



UNIVERSIDAD
PEDAGOGICA
NACIONAL

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL



UNIDAD AJUSCO
ACADEMIA DE PEDAGOGIA

ANALISIS DE LOS GRUPOS DE FORMACION
PSICOANALITICAMENTE ORIENTADOS.
ALCANCES Y LIMITACIONES DE SU POSIBLE
APLICACION EN LA PRACTICA DEL
PEDAGOGO-ORIENTADOR

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADA EN PEDAGOGIA
P R E S E N T A :
LEONELA BEATRIZ PRIETO VALENZUELA

DIRECTORA DE TESIS: LIC. BEATRIZ RAMIREZ GRAJEDA
UAM-A (ASESOR EXTERNO)

MEXICO, D. F.

ABRIL DE 1997

DEDICATORIA

A Osvaldo, mi esposo, por su presencia.

A mis hijos Carmen, Valdo y Miguel inspiradores de este trabajo.

AGRADECIMIENTOS.

A la maestra Beatriz Ramírez Grajeda asesora de este trabajo. Incansable cuestionadora y crítica de esta investigación.

Al abogado Armando Prieto Calderón, mi padre, quien con su ejemplo me enseñó la ética profesional.

A mi madre, Daisy Rosario Valenzuela Hernández por su apoyo incondicional.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	2
CAPÍTULO PRIMERO	
APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DEL GRUPO	4
I. ¿Necesidad del "Grupo" ?	4
II. Aproximación a la idea de "Grupo"	8
III. Antecedentes y fundamentos	12
A) Bases teóricas	12
B) Corrientes de investigación	31
CAPÍTULO SEGUNDO	
LOS GRUPOS DE FORMACIÓN PSICOANALÍTICAMENTE	
ORIENTADOS (GFPO)	39
I. Antecedentes y fundamentos	39
A) Formación psicosociológica	39
B) Modelos de grupos de formación psicosociológica	46
II. Los Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados	80
A) Concepto de formación en los GFPO	80
B) Características de los GFPO. Diferencias y semejanzas con otros modelos	83
CAPÍTULO TERCERO	
EL PEDAGOGO-ORIENTADOR Y SU PRÁCTICA PROFESIONAL	90
I. El salón de clases como "Grupo"	90
A) El aprendizaje grupal	93
II. Educación y orientación	95
III. Bases en la que se sustenta la práctica del pedagogo-orientador	103
A) La práctica	103
B) La práctica educativa	104
C) La práctica de la orientación formal	105
IV. Tipos de orientación educativa y funciones del orientador	109
CAPÍTULO CUARTO	
LA APLICACIÓN DE LOS GFPO EN LA PRÁCTICA DEL	
PEDAGOGO-ORIENTADOR	112
I. Alcances y limitaciones de la aplicación de los GFPO en la práctica del pedagogo-orientador	112
II. Espacios donde el pedagogo puede aplicar la propuesta de los GFPO	119
III. Ejemplos de cómo podrían ser los seminarios tipo GFPO	120
CONCLUSIONES	128
BIBLIOGRAFÍA	131

INTRODUCCIÓN

Los Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados (GFPO) son una propuesta teórico-metodológica construida para investigar e intervenir en procesos intersubjetivos dentro de prácticas sociales. Esta propuesta nace en México por iniciativa de los docentes-investigadores Raúl E. Anzaldúa Arce investigador de la Universidad Pedagógica Nacional y responsable de la investigación : "Transferencia, contratransferencia y poder en la relación educativa", y de Beatriz Ramírez Grajeda docente investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapozalco. División de Ciencias Sociales y Humanísticas. Departamento de Administración ; responsable de la investigación "La técnica psicoanalítica y su incidencia en la empresa : una tónica lacaniana".

Los GFPO son grupos en los que se hace un análisis situacional permitiendo focalizar problemas de las prácticas sociales como son : la misma formación, los vínculos transferenciales, las fantasías, los deseos, y las expectativas que subyacen a toda práctica social, con el propósito de movilizar la manera en que se realizan esas prácticas y con la posibilidad de suscitar un cambio en ellas.

La pedagogía (auxiliada de otras disciplinas como la psicología, la sociología, entre otras) es una disciplina que reflexiona sobre el hecho educativo, éste implica una práctica social. En esta investigación, de tipo documental, se analiza la posibilidad de aplicar el modelo de los GFPO como práctica pedagógica, específicamente, en el campo de la orientación educativa analizando sus alcances y limitaciones en el mismo.

En la práctica de la Orientación Educativa intervienen factores intersubjetivos que no son tomados en cuenta o son minimizados o desconocidos por el orientador, siendo que

estos factores determinan su práctica, lo que hace necesario evidenciarlos y reconocerlos para generar una nueva práctica y con ella inducir al análisis a los propios orientados con el fin de que reconozcan los factores subjetivos que obstaculizan su desarrollo.

A través del desarrollo de este trabajo se responden interrogantes como : ¿qué es un Grupo ? ¿qué es la formación y cómo influye en las prácticas sociales ? ¿qué implicaciones tiene la educación desde diferentes enfoques y qué concepción de hombre subyace a ellos ? ¿qué es orientar ? ¿para qué orientar ?

En el capítulo primero se revisa la necesidad que tiene el hombre de vivir en grupo, el concepto de grupo y las investigaciones que se han hecho respecto a él.

En el capítulo segundo se hace una revisión de la formación psicosocial y de la investigación-intervención que proponen los modelos de grupos de formación psicosociológica así mismo se revisará las características de los diferentes modelos grupales, destacando a los GFPO, los conceptos que prevalecen en ellos y sus diferencias con los otros modelos grupales.

En el capítulo tercero se analiza la potencialidad que tienen los integrantes de un salón de clase para integrarse como "Grupo" así como la importancia del aprendizaje grupal. También se analiza los conceptos de educación y de orientación y de sus prácticas.

En el capítulo cuarto se revisa y analiza las posibilidades de aplicar los GFPO en la práctica del pedagogo-orientador puntualizando sus alcances y limitaciones así como los espacios de aplicación en la práctica de la Orientación Educativa.

CAPÍTULO PRIMERO

APROXIMACIÓN AL ESTUDIO DEL "GRUPO"

"El hombre influido por el hombre; miembro de diversos grupos, es un hacedor de cosas, productor de hechos; y obras; es un ser social por naturaleza"

Anónimo

SUMARIO

I.- ¿ Necesidad del "Grupo" ? II.- Aproximación a la idea de "Grupo".
III.- Antecedentes y fundamentos: A) Bases teóricas; B) Corrientes de investigación.

I.- ¿Necesidad del "Grupo"?

A través de distintas investigaciones de corte evolutivo en el campo de la biología y de la psicología se ha caracterizado al recién nacido humano como un ser inacabado e imperfecto desde el punto de vista de la maduración de las estructuras biológicas ; se ha destacado que el ser humano, recién nacido, es el ser que muestra con más fuerza esta caracterización de inmadurez biológica. Esta inmadurez dura en el hombre un largo periodo que abarca aproximadamente de una tercera parte a una cuarta parte de su periodo total de vida.¹ El hombre, comparado con otros seres vivientes, es el que recorre el periodo más largo de maduración.

Aquí se destacan dos hallazgos: a) entre los seres vivientes, el recién nacido es el que muestra con más fuerza una inmadurez biológica y b) es el que recorre el periodo más largo de madurez. Estas dos conclusiones científicas han sido decisivas pues sobre de ellas

¹ Águila, Juan Carlos. Sociedad y cambio social, p.73

se asienta el estado de dependencia del recién nacido de otro u otros y un proceso de madurez o desarrollo del hombre "en" * y "con " los otros hombres (convivencia).

También distintas Teorías psicológicas, genéticas, psicodramáticas han destacado que el largo periodo de madurez o desarrollo que recorre el hombre lo obliga por su misma condición de hombre ² a hacer algo, cualquier cosa, "en" su situación social y "con" los otros hombres con quienes mantiene contacto ; esto implica que se forma con ciertos hombres pero también se con-forma en su situación social incorporando normas y comportamientos a partir de su relación con los otros. "El hombre forma su mundo formándose a sí mismo".³

El sujeto en formación no se forma y con-forma pasivamente, el sujeto participa, se comunica y al participar se transforma "...En verdad: el hombre "se forma" con las personas con que entabla contacto, es decir "se con-forma" en las estructuras sociales en que participa y "se transforma" en el mundo en que se comunica"⁴, es decir, el hombre "en" y "con" otros hombres se forma y se transforma al formar y transformar al mundo, estos actos suceden a la vez.

Se ha comprobado que el hombre puede "vivir" sin los otros seres humanos. Para ejemplificar recordaremos un caso, el del "Muchacho Salvaje de Aveyron", en el que un muchacho de once a doce años es encontrado en una selva francesa en 1799. Entre otras características, sobresalía que el muchacho no había desarrollado una vocalización que se asemejara al lenguaje humano; se servía de las manos y pies para caminar; comía como animal, es decir: olfateaba el alimento antes de comerlo, acercaba la boca al alimento en lugar de llevar el alimento a la boca. Este caso causó gran controversia pues en realidad no

* El ser humano desde que nace y aún antes de nacer comienza a ser determinado por las expectativas de sus padres, comienza a tener un lugar en la sociedad.

² Águila, Juan Carlos. *Op. cit.*, p.74

³ Nicol, Eduardo. *La agonía de Proteo*, p. 6

⁴ Águila, Juan Carlos. *op.cit.*, p.75

se sabía cuanto tiempo había estado en aislamiento y si era un niño con retraso mental desde su nacimiento, esto debido a que su comportamiento no llegó a ser como el de otros niños de su edad. Pero también se abre otra interrogante, si era un muchacho con retraso mental ¿cómo logro sobrevivir?

Lo que sí se puede inferir del ejemplo es que el sujeto sí puede "vivir", o mejor sobrevivir en absoluto aislamiento de otros hombres, pero no se llega a conformar como humano ; el muchacho presentaba algunas disfuncionalidades a nivel orgánico. Al respecto Otto Klineberg menciona en su libro "Psicología Social" "... el caso de los niños salvajes constituyen argumentos de mucho peso a favor de la influencia abrumadora de la sociedad en lograr que un ser humano sea "humano"...". Se puede afirmar que el hombre en contacto con otros hombres se forma como persona social, además de formarse como organismo.

De lo expuesto se puede decir que las distintas teorías abordan la formación de la persona social como el resultado del proceso de socialización que tiene lugar en un determinado contexto social. El hombre se forma con las personas con quien entabla contacto, simultáneamente se con-forma en las estructuras sociales en las que participa y se comunica. Participa así en una dialéctica : en la construcción de la realidad y que a su vez lo va construyendo, lo va transformando. "... el hombre es un ser activo, que si bien ha sido determinado socialmente , es capaz de transformar a la sociedad y es capaz de transformarse así mismo".⁵

Debido a que el proceso de socialización tiene lugar en un determinado contexto social las formas de socialización van a ser diferentes, de acuerdo con las características y requerimientos de cada realidad social.

⁵ Anzaldúa Arce, Raúl y Ma. Elena Sánchez. El proceso de socialización, p. 2

Nuestra realidad social es una realidad que cambia cada vez más de prisa, es una situación de cambio sin precedente en la historia. Esto no puede menos que impactar en la socialización y en las formas de relación de los sujetos, porque en un mundo que cambia de prisa, el individuo se encuentra rebasado demasiado pronto por el flujo de conocimiento que se produce día con día, si no trabaja en equipo.

En estos cambios, todos y cada uno de los miembros de la sociedad intervienen de alguna forma (crítica o acriticamente, activa o pasivamente), por lo tanto, todos y cada uno de los miembros tienen responsabilidad en el proceso de socialización, de aquí se desprende que esa responsabilidad, a la vez individual y colectiva, no se realiza sólo a nivel de la sociedad sino también a nivel de los diversos grupos sociales.

En el proceso de socialización se determina la forma de relación entre los hombres y por tanto, también, la conformación de sus grupos.⁶ Estos han surgido, a lo largo de la historia para cubrir necesidades, una de ellas en la sociedad actual es que los hombres puedan reencontrarse en un nivel de relaciones interpersonales en el que se le pueda considerar por sí mismo y no por la función que realiza.

Como no se puede soslayar que los cambios técnicos, económicos y demográficos afectan las relaciones del hombre con los objetos y las relaciones de los hombres entre sí, volviéndolas más ególatras, se ha vuelto una necesidad hacer una revisión de los modos tradicionales de relacionarse, tanto familiar como profesionalmente, originando una búsqueda de nuevas fórmulas de integración psicosocial, originando el reordenamiento de los grupos ya existentes y de las relaciones que se establecen en los mismos.

Esto nos lleva a realizar una revisión partiendo de la idea de grupo.

