siglo XXI, 1976.-
- BAULEO, A., Contrainstitución y grupos, México, Ed. Huevoamar 1983
- BAULEO, A., Verso una psicología social analítica, Bologna, Italia, ed. G.R. 1983.
- BAULEO, A., Grupo Operativo y psicología social, Montevideo, Uruguay, ed. Imago, 1972.
- BEJARANO, A. et al., El trabajo psicoanalítico en los grupos, México, ed. Siglo XXI, 1978.
- BLEGER, J., Temas de psicología, Bs. Aires, ed. Nueva Visión, 1977.
- BROOKOVER, W., "La educación como un proceso de control social", en Programa de Especialización, México, UPN, 1981.
- CUADERNOS DE EDUCACION, En búsqueda de una educación latinoamericana, núm. 1, Caracas, Venezuela, 1973.-
- CLASES "EIDAC" (Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal), 1982-1983.-

- CLANET, J. et al., Dossier Wallón-Piaget, Buenos Aires, ed. Granica 1974.-
- CHAMIZO, O. y JIMENEZ, P., "El análisis institucional" en Perfiles Educativos, núm. 16, CISE-UNAM 1982.
- DE LELLA ALLEVATO, C., "Grupos Operativos en la formación de docentes universitarios", en Perfiles Educativos, núm. 12, CISE-UNAM, 1979.-
- DURKHEIM, E., Educación y sociología, Bs. Aires, ed. Shavire 1974.
- DUSSEL, E. et al., Cultura popular y filosofía de la liberación, Bs. Aires, ed. García Cambeiro 1975.-
- FREIRE, P., Pedagogía del oprimido, Montevideo, Uruguay, ed. Tierra Nueva 1970.
- ILLICH, I., La sociedad desescolarizada, Barcelona, ed. Barral 1973.-
- LAPASSADE, G. y LOUREAU, R., Claves de la sociología, Barcelona, ed. Laia, 1981.-
- MAISONNEUVE, J., La dinámica de los grupos, Bs. Aires, ed. Nueva Visión 1983.-
- MARX, K., Obras Escogidas, T. I, Moscú, ed. Progreso 1974.
- MERANI, A., Psicología y pedagogía, México, ed. Grijalbo 1977.
- MISSANARD, A., El trabajo psicoanalítico en los grupos, México, ed. Siglo XXI, 1978.
- PALACIOS, J., La cuestión escolar, Barcelona, ed. Laia 1980.
- PICHON RIVIERE, E., Teoría del vínculo, Bs. Aires, ed. Nueva Visión, 1981.-
- PICHON RIVIERE, E., "Grupos Operativos" Documento interno de la Primera Escuela Argentina de Psicología Social, 1974.

PICHON RIVIERE, E., "Concento de ECRO", clase núm. 2 de primer año, dictada por Idem en la Primera Escuela Argentina de Psicología Social, curso lectivo de 1970.

PICHON RIVIERE, E., "Historia de la técnica de los Grupos Operativos", clase dictada en Idem anterior, mayo de 1970.

PICHON RIVIERE, E., El proceso grupal, Bs. Aires, ed. Nueva Visión, 1983.-

PONCE, A., Educación y lucha de clases, Bs. Aires, ed. Cartago 1974.-

PONTALIS, J., Después de Freud, Buenos Aires, Ed. Sudamericana 1974.-

SUCHODOLSKY, B., Teoría marxista de la educación, México, edit. Grijalbo 1965.-

- - - - -