⁶ Cornaton, Michel. Grupos y Sociedad, p:9

II.- Aproximación a la idea de "Grupo"

El término grupo proviene del italiano groppo que significaba "nudo" antes de llegar a ser "reunión" "conjunto" y del germánico kruppa que significa masa redondeada. El diccionario enciclopédico Quillet define al grupo "como una pluralidad de seres o cosas que forman un conjunto, material o mentalmente considerado". Desde esta "definición" el término grupo abarca conjuntos diferentes y confusos por lo que se tiende a denominar como grupo a fenómenos que no lo son, por ejemplo:

Se podría pensar que un grupo lo forman todos los jóvenes de quince a diecisiete años de edad de la zona norte del Distrito Federal, o también, que todas las mujeres embarazadas de la zona sur del Distrito Federal forman un grupo. En los dos ejemplos las personas tienen en común una característica, pero no están en contacto o comunicación entre sí por lo que no es un grupo, es una forma de agrupación social llamada categoría social. Alain Biron citado por Michel Comaton define a la categoría social como "... un conjunto de individuos más o menos dispersos, que tienen características comunes, reconocidas por la sociedad".⁷ En los ejemplos citados las personas no están juntas sino en la mente de quien pretende estudiar estas categorías sociales.

También se llega a pensar que un grupo lo forma el público que asiste a un partido de tenis. En este ejemplo, los individuos sí están reunidos físicamente, pero con una comunicación muy limitada. A esta forma de reunirse se le llama agregado social. "... el agregado social reúne a las personas en la realidad física. Da la idea de un vasto conjunto indiferenciado de individuos que se encuentran en estado de proximidad física, pero sin comunicarse recíprocamente".⁸ Las características sobresalientes del agregado social

⁷ Ibid. p. 37

⁸ Ibid. p. 38

son: el anonimato, la falta de organización y el poco contacto social de los elementos que lo forman.

Las masa y las muchedumbres son ejemplos de agregados sociales. Didier Anzieu recomienda emplear el término muchedumbre para toda reunión espontánea (reunidas por accidente) o convencional (que se reúnen a una hora y en un lugar convenido) de un gran número de personas y reservar el término de masa para todos los fenómenos de psicología colectiva que se refieren a un número aún mayor de personas que no están físicamente juntas, por ejemplo: los lectores de una revista, los que siguen una moda, los aficionados a la radio ...⁹ Desde esta perspectiva se podría decir que el concepto de masa insiste menos en la proximidad física de sus elementos, (Didier Anzieu emplea esta palabra para designar una categoría social,) y el concepto de muchedumbre supone una presencia física y también una "unidad mental".¹⁰ Ésta hace que los individuos que componen una muchedumbre sientan, piensen y actúen de una manera muy diferente a como lo haría cada uno de ellos en forma individual.

Hasta aquí se ha señalado lo que no es un grupo, ahora nos aproximaremos a la idea de lo que sí es un grupo en general:

Para Juan Carlos De Brasi, teórico argentino de la escuela de Pichon Rivière, grupo se define como "un conjunto de individuos relacionados entre sí, de acuerdo a ciertos objetivos".¹¹

Michel Cornaton define al grupo como: "un conjunto de seres humanos en relaciones recíprocas. Todos los grupos, sea cual fuere su tamaño, constan de individuos que tienen en común: - relaciones, comunicaciones;

⁹Anzieu, Didier. La dinámica de los grupos pequeños, p. 18

¹⁰ Cornaton, Michel. Op. cit., p.39

¹¹ De Brasi, Juan Carlos. "Algunas reflexiones sobre los grupos de formación" en: La propuesta grupal, Bauleo, Armando, et. al. p.20.

- interacciones;
- una organización;
- intereses;
- un objetivo;
- valores y normas;
- un lenguaje;
- además, un grupo supone una cierta duración, medible en un periodo de

tiempo".¹²

Estas dos definiciones dan dos elementos importantes para dilucidar la idea de grupo: a) el primer elemento es que el grupo va estar compuesto por individuos, por seres humanos, no por cosas, no es un conjunto material; y b) el segundo elemento es que esos individuos tienen que estar relacionados entre sí, en una relación recíproca, esto significa que los integrantes de un grupo se pueden percibir mutuamente, que cada miembro tenga una relación directa con cada uno de los demás miembros; persiguen fines en común; existen relaciones entre los miembros, por ejemplo pueden existir simpatías y/o antipatías; existe relación entre los miembros a tal grado que la actividad de cada uno de los miembros puede estar en parte determina por la actividad del otro; establecen normas, creencias, signos propios del grupo como son un lenguaje y un código del grupo; hay una dependencia recíproca entre los miembros del grupo. Todas estas características no están necesariamente presentes a la vez en el mismo grupo, esto va a depender de la propia evolución del grupo.

Una clasificación muy general de los grupos es la que se hace tomando en cuenta sus principales funciones sociales, estos grupos son: religiosos, familiares, recreativos, políticos, educativos y económicos.

¹² Comaton, Michel. *Op. cit.*, p.40

Algunas corrientes en psicología y sociología distinguen los grupos primarios y los grupos secundarios. El grupo primario es un grupo que se caracteriza por ser espontáneo donde existen lazos de afectividad y emotividad intensas entre los miembros, el ejemplo típico del grupo primario es la familia. Aquí hay que diferenciar al grupo primario del grupo pequeño o reducido éste favorece las relaciones afectivas intensas en su interior pero no necesariamente las desarrolla, por ejemplo : los grupos de seminarios de tesis que se imparten en algunas universidades tendientes a resolver problemas intelectuales, en estos grupos se manifiesta cordialidad y cortesía pero no forzosamente se da emotividad intensa (Didier Anzieu reúne en una misma categoría al grupo primario y al grupo pequeño o reducido ¹³).

Por el contrario el grupo secundario o asociación u organización es una colectividad más amplia, más organizada y menos espontánea, las relaciones entre los individuos son más formales, impersonales y frías que en el grupo primario, como ejemplos de este grupo se pueden citar: los miembros de un sindicato, de un partido político, de un movimiento filantrópico.

El grupo secundario es como un punto intermedio entre el grupo primario y el agregado social, particularmente la muchedumbre ya que en el grupo secundario se encuentra una mezcla más o menos compleja de fenómenos de muchedumbre y de grupo primario.

Hasta aquí se ha abordado al grupo de una manera general pero como ya se dijo, los grupos han existido desde siempre y por lo tanto se han hecho diversas investigaciones, en diferentes épocas, que han sentado las bases para el estudio de los grupos, así como también existen diferentes corrientes que han estudiado a los grupos y han hecho

¹³ Anzieu, Didier. Op. cit., p.25

diferentes lecturas de los mismos. En el siguiente apartado se abordarán en primer lugar las bases para el estudio de los grupos, y en segundo lugar a las diferentes corrientes que los han estudiado.

III.- Antecedentes y fundamentos.

A) Bases teóricas.

El interés asignado a los fenómenos de grupo, en especial a los "pequeños grupos" se puede observar desde los clásicos : Aristóteles y Platón. El primero, gran estudioso de la naturaleza, concebía al hombre, a partir de sus estudios biológicos, como un animal biológico que se va constituyendo por disposiciones orgánicas hereditarias.¹⁴ Platón, en cambio, creía que el hombre era el producto de cierto tipo de sociedad. Consideraba que el Estado era la institución necesaria para el mejor y más completo desarrollo del individuo. " El hombre bueno es nada menos que el buen ciudadano".¹⁵

A los ojos de Platón, existe ya una relación dialéctica entre individuo y Estado, pues éste no es más que el reflejo de los individuos y, además, con el empleo adecuado de las instituciones educativas y sociales será posible amoldar la naturaleza humana en la dirección deseada, es decir, si hay buen uso de las instituciones habrá buenos ciudadanos y si hay buenos ciudadanos se reflejará en el Estado. "...En un Estado, todo depende de los comienzos. Si ha comenzado bien, irá aumentando siempre, como el círculo. Una buena educación forma naturales hermosos; los hijos siguen primeramente las huellas de los padres, hácese bien pronto mejores que quienes les precedieron, y entre otras ventajas, cuentan con la de traer a vida hijos que les superen también a ellos en mérito".¹⁶

¹⁴ DIDACTA, Eiclopedia tamática, Ilustrada Tomo Arte filosofía, p. 238.

¹⁵ Platón, Diálogos, p.XXI.

¹⁶ Platón, "La República o de lo Justo", en: Diálogos, p. 497.

Aristóteles y Platón, desde sus diferentes perspectivas, ya hacían hipótesis y análisis sobre los grupos familiares, escolares y políticos: cómo éstos influyen en el individuo y el individuo influye en ellos y en los demás individuos del grupo.

En las épocas siguientes, el interés se dirigió al problema del hombre original, natural por ejemplo: Thomas Hobbes, filósofo inglés, describió el estado natural del hombre sin sociedad " ..."solitario, pobre, sucio, embrutecido y breve" ... La naturaleza humana original es egoísta e interesada en sí misma, y debe ser refrenada y controlada por la sociedad para que los hombres vivan juntos en paz".¹⁷

No es hasta fines del siglo XIX cuando varios autores franceses se propusieron explicar la forma en que los grupos controlan la conducta de los individuos que los componen, así como el comportamiento de los individuos entre sí, como representativos de estas tendencias tenemos a Gabriel Tarde con el examen de la leyes de la imitación y a Gustave Le Bon con el análisis de la mentalidad de la muchedumbre.

Gabriel Tarde estaba convencido que aplicando adecuadamente las leyes de la imitación se comprenderían los fenómenos del cambio social, del progreso, de los movimientos religiosos y en general todos los efectos de grupo. El proceso social tiene un esquema básico que es el de la invención-imitación. Se inventa con el fin de ser diferente del pasado de los demás contemporáneos, generalmente, la invención, es "...una asociación de elementos ya existentes o una combinación de repeticiones o de imitaciones de invenciones anteriores. La imitación es un proceso mediante el cual es socialmente adaptada una invención..."¹⁸ Y la sociedad es un grupo de hombres capaces de imitarse unos a otros, o por lo menos estar en posesión de rasgos comunes que vienen a ser copia del mismo modelo.

¹⁷ Klineberg, Otto. Psicología Social, p.22.

¹⁸ Gomezjara, Francisco A. Sociología, p.30

Desde esta perspectiva, las leyes sociológicas de imitación pueden ser :

- Lógicas cuando los individuos imitan un determinado modo de ser porque piensan que es útil o es el mejor, propagándose esta imitación del centro a la periferia de una sociedad.

- Ilógicas. Estas corresponden a tres generalizaciones : a) los ejemplos dados por personas o grupos superiores prevalecen sobre los dados por personas o grupos inferiores, b) unas veces prevalece como modelo el pasado o la costumbre y otras el presente o la moda, c) los modelos subjetivos son imitados antes que los objetivos.

El proceso de formación del individuo es explicado por Gabriel Tarde a través de la "imitación" considerando a los fenómenos sociales como simples modalidades de la imitación, y estimando que a través de ésta se llega a una "adaptación mutua" de los individuos que hace posible la convivencia.

Gustave Le Bon en su libro Psicología de las multitudes, señala una nueva relación entre el grupo y el individuo. La multitud es fácil de utilizar, caracterizando al individuo que está inserto en ellas, éste pierde su personalidad consciente para dar paso a la personalidad inconsciente. Así mismo se orienta por la vía de la sugestión y el contagio de los sentimientos y de las ideas. Su tendencia es transformar inmediatamente en actos las ideas sugeridas. Dejan de ser individuos y se convierten en autómatas, sin voluntad propia.

Le Bon explica que el individuo solo, podría ser culto pero en multitud se transforma en un impulsivo que tiende a la violencia, a la espontaneidad, a la ferocidad y a las hazañas de los seres primitivos. Así, por el hecho de formar parte de una multitud el hombre desciende muchos grados de la escala de la civilización.

Otras figuras, especialmente importantes en el estudio del campo de los grupos son las de: Emilio Durkheim y Sigmund Freud.

A Emilio Durkheim (1858-1917) se le ha considerado, por lo general, como el representante de una sociología en la que lo importante es la sociedad global, "...el individuo no existe salvo como miembro de la sociedad ...",¹⁹ sin embargo, también se interesó y en grado considerable por los grupos específicos: familia, escuela, sindicato.

A través de sus investigaciones, Durkheim, compara las sociedades arcaicas y las adelantadas encontrando que las primeras se caracterizan por la solidaridad mecánica donde existen fuertes estados de conciencia colectiva. Es decir, hay una suma total de creencias y sentimientos comunes y ambos por sí mismos forman un sistema.

En cambio en las sociedades adelantadas la solidaridad es orgánica, esta solidaridad surge a la par de la división del trabajo, pues ésta exige una interdependencia consciente. Por lo tanto, Durkheim, considera que el pasaje de la sociedad arcaica a la sociedad adelantada es el de la solidaridad mecánica a la solidaridad orgánica fundada en la división del trabajo "...en la "Division du travail social" reconoce dos tipos de sociedad: uno en el que impera la solidaridad mecánica; el otro en el que rige la solidaridad orgánica. Los dos tipos se suceden...".²⁰ Y es este paso lo que configura el progreso, o sea, el advenimiento de una nueva civilización.

En esa civilización suceden hechos sociales, que son el objeto de estudio de la sociología. Esos hechos sociales son patrones de conducta coercitivos y obligatorios al individuo. Para Durkheim, coerción social es una forma de presión moral, es decir, es la ejercida sobre el individuo (en una forma "natural") por los modos colectivos de pensar y de actuar,²¹ por ejemplo: por las costumbres, las modas, las creencias y las opiniones. Para Durkheim, la coerción social es un signo que permite reconocer un hecho social.

¹⁹ Klineberg, Otto. Op. cit., p.24.

²⁰ Durkheim, Emile. El suicidio, p.24.

²¹ Idem

Los hechos sociales no pueden separarse de su contenido, éste está formado por los grupos sociales. Durkheim presenta al grupo social como algo más que una totalidad, es decir, como algo más que la suma de sus miembros "...esa totalidad no es una suma de unidades independientes o un total colectivo sino que es un hecho nuevo, sui generis, dotado de naturaleza propia; que tiene carácter social...".²² Por consiguiente para Durkheim el grupo es la interpenetración y fusión de las mentalidades individuales que engendran una especie de unidad psíquica (conciencia colectiva) perfectamente distinguible de los individuos. Este producto colectivo piensa, siente y obra de un modo diferente de los individuos que lo componen.

Durkheim, también, analiza la función de los grupos, consistiendo ésta, en mantener un todo social. Así, con la función de integración demuestra que un individuo anómico (falta de valores, de reglas dadas por un grupo) es más frágil que el individuo integrado en una comunidad familiar, profesional, religiosa y se encuentra más expuesto, por ejemplo, al suicidio. Con la función idolátrica demuestra que un grupo unido y eficiente tiende a adorar la fuerza que siente en sí mismo y que sólo es la cohesión sujeta a su código de valores.

En la obra de Durkheim los sociólogos de hoy ven una indicación clara de que la acción humana en sociedad depende: a) tanto de la forma en que se estructura como del grado en que se integra cada sociedad y b) del grado en que es interiorizada o de la forma que es rechazada o resistida la norma y la presión social.

Finalmente Durkheim influyó con fuerza en la psicología social experimental nacida en los Estados Unidos hacia 1930-1935.

En cuanto a Freud, él propone formas totalmente diferentes para abordar los fenómenos de grupo, los cuales trata de explicar a través del psicoanálisis. Los trabajos que

²² Durkheim, Emile. Op. cit., p. 31.

aportaron más al estudio de los grupos son: "Totem y tabú" de 1913 y Psicología de las masas y análisis del yo de 1920.

Freud explica el paso de la familia al grupo a través de una mitología psicoanalítica. Emite, sobre el estado primitivo de la sociedad, una hipótesis: en el principio era el padre de familia quien se reservaba la posesión de las hembras y expulsaba a sus hijos cuando crecían con el fin de evitar que ellos atentaran contra este derecho de propiedad. Los hermanos miembros de la horda se rebelan contra la tiranía del padre, y se unen para matarlo (en este acto proceden en común) y después comerlo, realizando a través de este último acto, la identificación de todos con el padre asesinado (que era envidiado y fue derrotado) al asumirse su fuerza (este acto simboliza la igualdad y la solidaridad de todos).

El acto en el cual la comida totémica sería conmemoración, significó el punto de partida, dice Freud, de las organizaciones sociales, las restricciones morales y las religiones, es decir, se funda la sociedad nueva que reposará sobre los tabúes: El asesinato condujo a los hijos a imponerse como castigo el mismo renunciamiento que el padre imponía a la fuerza: el renunciamiento a tener relaciones sexuales con las mujeres o las hijas del padre, parientes de ellos (origen del tabú del incesto y la regla de la exogamia). El mismo arrepentimiento llevó a crear un sustituto del padre, el tótem, encarnado por un animal al que estará prohibido dar muerte (rechazo al acto asesino).

Pero también, dice Freud, debió haber existido una rivalidad entre los mismos hombres de la horda por la posesión de las mujeres y el ejercicio del poder dejando esto, sitio para un pacto entre hermanos, según el cual, cada uno renunciaba a sus deseos de omnipotencia, a la posesión de todas las mujeres y a acaparar el poder, Este pacto culminó en el reemplazo del padre real y todopoderoso por la Ley, que hereda esta omnipotencia. Ley ante la cual todos son iguales.

A través de este relato mitológico, Freud, repite varios componentes de las relaciones humanas descubiertas mediante la experiencia psicoanalítica: ambivalencia, es decir muestra de admiración y de celos, de los hijos frente a la imagen paterna, así como de los subordinados frente a los que ejercen la autoridad; idealización del padre muerto, divinizado y convertido en culto; identificación plena con la imagen del padre una vez rechazada; ensayo de una sociedad democrática en la que todos los hombres, hijos de ese padre ahora simbólico (es decir convertido en Ley) serían hermanos e iguales, inventarían el respeto entre ellos y el respeto mutuo por sus vidas.

Así pues a partir del asesinato del padre son instituidas las leyes de la prohibición del incesto y del asesinato, además reglamentan el ejercicio del poder. Estas leyes, así instituidas, son el fundamento de todas las sociedades humanas. La civilización sería de algún modo la organización colectiva donde se trataría de borrar las culpas del asesinato del padre, mediante la institución de la Ley. Cada generación estaría forzada a transmitir este legado a la generación siguiente²³ y cada ser humano tendría que ver con esa deuda original, y debería aceptar a su vez los renunciamentos que se impusieron los hermanos de la horda.

Para Freud, la familia es una estructura donde ella misma conmemora los acontecimientos primitivos, por lo tanto, se convierte en una reconstitución de la horda primitiva de antaño en la que los padres recuperan gran parte de los derechos de que gozaban en esa horda. La estructura familiar, transmitida de generación en generación por el complejo de Edipo,* perpetuaría el argumento original.

²³ Millot, Catherine. *Freud antipedagogo*, p.94.

* Freud define al complejo de Edipo como la construcción psíquica en el que el sujeto infantil proyecta regularmente sus deseos sexuales sobre las personas más proximalmente afines a él, o sea en primer lugar, sobre su padre o su madre, y después, sobre sus hermanos y hermanas. Para el niño el primer objeto amoroso es la madre, y para la niña, el padre. El otro elemento de la pareja padre-madre es visto como un rival perturbador y

Por otra parte, el niño se hace una imagen de la autoridad paterna y cuando es hombre extiende esa imagen a los jefes, ya que refiriéndonos a la concepción clásica de autoridad: "el padre tiene autoridad sobre los hijos por que él los engendró; Dios tiene autoridad sobre los hombres por que él los crea". Esa imagen de jefe esta representada como modelo ideal, o como autoridad severa, todopoderosa y cruel.

Freud reconoce en la personalidad del hombre "una organización anímica que está entre la percepción de sus necesidades físicas y sus actos motores",²⁴ sirviendo de mediadora entre una y otros. A esta organización psíquica, Freud, la denomina el Yo. El Yo tiene como función decidir entre cuándo es más adecuado dominar las pasiones y doblegarse ante la realidad y cuándo satisfacerlas, es decir, es el sentimiento de ser uno mismo.

Junto al Yo existe el Ideal del Yo, que es "una instancia de la personalidad que resulta de la convergencia del narcisismo (idealización del Yo) y las identificaciones con los padres, sus sustitutos y los ideales colectivos. Como instancia diferenciada constituye un modelo al que el sujeto intenta ajustarse".²⁵ Esta instancia, según Freud, tiene como funciones: la autoapreciación y la autocrítica. Así el Ideal del Yo sirve para sustituir un ideal propio y no alcanzado del Yo. En un grupo social, el jefe toma el lugar del Ideal del Yo en cada uno de sus miembros y ello explica la solidaridad psicológica entre estos últimos.

Un grupo social en el que hay relación entre sus miembros y es eficaz, se representa a su jefe como un hombre superior, que no tiene preferencias por ningún miembro de la colectividad pues los ama a todos por igual, y que conoce las necesidades de cada uno de

llega a ser con frecuencia, objeto de una intensa hostilidad (ver "El análisis profano" en Obras completas del profesor S. Freud. p.p. 11-97)

²⁴ Freud. S. El análisis profano" en: Obras Completas del profesor S. Freud. p.14

²⁵ Freud. S. Cil, por Ramirez Grajeda Beatriz, et. al: La sexualidad en los medios masivos de comunicación, tesis profesional. p.118.

ellos. Si el jefe no puede conocer a cada uno de los miembros, por ser el grupo demasiado grande, una organización jerárquica sirve de intermediario entre el jefe y los miembros. La imagen del padre justo y bueno es la que sostiene el primer factor de la cohesión grupal, es decir, el lazo psicológico que une a los miembros de un grupo social a sus jefes es el de la identificación.

La identificación es "un proceso psíquico gracias al cual se va construyendo el ser humano. Consiste en asimilar un aspecto, una propiedad o una característica de otra persona, de manera total o parcial, para interiorizarla y hacerla nuestra",²⁶ es decir, es un proceso que consiste en tomar una o más representaciones de una persona como modelo y asimilarlo de tal forma que forme parte de la personalidad. La identificación es un proceso inconsciente que aspira a conformar el propio Yo.

En un grupo social, coherente, el jefe es un modelo a alcanzar por parte de los miembros (es el Ideal del Yo), por lo tanto existe un proceso de identificación de los miembros del grupo hacia el jefe, siendo tal proceso el primer factor de la cohesión. El segundo factor es cuando todos los miembros del grupo social se consideran como iguales, se ayudan entre sí, se sostienen, se asisten: todos se identifican con los demás miembros del grupo. "Todos los individuos quieren ser iguales, capaces de identificarse unos con otros, y un solo superior: tal es la situación que encontramos realizada en toda colectividad plena de vitalidad."²⁷

El psicoanálisis ha demostrado que existe una "ambivalencia" en los sentimientos humanos, es decir, una mezcla de amor y odio: toda relación íntima duradera (amistad, amor conyugal, relaciones padre-hijos) deja un sentimiento de enemistad hacia el compañero. La ambivalencia es también característica de las situaciones del grupo: la

²⁶ Anzaldúa Arce, Raúl y Grajeda Ramírez, Beatriz. "... Entre docentes..." Vínculo maestro-alumno, p. 10

²⁷ Anzieu, Didier. La dinámica de los grupos pequeños, p. 43.

imagen de un jefe severo provoca una hostilidad que es generalmente consciente. La imagen de un jefe ideal también provoca hostilidad, pero ésta es casi siempre reprimida e inconsciente.

El mito psicoanalítico del asesinato del padre es la operación simbólica por la que los individuos reunidos por un interés común se comprometen a unir sus fuerzas, competencias y recursos psíquicos y materiales, para estimarse, ayudarse, respetarse y, también, para asumir toda tarea y responsabilidad necesaria para el éxito del grupo.

Los estudios de Emilio Durkheim y Sigmund Freud, con sus distintas interpretaciones sobre "el grupo" sentaron las bases para posteriores investigaciones sobre los mismos. Con la aparición y desarrollo del capitalismo a "gran escala" aumentó el interés por el estudio de los grupos y es en Estados Unidos, donde se empieza un estudio más riguroso de los grupos, esto con el propósito de resolver en diversos campos diferentes demandas, por ejemplo:

El campo industrial demandaba incrementar la productividad lo que llevó a desarrollar procedimientos de intervención en grupos de trabajo, tendientes a mejorar las relaciones interpersonales y así aumentar el rendimiento productivo y consecuentemente la producción.

El campo político requería la explicación de los conflictos de principios de siglo (conflictos laborales, crisis sociales, revolución rusa) y además demandaba resolverlos sin llegar a medidas radicales, esto originó los estudios de las relaciones interpersonales con el propósito de intervenir en los fenómenos grupales y colectivos (grupos de trabajo, sindicatos, manifestaciones, etc.).

El campo militar necesitaba, en la primera guerra mundial, seleccionar a los mandos intermedios lo que originó una serie de procedimientos tendientes a satisfacer dicha demanda. Posteriormente, en la segunda guerra, se requería aumentar la eficacia de las

pequeñas unidades de combate por lo que se intensificaron las investigaciones sobre los factores de cohesión.

Se puede decir que a partir de diversas demandas en diferentes campos se hace necesario un estudio más riguroso de los grupos. Este estudio tiene sus principios en²⁸:

- 1.- Elton Mayo y los comienzos de la psicología industrial;
- 2.- Jacob Levy Moreno y la sociometría;
- 3.- Kurt Lewin y la dinámica de los grupos.

1.- Elton Mayo, a través de una serie de experiencias, descubrió el pequeño grupo en la industria. Entre las experiencias que realizó, la más importante y conocida es la de una empresa de fabricación de teléfonos llamada Western Electric Company, ésta, en abril de 1927, llamó a Elton Mayo quien realizó experimentos hasta febrero de 1933, conformando un equipo junto con sociólogos, psicólogos y dirigentes de la misma compañía.

Mayo y su equipo investigaron la influencia de diversos factores ambientales en el rendimiento y el comportamiento de los trabajadores. La experiencia se realizó con un grupo de seis jóvenes obreras (que eran voluntarias y se escogieron entre sí) a las que con el propósito de estudiarlas en condiciones experimentales perfectas, se separó de las demás. Tras de haber modificado progresivamente las condiciones de trabajo y observado los efectos de estas modificaciones en el rendimiento y comportamiento de las obreras, se debió reconocer que no existía ninguna correlación.

Todo lo que ocurría en la habitación donde laboraban las obreras era medido, pero había un factor de rendimiento que no se había tenido en cuenta, este era el grupo. Las

²⁸Cornaton, Michel. Op. cit., p.24

obreras habían constituido un pequeño grupo en el que tenían excelentes relaciones interpersonales, en otras palabras existía cohesión en el grupo; tenían la impresión de estar contribuyendo a la solución de un problema, es decir había un objetivo; estaban muy bien consideradas, tenían un status social. Todo esto había creado una situación de grupo que era la explicación de la experiencia llevada a cabo.

A partir de esta primera experiencia, Mayo realizó otra serie de experiencias con otros grupos de obreros y obreras, prolongando, así la primera. En cada caso observó que el pequeño grupo tenía una importancia muy grande tanto desde el punto de vista de la rentabilidad como del clima de la fábrica. "Desde entonces se planteó claramente el problema de las relaciones humanas en la empresa; el movimiento de human relations se origina aquí".²⁹

Elton Mayo ha sido criticado por especialistas ya que éstos dudan que sus estudios tengan un carácter científico y además le reprochan de tratar de reducir los conflictos sociales. Por un lado, los especialistas consideran, que la investigación de Mayo, no estuvo acompañada de un aparato conceptual y de hipótesis suficientes, y, "cuando se ignora lo que se busca, se ignora lo que se encuentra".³⁰ Por otro lado, los especialistas cuestionan las finalidades ya que había que ayudar a la empresa a resolver sus problemas de personal. "Se busca a cualquier precio la integración del trabajador, como si la empresa fuera una estructura social ideal".³¹ Con esto se le reprocha a Mayo de mantener y reforzar el sistema capitalista.

2.- Jacob Levy Moreno hizo sus estudios de medicina y psiquiatría en Viena. Sus planteamientos reciben la influencia de la psiquiatría, el psicoanálisis freudiano, el marxismo

²⁹ Lapassade, Georges. Grupos, organizaciones e instituciones, p.15

³⁰ Cornaton, Michel. Op. cit., p.51

³¹ Idem.

y la filosofía alemana de su tiempo. Construye toda una teoría y técnica terapéutica, así como una forma de investigación grupal.

Las ideas de Moreno se basan en los conceptos de espontaneidad y creatividad " piedras angulares del sistema sociométrico".³² Se interesaba en cómo ayudar a los seres que viven en grupos pero que, sin embargo están aislados; en cómo poder ayudarlos para convertirse en personalidades creadoras. Como se puede apreciar el tema inicial era terapéutico y no científico y abstracto.

Moreno fundó la sociometría, a partir de observar que el paciente no libera su espontaneidad debido a una triple resistencia: la expresión gesticular, la expresión de las ideas y la que proviene de la presencia de los demás. Esta última es el principal obstáculo para la espontaneidad creadora, considerando, Moreno, que para liberarla es necesario conocer profundamente las relaciones interpersonales.

La palabra sociometría designa "todo lo que se mide en sociología", es una técnica de investigación, que expresa un método de análisis de los grupos. Es tarea de la sociometría, descubrir la verdadera naturaleza de las relaciones interpersonales en situaciones colectivas y descubrir como organizarlas de tal manera que la espontaneidad de las personas pueda manifestarse .

La sociometría, en sentido amplio, se divide en tres ramas:

- La sociometria, en sentido estricto. Se encarga de medir las relaciones entre los individuos de un grupo. Los métodos que se emplean son: el test sociométrico y el sociograma.

- La sociodinámica . Se encarga de la estructura de los grupos. Su método es la representación del papel.

³² Ibid. p.53

- La sociatría. Se encarga de la terapia y el estudio de los sistemas sociales. El método empleado es el psicodrama y el sociodrama.

Moreno al fundar la sociometría persigue dos objetivos: uno teórico, conocer las relaciones sociales concretas, vivas, frecuentemente no expresadas; y otro práctico, mejorarlas. A partir del primer objetivo, Moreno define "La sociometría tiene como objeto el estudio matemático de las propiedades psicológicas de las poblaciones". Al segundo objetivo corresponde la siguiente definición "La sociometría es la sociología del pueblo, por el pueblo y para el pueblo". De estas definiciones se deduce que la sociometría es a la vez un método de observación y una terapéutica psicosocial, de ahí que tenga tres puntos de referencia: socius, el compañero, metrum. la medida, y drame, la acción.

Para alcanzar esos dos objetivos se proponen diversas técnicas: el test sociométrico, el psicodrama y el sociodrama, la representación del papel. Siendo el test sociométrico y la representación del papel los instrumentos de la investigación, mientras que el psicodrama y el sociodrama son los instrumentos de la terapia.

A groso modo se explicarán las técnicas mencionadas.

El test sociométrico es un instrumento que mide, a través de las atracciones y los rechazos, la organización que existe en los grupos sociales. Consiste en pedirle al sujeto que escoja, en el grupo a que pertenece o pudiera pertenecer a los individuos que quisiera tener como compañeros. Se le pide que exprese sus opciones sin callar nada.

La aplicación del test debe estar precedido de una preparación, de un condicionamiento adecuado.

En el psicodrama busca la verdad por medio de métodos dramáticos. Según Moreno, en toda situación inter-personal cada uno representa un papel particular. Si el individuo toma conciencia de sus papeles, podrá llegar a comprenderse el mismo y al otro, y creará nuevas formas de representar mejor sus papeles si de una manera artificial

perfecciona su representación. Esto sólo se puede realizar utilizando la acción dramática teatral.

El sociodrama es un método psicodramático que tiene como objeto las relaciones, pero, entre grupos y también confronta la ideologías colectivas, En el sociodrama el verdadero actor es el grupo, observándose la misma técnica de representación teatral que en el psicodrama.

La representación del papel se asemeja al psicodrama. Se propone a los sujetos participantes, una situación determinada que se va complicando cada vez más, se trata de ver hasta qué punto el sujeto podrá adaptarse a esa serie catastrófica de acontecimientos.

Entre, algunas de las críticas que se le han hecho a Jacob Levy Moreno está que reduce el grupo a una suma de relaciones interpersonales, prestando atención sólo a la afectividad que se manifiesta mediante atracciones y rechazos, como si el único problema de los hombres fuera el de hacer concordar sus emociones. Además, Moreno, compara los grupos restringidos a la sociedad entera y no se puede explicar a toda una sociedad sólo por uno de sus elementos.

3.- Kurt Lewin y la dinámica de los grupos. Lewin es el creador del término "dinámica de los grupos", expresión que aparece por primera vez en un artículo que él publicó en 1944. Nació en Prusia en 1890 y muere en 1945 en Estados Unidos.

La influencia de Kurt Lewin sobre la psicología es bastante considerable.³³ Lewin fue el primero que tuvo una visión de las leyes dinámicas conforme a las cuales los individuos se comportan en los grupos. Más que ningún otro psicólogo, Lewin, ha procurado ligar la teoría y la práctica

Lewin explica la acción individual a partir de una estructura que se establece entre el

³³ Ibid. p. 80

sujeto y su ambiente en un momento determinado. Esa estructura es un campo dinámico, un sistema de fuerzas. Lewin extiende a los grupos pequeños la noción de campo dinámico, la conducta del individuo o de un grupo debe comprenderse como una función de la relación dinámica entre el individuo o el grupo y el ambiente. Tanto en el individuo como en el grupo la interdependencia es la esencia, de ahí que el "grupo no se defina por la proximidad o la semejanza de sus miembros, sino por su interdependencia".³⁴ Lewin concibe al grupo como un todo dinámico dotado de propiedades especiales, distintas de las propiedades de sus miembros individuales. El campo dinámico es el primer elemento de la teoría lewiniana.

Un segundo elemento de la teoría lewiniana es su método, en éste describe al campo psicológico con términos sacados de la física: fuerza, valencia, dirección, intensidad y sentido. Lewin, se refiere a fuerza como un conjunto que actúa sobre el sujeto estructurando su campo. Cada una de estas fuerzas o tendencias a actuar en una cierta dirección tienen una intensidad y un sentido determinados.

El ambiente está esquematizado por regiones las cuales representan diferentes situaciones psicológicas ya sea actuales o eventuales. Estas regiones son las valencias, ya sea positivas, negativas o nulas. Cada fuerza o cada valencia pueden ser sujetas a evaluación y a medición.

La experimentación es otro factor de importancia en la metodología lewiniana. "Está persuadido de que la experimentación es indispensable para analizar y comprender la realidad objetiva de lo social de una manera más profunda de lo que lo hacen las encuestas clásicas y los estudios teóricos".³⁵ Lewin aplicó su método no sólo a los pequeños grupos, sino también, a públicos diferentes, es decir, realizó investigación activa. Por estas razones

³⁴ Ibid. p.82

³⁵ Ibid. p. 83.

el método de Lewin es considerado como experimental.

El tercer elemento de la teoría lewiniana es la investigación activa, cuyo propósito es producir transformaciones sociales y al mismo tiempo hacer avanzar el conocimiento de la realidad, es decir, desea asociar una terapéutica psicosocial con la investigación científica. Para lograr esto hay que aprovechar la técnica del laboratorio social.

Un laboratorio social consta de un equipo de personas, las cuales desean modificar algunos aspectos de las actitudes en la colectividad que las rodea, esto se hace estudiando detalladamente la situación que se desea intervenir. En el laboratorio social siempre se encuentran presentes la acción y la investigación. Las dos técnicas que se utilizan en el laboratorio social son: el seminario y el autoanálisis colectivo. El seminario corresponde a un investigación activa sobre problemas limitados o más particulares, por ejemplo buscar soluciones a conflictos surgidos en una fábrica. El autoanálisis colectivo es un instrumento adecuado para los problemas generales cuya solución se encuentra en el inconsciente de la masa.

Las ventajas que tiene el laboratorio social son las de proporcionar una situación, objetivar esta situación ante los ojos de los demás y provocar una modificación de la situación develada.

Los temas de investigación de Kurt Lewin se centran en: la comunicación grupal, el liderazgo, la cohesión, cambio y resistencia al cambio.

La comunicación. La existencia de un grupo supone un mínimo de comunicaciones, ésta es una posibilidad de intercambio entre los miembros de un mismo grupo o incluso entre grupos diferentes. Las comunicaciones pueden ser formales, por ejemplo: órdenes, circulares administrativas. Y también, comunicaciones informales como: conversaciones, rumores. Estas comunicaciones pueden estar sujetas a cambios, por ejemplo: cambios

técnicos y cambios psicosociológicos. En el primero podría ser la introducción de teléfonos celulares en una empresa y que los individuos ya no se comuniquen directamente sino por medio de él. En el segundo intervienen elementos muy variados como puede ser las tensiones a las que están sujetas los individuos de un grupo.

Las comunicaciones también se ven modificadas por el tipo de liderazgo, esta palabra incluye las nociones de autoridad, de poder, de prestigio. Se considera al liderazgo como una relación entre un individuo y el grupo. Lewin considera tres tipos de mando:

El mando autocrático. Lo tiene un líder que impone sus decisiones, que organiza lo que quiere. En este tipo de mando en el que el líder decide todo y soluciona todo, la comunicación se reducirá ya que los individuos para entrar en comunicación deberán hacerlo forzosamente por medio del líder.

El mando de *laisser-faire*. El líder se limita a dar información, cada individuo tiene autoridad y el líder no interviene sino se le pide.

El mando democrático. Las decisiones se toman por unanimidad, es decir, tomando en cuenta a la colectividad. El líder democrático hace resaltar el aporte de cada uno de los miembros. Influye en la moral del grupo, que se apoya en él.

En cuanto a la eficacia se ha observado, que el grupo autocrático es más productivo que el democrático, pero éste, hace un trabajo de mejor calidad, ya que cada miembro se siente responsable respecto de su tarea.

En lo que respecta a la moral es más elevada en el grupo democrático ya que hay más hostilidad en el seno del grupo autocrático.

La cohesión se trata de "la totalidad del campo de fuerzas que tienen por efecto mantener juntos a los miembros de un grupo y resistir contra las fuerzas de

desintegración".³⁶ Un grupo tiene cohesión cuando sienten que pertenecen a él, cuando cada miembro tiene afinidad de objetivos entre los intereses del grupo y los suyos. "Cuanto mayor es la correlación entre las necesidades de los individuos y del grupo, mayor es la cohesión".³⁷

El cambio y la resistencia al cambio tienen que ver con la decisión. De la decisión que se tome en el grupo va a depender la orientación de la acción. Cuando hay participación del grupo en la elaboración de los proyectos de cambio existen más posibilidades que se de el cambio, es decir se suprimen las resistencias a éste. Lewin subraya que el principal motivo de resistencia al cambio es el temor de apartarse de las normas del grupo. He ahí por qué dice Lewin "... es más fácil modificar las costumbres de un grupo que las de un individuo tomado aisladamente...".³⁸ Cuando se sabe que una de las principales fuentes de resistencia es el temor a apartarse de las normas tradicionales, se debe llevar a los miembros de los grupos a aceptar juntos la posibilidad de poner en tela de juicio esas normas, iniciando así el proceso de cambio.

Entre algunas de las críticas que se le han formulado a las investigaciones de Lewin es que se puede caer en una esquematización y mecanización excesivas, de los comportamientos humanos. Se debe tomar en cuenta que se trabaja con seres humanos y con fenómenos sociales complejos, razón por la que no se puede hacer una interpretación matemática o física de éstos.

Al margen de las críticas, no se puede dejar de lado, que las investigaciones de Lewin han tenido una gran influencia en diversas investigaciones que se han hecho sobre los grupos.

³⁶ Maisonneuve, Jean. Op. cit., p.26.

³⁷ Cornaton, Michel. Op. cit., p.98.

³⁸ Maisonneuve, Jean. Op. cit. p.46.

Estas bases teóricas de los grupos han contribuido, ya sea en mayor o en menor escala, a que se desarrollen diferentes corrientes de investigación, tema de nuestro siguiente apartado.

B) Corrientes de investigación.

Tomando como base los anteriores estudios sobre los grupos (de sociología, psicoanálisis, psicología industrial, sociometría y dinámica de los grupos) diversos investigadores han profundizado, más, sobre algunos aspectos de ellas, formando así corrientes o escuelas de investigación. Son tres las corrientes más importantes:

- dinamista o lewiniana, parte de las investigaciones de Kurt Lewin ;
- psicoanalítica, se basa en el psicoanálisis de Freud ; y
- la interaccionista, el aporte más fecundo a esta corriente fue el de E. Eubank y las categorías de Bales.

La corriente dinamista o lewiniana. contempla el problema de la cohesión, conformismo y desviacionismo.

La cohesión en su sentido físico originario, designa la fuerza que mantiene unidas las moléculas de un cuerpo; de ahí que se hable de la unión de los individuos en un grupo. Existen diferentes factores de cohesión, entre los que se distinguen: factores extrínsecos que son las fuentes inmediatas al comienzo mismo de la instalación del grupo o anteriores a la formación del mismo, y factores intrínsecos son los propios del grupo como tal.

Los factores extrínsecos aparecen en todos los grupos institucionales como: formas de control social que pueden ir desde las formas de coerción legal hasta los modos de la opinión pública; la dependencia jerárquica de tal grupo en un conjunto más amplio (por ejemplo, en una oficina); por último, la disposición material que rige las redes de comunicación, las posiciones sociales, y los marcos de referencia propios de los individuos.

Por lo general se admite que, cuando los miembros de un grupo se encuentran acomodados de tal manera que puedan interactuar con facilidad y además tengan características en común como edad, sexo, profesión o ideología, la comunicación fluirá con mayor facilidad y será más intensa. Subrayando que la proximidad en todas sus formas, espacial, social, cultural, es una poderosa facilitación.

Respecto a los factores intrínsecos de la cohesión, éstos se dividen en: factores de orden socio-afectivo que engloban ciertas motivaciones y emociones; y factores de orden operativo y funcional se refieren a la organización propia del grupo.

Los factores socio-afectivos, comprenden: un objetivo en común; la atracción de la acción colectiva; la atracción de la pertenencia al grupo. Aquí se combinan diversos afectos, en los cuales puede dominar, según los casos, un sentimiento de poderío, de orgullo o de seguridad. El conjunto de los factores socio-afectivos determina el proceso de identificación de los miembros con su grupo y la intensidad del sentimiento del "nosotros".

Dentro de los factores socio-operativos se considera: la distribución y la articulación de los roles, éstos dependen al mismo tiempo de las actividades realizadas y de las aptitudes de los diversos miembros del grupo; la conducta del grupo y el modo de liderazgo. En cuanto a la conducta del grupo, cada miembro ejerce sobre esa conducta una influencia diferente tanto en intensidad como en calidad. El cuanto al rol del jefe, éste está vinculado a una función de coordinación y de estimulación. La función del liderazgo puede concentrarse por entero en la persona de un jefe o puede difundirse en cierto momento en el seno del grupo.

Según Maisonneuve, existen tres conductas que pueden producir la cohesión de un grupo: el conformismo, la resistencia a las desviaciones y la agresividad potencial.

El conformismo. A medida que se establece un sistema de comunicaciones y de acciones entre varias personas, también aparecen ciertas uniformidades en sus respectivas conductas, en sus opiniones, sus sentimientos y en su lenguaje.

Las desviaciones se refieren a todas las conductas que se apartan de las normas establecidas y toleradas en el grupo. El miembro de un grupo, que solo o en compañía de una minoría, elige transformar o transgredir las normas del grupo a que pertenece, ya sea en el plano práctico o en el plano ideológico, se le llama desviante y éste provoca reacciones más o menos violentas de la mayoría conformista contra él.

Cuando el desviante está solo, es ineficaz, y a la postre es neutralizado o expulsado del grupo, pero dependiendo de la situación del grupo el desviante puede jugar un papel decisivo y convertirse en líder, en un reformador, esto a condición que a su movimiento se adhieran suficientes partidarios. Este desviante que se convierte en líder engendra un nuevo conformismo.

La agresividad potencial. Para explicar este fenómeno se recurre a las expresiones de "in group" y de "out Group". El "in group" es el grupo al que se pertenece, el grupo en el que se piensa cuando se dice "nosotros". El "out group" está constituido por todos aquellos que no se identifican con el "nosotros".

Cuando un grupo se siente amenazado por el exterior aumenta su cohesión y aún fuera de toda amenaza exterior, el grupo puede tender espontáneamente a expresar su solidaridad atacando a sus vecinos o buscando situaciones de competencia. En ese sentido "... el estudio de los grupos institucionales, como el grupo en vías de formación, revela una agresividad potencial entre el reforzamiento de la cohesión interna del grupo y la virtualidad de las tensiones entre los grupos".³⁹

³⁹ Maisonneuve, Jean. Op. cit., p. 37.

Los "out groups" se encuentran revestidos de cualidades positivas o negativas según la naturaleza de sus relaciones funcionales con el "in group". Sherif estudió estas relaciones en muchos grupos de niños, durante las colonias de vacaciones. Sus experiencias han revelado la solidaridad en el interior de un grupo y las actitudes hostiles hacia el "out group", a pesar de las amistades individuales anteriores.

Cambios y resistencia a éstos. La vida cotidiana es regida por un conjunto de costumbres, hábitos y modelos que afectan la forma de alimentarse, vestirse y de entablar relaciones con los demás, cuando se llegan a introducir cambios a esa vida cotidiana se provoca al comienzo resistencias. Esto se debe, entre otros, a los fenómenos de solidaridad y de presión colectiva. Cuando se siente, un miembro del grupo, tentado a ir más allá se expone a la reprobación o a la sanción de sus compañeros, quienes de este modo refuerzan la repugnancia que experimentan a la desolidarización del grupo.

La corriente lewinista realizó investigaciones sobre el cambio de los hábitos de alimentación y sobre los cambios de los métodos de trabajo. Lewin pone énfasis en que los métodos de cambio son los que provocan una diferencia en las actitudes de los miembros de un grupo. En los métodos de cambio se puede proporcionar o no, información acerca del cambio que se quiere introducir y se puede hacer o no, participar a los miembros del grupo en el establecimiento del cambio. Cuanto más información y participación tenga el grupo en el cambio, la resistencia a éste será menor o casi nula, cuanto menos información y participación tenga el grupo en el cambio, la resistencia a éste será mayor y generará descontento.

La corriente psicoanalítica ha contribuido al estudio de los grupos estudiando los vectores afectivos: el deseo, la identificación y la ambivalencia, ya que estos se presentan en las relaciones interpersonales.

El deseo consiste en buscar el objeto complementario, apuntando, espontáneamente, a su posesión exclusiva. El deseo engloba todas las formas de atracción, desde la sexual hasta la más espiritualizada. Se manifiesta, el deseo, primero, con el apego a la madre luego hacia otros "objetos". Las identificaciones son procesos, al igual que el deseo, primitivos y conciernen al "sujeto de yo", a lo que se quiere ser, esto conduce a la interiorización progresiva, de un "modelo" que constituye lo que Freud denomina "el ideal del yo"* y reemplaza parcialmente el apego primario y narcisista del sujeto hacia sí mismo. Para el niño el modelo inicial es a menudo el progenitor del mismo sexo, cuyo lugar querría ocupar junto al del sexo opuesto. Por lo tanto esta relación de identificación adquiere un carácter de ambivalencia, de odio y amor a la vez.

Pero también, existe otro sentido en la noción de identificación. Ésta puede aparecer cada vez que una persona descubre un rasgo común o una situación común a la de otra, Cuanto más numerosos son esos rasgos más fuerte será el vínculo con la persona.

Según Freud, la combinación de los vectores afectivos (deseo, identificación, ambivalencia) constituyen la trama de los vínculos de grupo, trátense de multitudes, agrupamientos amplios (iglesia por ejemplo) y de grupos restringidos.

La psicoanalista inglesa Melanie Klein completó y en algunos casos acentuó algunos estudios de Freud. El primero se refiere a la ambivalencia de los afectos, es decir que una persona o un grupo puede ser a la vez "bueno" o "malo". Esto tiene su origen en las primeras relaciones de amor del niño ya que el paso de un estado de satisfacción a uno de privación tiende a provocar reacciones agresivas, en particular hacia la madre (o quien haga las funciones de madre) y sus cuidados, este hecho repercute en todas sus relaciones posteriores. En el grupo, las actitudes hacia el jefe, cuyo rol es alternativamente protector y

* Cf. apartado A) Bases teóricas de este documento, p.19

frustrador, son ambivalentes y oscilan del afecto o la admiración a la hostilidad latente o manifiesta.

El segundo punto vinculado al primero se refiere a la angustia y las fantasías . Las fantasías son un juego de imágenes relacionado con una mezcla de deseos, defensas y temores de origen infantil. Esto tiene su origen en la angustia y en las fantasías primitivas de la fragmentación y devoración del cuerpo del "padre primitivo".* Esa angustia puede ser reactivada en la situación de grupo: la identidad del yo corre el riesgo de ser puesta en tela de juicio por el individuo que siente el temor de perderse y en cierto modo disolverse en los otros.

Didier Anzieu mostró que las fantasías penetran en la vida interna de todos los grupos, ya que en la vida privada hay muchos deseos insatisfechos que son trasladados a ciertos grupos, así el grupo funciona como "compensador": muchas acciones colectivas son desplazamiento o simbolizaciones del deseo que culminan en construcciones utópicas o en realizaciones efectivas.

Finalmente el psicoanálisis aporta un complemento o una profundización de gran importancia al estudio de los grupos, porque proporciona elementos para analizarlos desde una perspectiva subjetiva.

La corriente interaccionista apunta sus estudios hacia el análisis de las interacciones. E. Eubank definió la interacción como "la fuerza interna de la acción colectiva vista desde el lado de quienes participan en ella ". Distingue dos tipos de interacción la de oposición (conflicto y competencia) y las de adaptación (combinación y fusión) cuyos efectos examina discursivamente en cuanto al grado de proximidad, de igualdad y semejanza de los actores. La interacción tiene lugar cuando una unidad de

* Cf. apartado A) Bases teóricas de este documento, p.17

acción producida por un sujeto A actúa como estímulo de una unidad-respuesta en otro sujeto B, y viceversa, constituyendo, así, un proceso circular de la interacción. Esta interacción puede producirse entre dos individuos y también entre un individuo y un grupo, o entre dos grupos.

Es necesario identificar, clasificar y relacionar entre sí a las unidades de interacción que se deben considerar. Uno de los sistemas más elaborados y mejor validados de análisis es el de las categorías de Bales. Estas categorías son las siguientes

- | | |
|---------------------------------|--|
| Área socio afectivas positivas. | 1.- Da pruebas de solidaridad. |
| | 2.- Se muestra moderado. |
| | 3.-Aprueba. |
| Área de las tareas | 4.- Ofrece una orientación o sugerión. |
| (socio-operatorias) | 5.- Da una opinión. |
| | 6.- Da una información, un resumen. |
| | 7.- Pide una información. |
| | 8.- Pide una opinión. |
| | 9.- Pide una orientación. |
| Área socio afectiva negativa. | 10.- Desaprueba. |
| | 11.- Manifiesta una moderada agresión. |
| | 12.- Manifiesta agresión. |

Estas categorías se corresponden dos a dos a partir del centro, en función de seis problemas : a) información (6,7) ; b) evaluación (5, 8) ; c) control (4, 9), d) decisión (3, 10) ; e) tensión (2, 11) ; f) integración (1, 12).

Las 6 categorías extremas corresponden al área socio-afectiva positiva (1, 2, 3) y negativa (10, 11, 12); las 6 categorías centrales, al área socio-operativa de la tarea que comprende aportes o respuestas (4, 5, 6) y pedidos o preguntas (7, 8, 9).⁴⁰

Bales trabaja con la hipótesis general de que todo grupo que trata de resolver un problema tiende a pasar sucesivamente por tales fases, y que por lo tanto existen normas de procesos. Para el análisis (que se refiere a la interacción de los sujetos no al contenido temático de los intercambios) los miembros del grupo, en el cual no hay líder, tienen que resolver verbalmente un problema que implica una decisión. Desde el exterior son observados por un investigador cuya presencia es conocida pero no visible. Éste trata de ponerse alternativamente en la situación de cada miembro. Y clasifica la interacciones aparecidas en tablas especiales, que abarcan las 12 categorías mencionadas.

Los métodos de tipo Bales se aplican únicamente a reuniones-discusiones, se observa sólo el fenómeno de las comunicaciones, incluida la mímica, es decir el comportamiento observable. Descuidando ciertas formas latentes y colectivas de procesos de grupo, sobre todo en el área emocional. Es por lo tanto diferente a los psicoanalíticos y lewinianos, que tratan de alcanzar, por detrás de las conductas manifiesta, los deseos o las angustias, las emociones y las fantasías, que subyacen a los fenómenos de grupo.

Estas tres corrientes de investigación de los grupos, con todos sus aportes, han sido la fuente de origen para el desarrollo de diferentes modelos de grupo, mismos que serán analizados en el siguiente capítulo.

⁴⁰ Jean Maisonneuve. Op. cit. p. 55, 56.

CAPÍTULO SEGUNDO

LOS GRUPOS DE FORMACIÓN PSICOANALÍTICAMENTE ORIENTADOS (GFPO)

"Sólo a partir del momento en que nos conocemos y aceptamos en cuanto somos, nuestras relaciones se hacen reales y, por una especie de paradoja, nos hacemos capaces de cambiar".

Carl Rogers.

SUMARIO

I.- Antecedentes y fundamentos: A) Formación psicosociológica; B) Modelos de grupos de formación psicosociológica. II.- Los Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados (GFPO): A) Concepto de formación en los GFPO; B) Características de los GFPO. Diferencias y semejanzas con otros modelos.

I.- Antecedentes y fundamentos.

A) Formación psicosociológica.

Las diferentes corrientes de investigación (la dinamista, la psicoanalítica y la interaccionista) han contribuido a que surjan diferentes propuestas de modelos grupales que se enmarcan dentro de los "grupos de formación psicosociológica".

Los grupos de formación psicosociológica son desarrollados especialmente en Francia, a partir de 1947. Éstos, proponen llevar la investigación a una situación real y actual, al mismo tiempo que asocia a los participantes a la conducta propia de la misma investigación, llevando a cabo una investigación-intervención. Algunos ejemplos de los diferentes modelos de grupo de formación psicosociológica son:

- "Grupo T", o "Grupo de Diagnóstico", o "Grupo de Evolución" o "Grupo de Base".

- Grupos y talleres de "Pedagogía Institucional".
- "Grupos No-directivos" de inspiración Rogeriana.
- Experiencias de Formación con el enfoque del "Grupo Operativo".
- "Seminario Analítico de formación".
- "Grupos Balint".
- Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados (GFPO)

Para poder llegar al objetivo de este capítulo que es el análisis de los GFPO, es importante iniciar con algunas interrogantes ¿qué se entiende por formación? y ¿qué se entiende por intervención desde la perspectiva psicossociológica de los grupos?. También, es importante conocer los diferentes modelos de trabajo grupal sobre la formación para así, entender con claridad los antecedentes y la propuesta de los GFPO. Y por último poder establecer las semejanzas y las diferencias entre los GFPO y los diferentes modelos.

Formación. El término formación, según la Real Academia Española, es la "acción y el efecto de formar o formarse. Formar significa criar, educar, adiestrar. Adquirir una persona más o menos desarrollo, aptitud o habilidad en lo físico o en lo moral".⁴¹ La formación en los modelos grupales se aparta de esta definición. Adquiere un significado particular, se refiere a un autoanálisis permanente, a "examinar lo que ocurre aquí y ahora en el grupo al que se pertenece para conocer lo que ocurre en los grupos u organizaciones".⁴²

Toda formación psicossocial se esfuerza por sensibilizar a los participantes en los diversos aspectos de los procesos de grupo. En general, los sujetos sólo pueden captar de manera bastante confusa el juego de las actitudes, de los roles, de los sentimientos y sus

⁴¹ Real Academia Española. Diccionario de la Lengua Española, vigésima primera edición, España, 1992, p. 696, 697.

⁴² Fundación Royaumont. La psicossociología en sus aplicaciones, p.136.

repercusiones en las vidas profesionales. O bien se limitan, ante la percepción de tales fenómenos, a reaccionar como meros "receptores", por ejemplo, cuando la actitud de los otros los frustra o los inquieta.

La gran utilidad de las "situaciones de formación" consiste en permitir a los participantes adquirir conciencia de los fenómenos psicosociales y esclarecerlos conjuntamente por medio de una confrontación de las percepciones de cada uno de ellos. Todo esto con el fin de lograr cierta evolución en las conductas de los participantes.

La formación apunta a promover una evolución de las conductas en los participantes pero para lograr la formación se requiere de una cierta acción con miras a facilitar esos cambios, es decir se lleva a cabo una intervención.

La intervención implica, en sus comienzos, operaciones de sensibilización psicosocial recurriendo en particular a discusiones de grupo y no sólo admite cambios referidos a las actitudes y las relaciones de los participantes, sino también a ciertos cambios propiamente estructurales de la organización donde se lleve a cabo una intervención.

Los posibles campos de intervención son múltiples. Pueden ser organizaciones profesionales, privadas o públicas; por ejemplo: colectividades universitarias, hospitalarias, religiosas, militares, sindicatos, asociaciones.

Los procedimientos de la intervención tienen el carácter de ser flexibles, esto, con el fin de permitir a los participantes del grupo una confrontación de opiniones, una elucidación de las quejas y de las expectativas, para culminar por último, si lo permite la evolución de las situaciones, en sesiones plenarias en las cuales la adopción o el cambio de nuevas percepciones puedan engendrar un programa de acción concreta.

El principal objetivo de la intervención es el de ayudar a la colectividad a autodecidir sus objetivos y manejarlos en función del conjunto de los factores descubiertos en el grupo.

Aquí cabría preguntar ¿qué sentido y que función tienen la formación y la intervención en nuestra sociedad?. Se parte del hecho que las sociedades actuales han tenido una doble evolución una en el plano técnico y otra en el plano ideológico.

La evolución en el plano técnico se demuestra, entre otras cosas, con el crecimiento y el aumento de las grandes empresas, con la complejidad de sus estructuras y con el reforzamiento de la especialización, lo que lleva a una preocupación de establecer una articulación y procedimientos de información y coordinación, recurriendo así a un trabajo en grupo, en el que el jefe no esté solo. Ya que éste por dotado que sea no puede aprender y dominar todos los datos, por lo que se arriesga a tomar decisiones inoportunas o aberrantes. Esto explica, en particular en la gran industria, la importancia en las reuniones y de los enlaces en los diversos escalones.

En el plano técnico la función de la formación y de la intervención es promover el trabajo en grupo en el sentido de lograr una mayor eficacia y mejor coordinación engendrando esto, nuevos grupos.

En el plano ideológico se ha hecho todo un cuestionamiento de las relaciones de poder, produciendo cambios en los modelos de autoridad, tanto en el ámbito profesional como en el familiar, engendrando transformaciones en el estilo de relaciones preexistentes en los grupos tradicionales. Tendiendo, en general, a sustituir el estilo autoritario por un estilo cooperativo. Aunque el establecimiento de ese nuevo equilibrio está aún lejos de estar general y armoniosamente realizado.

Esta doble evolución, técnica e ideológica, conduce a poner acento en la importancia de un trabajo colectivo y cooperativo en el que la discusión aparece como un medio de mantener la cohesión de los grupos. La formación psicosocial auxilia a que haya una facilitación de intercambios colectivos eficaces, con la ayuda de seminarios de trabajo en grupo.

La preocupación de perfeccionamiento expresada en términos de mayor eficacia o de mayor comprensión de los demás aparece como una función manifiesta, pero más allá de ésta, existe una función latente que es el deseo más o menos consciente de comunicación, de encuentro.

Los grupos de discusión y en general todo el sector profesional de la formación psicosocial, aparece como un medio de reencontrar ciertos focos de comunicación interpersonal. Además se postula que las evoluciones de la actitud, inducidas por esta formación se traspondrán, luego, en forma parcial y progresiva al plano cotidiano.

Existe en la formación psicosocial un punto crucial, que es cuando se van a elegir los procedimientos de formación pues éstos se ven amenazados, tanto por la rutina como por la moda. En la primera, se cae en el error de practicar en los casos más diversos fórmulas bien redondeadas sin duda, pero inicialmente elaboradas para ciertas situaciones. En la segunda, la moda, se desdeña las fórmulas presuntamente superficiales para recurrir con exclusividad a técnicas más recientes y más intensivas pero que en ciertos contextos, plantean dificultades de orden técnico. Se puede concluir que para elegir un método de formación eficaz hay que adecuar las fórmulas de formación a los objetivos buscados y a las situaciones específicas. Así como "no hay panaceas universales, no hay procedimientos exclusivos y decisivos".⁴³

En cuanto a su contenido y a su procedimiento, las situaciones de formación pueden presentar desde una situación más estructurada :

- presentación de un problema por resolver, del cual se disponen todos los datos.

⁴³ Maisonnueve, Jean. Op. cit., p. 107.

- designación de un conductor de grupo que adopte en forma explícita una técnica de conducción determinada.

Hasta la situación menos estructurada:

- sin problema planteado al comienzo,
- sin líder designado previamente.

Sin embargo sea cual fuere la fórmula, hay en los grupos una estructura mínima constituida en particular por:

los objetivos mismos de la formación, a pesar de la imprecisión de los contenidos iniciales,

- las expectativas propias de los participantes, más o menos concordantes con los objetivos,

- la presencia de un monitor ocupado de la búsqueda del objetivo y poseedor de una amplia técnica.

La formación y la intervención de los grupos de formación psicosocial animan la voluntad del diálogo en tanto permita éste, que el hombre se conozca mejor así mismo y se relacione mejor con los demás.

Aquí cabe una pregunta, ¿este diálogo busca adaptar las relaciones a las formas de poder o busca despertar y transformar, buscando la tolerancia a la diferencia y la creatividad?. Hay que subrayar que una primera función de la formación y de la intervención de los grupos de este tipo será la de asegurar que el individuo se responsabilice y participe ante los cambios que le atañen no sólo en su contexto sino en los de la sociedad. La formación y la intervención psicosocial permiten, en los participantes, la toma de conciencia de los problemas existentes y revelan todos los conflictos producidos por la diversidad de intereses, haciendo que los individuos tomen decisiones al respecto. Estas funciones hacen que el sujeto tome consciencia, se transforme, modifique su medio,

y al modificar al medio se modifica así mismo, es decir, se va cambiando de un proceso de adaptación pasiva a un proceso de adaptación activa a la realidad.

Concluyendo, la adaptación activa y la transformación son dos procesos, que en los grupos de formación, pueden ir paralelos, ya que al tomar conciencia de los problemas y develar los conflictos, los individuos transforman sus percepciones produciendo a su vez transformaciones en su entorno, esto produce en el entorno una incesante transformación personal del individuo, que desemboca en un reconocimiento y una significación personal encontrando un lugar en las nuevas estructuras.

También hay que aclarar que los grupos de formación psicossociológica tienen la función manifiesta de sensibilizar a los individuos sobre los procesos del grupo pero también tienen una función latente que es la de responsabilizar al individuo de su propia formación. ¿Cómo puede un individuo responsabilizarse de algo si no es completamente consciente de lo que pasa a su alrededor, si capta de manera velada y bastante confusa las actitudes de los otros y hasta de él mismo?. Al ir develando, los individuos, todos estos aspectos psicossociales y confrontándose con otros individuos se sensibiliza en los procesos de grupo y al mismo tiempo se adquiere, paulatinamente, cierta responsabilidad en la evolución de sus conductas personales y de grupo.

Hay que tener en cuenta que en la formación psicossocial se trabaja con seres humanos y éstos se adaptan, se transforman y transforman, se sensibilizan y se responsabilizan de muy diferentes formas, esto es, los grupos de formación psicossocial no pretenden homogeneizar a sus integrantes, se pretende que los individuos indaguen los factores que obstaculizan su formación y su actuación. Para llegar a este objetivo existen diferentes modelos de trabajo grupal, los cuales analizaremos en el siguiente apartado.

B) Modelos de grupos de formación psicosociológica.

Dentro de los modelos de formación psicosociológica se encuentra el **Training group**, conocidos como **grupo "T"**, el cual es un método de formación en relaciones humanas. Nació en Bethel (Maine), Estados Unidos, en 1947, bajo la protección del National Training Laboratories. La administración de estos laboratorios, recurrieron a las ciencias humanas para reducir las tensiones raciales. En 1946, Kurt Lewin consultado al respecto, planteó las bases de un programa, el cual no vio realizado debido a su muerte acaecida en 1947. En este mismo año el equipo de Lewin se reúne por vez primera en Bethel para llevar a cabo el programa de Lewin. Y es hacia 1956-1957 que esta experiencia es difundida en Francia y toda Europa.

En Francia, el grupo "T" recibe generalmente el nombre de grupo de base o grupo de diagnóstico, pero el diagnóstico social, es sólo un aspecto de estos grupos, por lo que esta designación se ve limitada. El grupo "T" busca ante todo la evolución de las actitudes por medio del conocimiento de las relaciones interpersonales y de los fenómenos grupales.

Estos grupos, se constituye con 10 o 15 participantes de status muy diferentes, que se reúnen durante un cierto número de sesiones de varias horas, con la libertad de hacer lo que se quiera, al menos a nivel verbal. El grupo cuenta siempre con un animador, cuyo papel es siempre discreto. La reunión se celebra con asistencia de animadores y observadores (hay grupos "T" que se desenvuelven sin que haya ningún observador) sin programa ni orden del día ni organización formal alguna. "Al revés que otros grupos humanos, los grupos "T" funcionan, con un mínimo de reglas de juego, para producir un máximo de inseguridad entre los participantes".⁴⁴

⁴⁴Cornaton, Michel. Op. cit., p.107.

De esta forma el grupo "T" trabaja en una atmósfera de gran ansiedad, paulatinamente los miembros se hacen concesiones mutuas, generalmente superficiales. Sólo después de un intervalo más o menos grande el grupo consigue objetivar sus dificultades y empieza a evaluarlas.

Entre los objetivos del grupo "T" se encuentran :

- tomar decisiones oportunas a través de una mejor comprensión de lo que ocurre en un grupo.
- Aceptar que se puede expresar diferentes sentimientos respecto a una misma situación, lo que lleva a desarrollar la atención y la tolerancia hacia los demás, acerca de sus sentimientos.
- Aprender a descubrirse y aceptarse totalmente a sí mismo, aceptando, particularmente, sus propios sentimientos negativos.
- Facilitar la toma de iniciativas personales sin referirse constantemente a una autoridad que lo arregle todo.

La hipótesis pedagógica central del grupo "T" es que si los miembros del grupo son los que descubren por sí mismos, en todos los niveles, las condiciones para un funcionamiento eficaz de su grupo, existe la posibilidad de que los cambios que se puedan producir en ellos al nivel de las opiniones, de los comportamientos y de las actitudes sean cambios reales y durables en su personalidad incluso si tales modificaciones son mínima. Por lo tanto el grupo "T" es un método activo de enseñanza.

En el grupo "T", se estudia mediante el grupo, mediante su propia dinámica, a través de ese análisis, se establece un método de formación. "El T Group permite estudiar un fenómeno vivo y real en el momento mismo de su transformación".⁴⁵ En cuanto a método

⁴⁵Ibid., p.117

de formación el grupo "T" exige el compromiso personal de los participantes, lo que facilita la transformación de sus actitudes, objetivo propio, en mayor o menor grado, de toda educación.

No cabe duda, que los miembros del grupo "T" tienen el deseo de mejorar sus actitudes o ser más efectivos, pero en esto subyace un deseo más o menos consciente de comunicación y de reunión. Debido a que en el grupo se procura un retorno a las fuentes afectivas profundas, donde el individuo no se encuentra ni solitario ni perdido en una masa excesivamente numerosa.

Es importante explicar, volviendo a la forma de cómo se constituye el grupo "T", el papel que juega el animador (También llamado preceptor, formador, líder o monitor) dentro de estos grupos. Como ya se mencionó, el grupo "T" está integrado por 10 a 15 participantes de edad, sexo y profesión diferentes, que no se conocen unas a otras, se reúnen para llevar a cabo una experiencia de autoanálisis de grupo, de comunicación, esforzándose por esclarecer sus procesos, dificultades y soluciones. Son sesiones de discusión libre, en las que está presente un animador de formación pedagógica y psicociológica, pero éste no participa en el contenido de los debates, su función consiste en cuatro tareas: el facilitamiento, la organización, la interpretación y el diagnóstico.⁴⁶ El facilitamiento se lleva a cabo en el nivel de las comunicaciones, es decir, el animador podrá recordar al grupo mensajes que han pasado desapercibidos o han sido olvidados.

En algunas ocasiones el animador podrá contribuir a la organización de las comunicaciones, por ejemplo, sugiriendo una evaluación al final de cada sesión, pero nunca proponiendo temas de debate. La interpretación se lleva a cabo cuando se trata de descifrar un mensaje, aclarar una actitud, prolongándose esta función hasta el trabajo de diagnóstico

⁴⁶ Ibid., p. 112.

de las comunicaciones y actitudes. El diagnóstico consiste en relacionar diferentes fenómenos del período de la vida del grupo que se analiza.

El animador puede ser, cuando más, un catalizador, un facilitador que puede contribuir, en particular, a localizar las resistencias y elucidar su significación, sin embargo el animador se abstiene de dar consejos, de distribuir tareas, de proponer temas de debate "... el preceptor no aporta al grupo ni directivas, ni juicios de valor".⁴⁷ Es decir el animador no juzga, no aprueba ni desaprueba; trata de comprender y ayudar al grupo.

Se ha subrayado la necesidad de una evolución de la actitud del animador en función de la del grupo. Según algunos autores, la maduración de un grupo debería ir hacia la integración progresiva y finalmente realizada del animador al grupo. Se trata de una integración del animador al grupo en calidad de animador, pero no como participante emocional. No entrega al grupo su experiencia ni sus emociones.

Respecto a la evolución del grupo "T" George Lapassade, distingue cierto número de momentos por los que se pasa:

- a) dependencia respecto al animador, es decir, los participantes tratan que el animador desempeñe un papel convencional pidiéndole información y directivas;
- b) fracaso de ese pedido y tentativas de recurrir a métodos clásicos de reunión (designación de un presidente, asunto de discusión), terminando, en general, en el fracaso y con un recrudescimiento del sentimiento del fracaso;
- c) aclaración de las causas, personales y de grupo, del fracaso, es decir, se ponen en evidencia y se resuelven las tensiones interpersonales;
- d) autoevaluación final del grupo, que se entrega a su primer trabajo logrado,

⁴⁷ Lapassade, Georges. Op. cit., p. 83.

o sea, a la constitución de su historia. Esto se considera la constitución del grupo y su muerte.

De estos momentos por los que pasa el grupo "T" se desprende que la concepción betheliana de la formación es esencialmente pedagógica. Lo es por: sus orígenes ya que una parte importante de los animadores de Bethel son pedagogos que cooperan con psicosociólogos; por sus fuentes teóricas: la técnica y la doctrina de Bethel se encuentran dentro de diferentes corrientes psicológicas (dinámica de grupo, psicoanálisis, sociometría) y métodos activos; por sus métodos: la actividad básica de Bethel es el Training Group o Grupo "T" que es un grupo de formación en el que el preceptor habla de las leyes generales del grupo, de las que el grupo presente no sería más que una ilustración. Es una actividad didáctica en la que hay una transmisión indirecta de un saber.

Las características de los grupos "T" son semejantes a las características de la psicoterapia. Sin embargo, cada método le da diferente sentido a los elementos que utiliza, por ejemplo: en psicoterapia se examinan las relaciones sociales por cuanto afectan el equilibrio individual, mientras que en el grupo "T" se examinan las relaciones sociales en cuanto afectan el equilibrio del grupo.

Los grupo "T" apunta no sólo a la modificación de las actitudes individuales, sino, también, a la adquisición de conocimientos y técnicas de funcionamiento del grupo. No está centrado en el individuo, sino sobre el individuo, en el grupo.

Con el tiempo los grupos "T" extendieron su aplicación, ya que, permitieron el análisis y la intervención en procesos intersubjetivos en prácticas cotidianas abarcando el campo educativo, laboral y clínico.

En el campo educativo, el grupo "T" tuvo la cualidad esencial de inventar y difundir una pedagogía que, sin dejar de conservar ciertos lazos con la escuela nueva va mucho más lejos, hacia la no directividad, naciendo de allí una nueva corriente de pensamiento y

de acción, una corriente que cuestiona al educador en su relación pedagógica, en su práctica, y que abre camino para un análisis crítico de las relaciones humanas y de la organización social en el mundo contemporáneo a través de la crítica de las relaciones directivas de formación.

Otro modelos a analizar el de los Grupos y talleres de "Pedagogía Institucional".

Para este modelo los Grupos "T" tenían eficacia limitada, ya que ignoraban el análisis institucional, las estructuras que organizan la formación y en las que ésta se apoya. Al respecto Georges Lapassade escribe en su libro, Grupos, Organizaciones e Instituciones "... que el origen y el sentido de lo que ocurre en los grupos humanos no es cosa que se deba buscar tan sólo en aquello que aparece en el nivel visible de lo que se ha dado en llamar dinámica de grupo. ()...hay una dimensión oculta, no analizada y, sin embargo, determinante: la dimensión institucional".⁴⁸

A partir de esta hipótesis es que nace la Pedagogía Institucional, y con ella, su instrumento técnico: la autogestión pedagógica. La primera es una nueva concepción de la pedagogía y del análisis que busca el inconsciente del grupo en sus Instituciones y la eficacia de la formación en el manejo de esas mismas instituciones.

El segundo, es un sistema de educación en el cual el maestro renuncia a transmitir mensajes y define su intervención educativa a partir del medio de la formación, sobre la institución, sobre los dispositivos por los que pasan los mensajes, y deja que los alumnos decidan los métodos y los programas de su aprendizaje. Es decir, en la autogestión el educador ya no enseña. Entonces ¿Qué hace ?

Para dar respuesta a esta interrogante es necesario conocer "a grosso modo" la tres tendencias que se han manifestado en el desarrollo de la autogestión pedagógica.

⁴⁸ Ibid., p.15

La primera tendencia es fundada por Makarenko en ésta, los educadores proponen a los educandos determinados modelos institucionales de funcionamiento en autogestión. "Se trata de una tendencia autoritaria en la concepción y la institución de la autogestión".⁴⁹

La segunda tendencia "se ubica entre la tendencia autoritaria y la tendencia libertaria".⁵⁰ La obra que mejor define esta orientación, según G. Lapassade, es la de C. Freinet, la cual aporta nuevos medios educativos: redacción del texto, elección del texto de trabajo (lectura, discusión, voto), ajuste colectivo por parte de la clase (comité de redacción, publicación).

Esta técnica de autogestión se apoya en un método, el del diario publicado por la clase, de ahí surge la necesidad de una imprenta en la escuela. Freinet introduce el periodismo y la imprenta a la escuela, tales invenciones técnicas preparan la autogestión.

La tercera tendencia de la autogestión pedagógica es la orientación libertaria, en ésta los educadores se abstienen de proponer cualquier tipo de modelo institucional y dejan que el grupo de los educandos encuentre e instale las contrainstituciones. Llamadas instituciones internas.⁵¹

"Esta tendencia (la libertaria) nació de la coincidencia de una corriente surgida del marxismo libertario con la corriente de la dinámica de grupo aplicada a la formación a partir de las experiencias de Bethel".⁵² Por lo que, desde el punto de vista técnico, la autogestión

⁴⁹ Lapassade, Georges. Autogestión Pedagógica, p. 20.

⁵⁰ Ibid., p. 21.

⁵¹ G. Lapassade en su libro Grupos, organizaciones e instituciones, página 219 llama instituciones pedagógicas internas: - "a la dimensión estructural y regulada de los intercambios pedagógicos (con sus límites: por ejemplo, la hora de entrada y la de salida de clase es un marco externo al aula, regulado por el conjunto del grupo escolar). -al conjunto de las técnicas institucionales que se pueden utilizar en la clase: el trabajo en equipos, el Consejo, etc.

Las instituciones pedagógicas externas son estructuras pedagógicas exteriores al aula, al grupo escolar de la que la clase forma parte, a la Academia, a los inspectores, al director de la escuela. En toda práctica de formación la institución externa es la organización que ha instituido la práctica. Los programas, las instrucciones y los reglamentos son asimismo instituciones externas".

⁵² Lapassade, George. Autogestión Pedagógica, p. 22.

pedagógica es un método derivado del grupo "T" y de la crítica institucional de los seminarios de psicología.

Cuando se instituye la autogestión en una clase la práctica del pedagogo sigue un cierto número de puntos, éstos pueden variar en función a las experiencias y al trabajo que se deba realizar.

a) Es necesario recordar a la clase, las exigencias de la institución externa, como son: los programas, los exámenes, las calificaciones, etc.

Se le debe proporcionar a la clase la información sobre la naturaleza del método que se quiere emplear, y de las razones por las que se emplea.

Finalmente, el pedagogo encargado de la clase debe definir sus actitudes y los límites de su intervención. Esto es, el pedagogo espera que la clase se organice, defina sus objetivos, su manera de trabajar, sin embargo acepta participar en el trabajo en la medida que se le pida. "El principio consiste en que se limita a responder cuando los alumnos se lo solicitan".⁵³ El pedagogo podrá presentar temas, informar, orientar, siempre y cuando esto le sea solicitado.

b) Lapassade escribe que es indispensable que el pedagogo observe estrictamente el principio de la solicitud, no debe intervenir hasta que el grupo logre formular una solicitud explícita. Esto crea angustia y un cierto pánico en los individuos, pero es una etapa necesaria.

c) El grupo se va estructurando progresivamente. Se plantea problemas de funcionamiento y debe solucionar problemas inter-personales. En este nivel el pedagogo puede hacer un trabajo de facilitación que consiste en realizar análisis, o incluso proponer análisis del grupo por sí mismo.

⁵³ Ibid. p. 82.

d) Las propuestas del pedagogo respecto a la organización, si le son solicitadas, deben consistir en proponer opciones, fórmulas de funcionamiento posible. Evitando hacer propuestas que parezcan órdenes o amenazas.

e) La intervención del pedagogo en el trabajo de enseñanza debe ser discreto, bien definido y lo más breve posible. Se puede proporcionar instrumentos de trabajo y evitar los discursos improvisados, esto con el fin de impulsar el trabajo del grupo.

Toda esta práctica del pedagogo encierran una serie de conductas que se inscriben en una dinámica de grupo con cierta evolución. Lapassade resume tal evolución en las siguientes etapas:

1.- El traumatismo inicial. Algunos alumnos, sorprendidos por la experiencia, no participan, permanecen mudos, esperando que el pedagogo "haga algo". Otros, los más activos, se lanzan a cualquier tarea. En esta etapa, el traumatismo principal proviene del silencio del pedagogo, que se limita a expresar lo que ocurre y a facilitar la comunicación, con la mínima intervención.

Esta etapa puede durar bastante tiempo, pero es necesario que pase un cierto tiempo antes que los alumnos encaren con calma y racionalmente modos de organización válidos y que cesen, ya sea de pedir el retorno al sistema tradicional o de lanzarse a una organización cualquiera.

2.- El problema de la organización. En esta segunda etapa surgen discusiones sobre una organización posible, que satisfaga los deseos de todos. Poco a poco el grupo va buscando un modo de funcionamiento en el que todos se encuentren satisfechos, es decir se busca la unanimidad y no las decisiones de una mayoría. Es en esta etapa cuando puede surgir una solicitud explícita al pedagogo respecto a una organización posible. Éste responde como un técnico de la organización en forma breve y discreta.

3.- El trabajo del grupo. Es aquí, en esta tercera etapa cuando empieza el trabajo propiamente dicho, el grupo puede trabajar en equipos o sin equipos, puede hacerlo de muy diversas formas. El pedagogo encuentra el diálogo con los miembros del grupo, aporta las informaciones útiles, comunica su saber y su experiencia de tal forma que es percibido por los miembros del grupo, no registrándose ese saber mecánicamente por alumnos que se limitan a tomar apuntes.

Es una etapa en donde se realizan rápidos progresos en lo que concierne a la adquisición de conocimientos y el tiempo aparentemente perdido en las etapas anteriores se recupera rápidamente.

A partir de estas tres etapas se define la función del pedagogo. Lapassade escribe "... la intervención del pedagogo se estructura en tres niveles

1.- El del analista.

2.- El del técnico de la organización.

3.- El del educador que posee un saber y debe entregarlo por obligación profesional (esta es la razón de su presencia en el grupo)".⁵⁴

En la medida que se van dando estos niveles el pedagogo va permitiendo una formación en sus educandos que no era posible en el sistema de la educación tradicional.

La hipótesis fundamental de la Pedagogía Institucional es en primer lugar, la insuficiencia de las instituciones que estructuran educativamente el medio, ya que se hallan fuera del alcance de los educandos y de su poder de decisión. En segundo lugar, una nueva relación pedagógica encaminada a ser posible esa pedagogía de la decisión. Para eso "es necesario que el educador ponga en tela de juicio su propio Poder".⁵⁵ Es decir el educador renuncia a satisfacer las expectativas de los educandos provenientes de una

⁵⁴ Ibid. p. 27.

⁵⁵ Ibid. p. 83.

actitud de dependencia y también renuncia al empleo de los medios coercitivos indispensables para el ejercicio del poder (castigos, amenazas, etc.)

Los objetivos que persigue la autogestión pedagógica son:

1.- Realizar un trabajo que no sea aburrido para los educandos ni para el mismo educador.

2.- Aportar una formación que no se limite al plano intelectual, sino que abarque tanto el plano de la personalidad como el de la vida social.

3.- Preparar a sus alumnos para el análisis del sistema social en el que viven.

Se puede concluir que en las experiencias de autogestión se construyen en clase contra-instituciones que funcionan como analizadores que hacen aparecer los obstáculos, las resistencias tanto de los educadores como de los educandos. Por lo tanto el dispositivo de autogestión funciona como un analizador.*

Los Grupos No-directivos de Inspiración Rogeriana es otro modelo grupal

Las investigaciones de Carl Rogers se enfocaron principalmente a los problemas de las relaciones duales, sin analizar profundamente los problemas del pequeño grupo como tal. Sin embargo, es importante describir brevemente el pensamiento rogeriano porque es aplicado cada vez más a la psicoterapia de grupo.⁵⁶

Carl Rogers nació en Chicago en 1902. Estudia en el colegio universitario de Wisconsin cursos de agricultura. En 1924 ingresa al seminario y ahí lleva a cabo su primera experiencia en pedagogía no-directiva: "...un seminario oficial, un seminario sin profesor, cuyo programa constaría de los problemas que se plantearan en él".⁵⁷

* G. Lapassade llama analizador a todo acontecimiento, a todo dispositivo susceptible de descomponer una totalidad que, hasta ese momento, se percibía en forma global. Por ejemplo el prisma, que descompone la luz, es un analizador.

⁵⁶ Cornaton, Michel. *Op. cit.* p.121.

⁵⁷ *Ibid.*, p.122.

Deja el seminario en 1926 y comienza estudios de psicología. Dos años después empieza a ejercer como psicólogo en el Centro de Estudios de la Niñez en Rochester, pasando ahí doce años.

En 1940, Rogers comienza una carrera de profesor universitario. Ejerciendo como tal: cinco años en Ohio, doce en Chicago y cuatro en Wisconsin. Desde 1963 dejó la Universidad para consagrarse por entero a la investigación.

Tras este largo aprendizaje Carl Rogers elabora un cierto número de convicciones personales (que podrían considerarse hipótesis de trabajo) enumeradas en Le développement de la personne, algunas de ellas son:

_ "En mis relaciones con los demás he aprendido que no sirve de nada, a largo plazo, actuar, como si no fuera lo que realmente soy". Esto es, no sirve de nada tratar de mantener las apariencias, tratar de parecer amable cuando se está en realidad irritado.

_ "Mi intervención es más eficaz cuando yo llego a escucharme y a aceptarme, y puedo ser yo mismo". Hasta que nos conocemos y nos aceptamos es que las relaciones con los otros se empiezan a ser reales y en ese momento se es capaz de cambiar.

_ "Yo doy un valor enorme al hecho de poderme permitir el comprender a otra persona". Si al escuchar a otra persona en lugar de emitir juicios respecto a lo que dice, nos permitimos comprenderla podría ser que esa comprensión nos hiciera cambiar. Por lo tanto nosotros tenemos que cambiar.

_ "Constituye para mí un enriquecimiento abrir vías de comunicación que les permita a los demás participarme sus sentimientos y su universo tal como ellos lo perciben". Esas vías les facilita compartir su persona con otro.

_ "Cuanto más apto soy para reconocer lo que existe realmente en mí y en el otro, tengo menos deseos de intentar arreglar las cosas a cualquier precio". Ya sea imponiendo, ya sea manipulando más o menos a los individuos.

Toda esta práctica rogeriana se expresa a través del término "no-directividad". El entrevistador, el educador o el terapeuta a través de su comprensión y de su empatía aceptan a su interlocutor incondicionalmente. Permitiendo así el desarrollo de la persona, y además se permite que el paciente se acepte y sea auténtico, esto supone que el terapeuta también sea auténtico.

El término de no-directividad designa específicamente la actitud mediante el terapeuta rehusa inspirar a su cliente con una directiva cualquiera, éste puede decir y pensar lo que quiera sin que se le imponga ninguna interpretación.

"...El terapeuta debe dejar de lado su preocupación por el diagnóstico y su agudeza diagnóstica, debe descartar su tendencia a hacer evaluaciones profesionales, debe abandonar sus intentos de formular un pronóstico exacto, debe renunciar a la tentación de guiar sutilmente al individuo, y debe concentrarse solamente en un propósito; el de proporcionar una profunda comprensión y aceptación de las actitudes asumidas conscientemente por el cliente en ese momento [...]".⁵⁸ A través de esta descripción se hará evidente que este tipo de relación puede existir sólo si el consejero es profunda y genuinamente capaz de adoptar esas actitudes.

Cabe señalar que Rogers abandono la expresión "no-directivo" en favor del término client-centered, centrado sobre el cliente, que expresa mejor los métodos rogerianos.

Carl Rogers emplea algunos conceptos que a continuación se explicarán:

a) cliente con este concepto quiere ir más allá de los status y papeles sociales, quiere insistir en la reciprocidad de los intercambios de los interlocutores.

Para Rogers todo individuo es capaz de dirigirse. Llama growth al poder de auto-dirección, desarrollo y de madurez. De ahí se desprende que el objetivo principal de una

⁵⁸ Rogers, Carl. Psicoterapia centrada en el cliente, p.41.

entrevista es ayudar al individuo a desarrollarse para que pueda resolver tanto el problema inmediato como otros problemas que se le planteen después.

Por lo tanto las hipótesis principales con las que se trabaja en los Grupos No-directivos son:

1.- "...el individuo tiene una capacidad suficiente para manejar en forma constructiva todos los aspectos de su vida que potencialmente pueden ser reconocidos en la conciencia".⁵⁹

Esta hipótesis implica que el entrevistador, el educador o el terapeuta demuestre significativamente la aceptación del cliente como persona competente para dirigirse así misma.

2.-) "La relación de ayuda psicológica es una relación tolerante, estructurada de manera precisa, que permite al cliente adquirir una comprensión de sí mismo en un grado que le hace capaz a la luz de su nueva orientación".⁶⁰

Esta hipótesis implica que todas las técnicas empleadas deben poseer como objetivos el desarrollo de una relación libre, la comprensión de uno mismo, la orientación hacia la libre iniciativa de la acción.

b) El concepto de congruencia es utilizado por Rogers como sinónimo de autenticidad al respecto escribe: A veces nos damos cuenta de que tal o cual persona, no sólo expresa verdaderamente su pensamiento sino que su propio pensamiento coincide exactamente con sus sentimientos. Entonces tenemos la impresión de que sabemos donde se encuentra. Pero a veces, frente a otro individuo tenemos la impresión de que se esconde detrás de una fachada, de que adopta una máscara, entonces nos preguntamos lo que realmente pensará, nos preguntamos si él mismo sabe lo que piensa.

⁵⁹ Ibid., p.36.

⁶⁰ Poeydomenge, M. L. La educación según Rogers. Propuesta de la no directividad. p.30

c) El concepto de empatía consiste en una participación en el otro, en lo que hace el otro. La empatía asocia la inteligencia y la afectividad en la aceptación del otro tal cual es.

d) La comprensión designa la técnica del reflejo o del espejo, mediante la cual el especialista vuelve a manifestar al cliente su mensaje y le indica de este modo que le ha comprendido. Al consejero corresponde estar verdaderamente a la escucha para captar bajo las palabras la emoción, el sentimiento, la pasión que se oculta tras de ellas, el deseo y también captar lo que no se dice, a fin de devolverlos a quien los experimenta.

Nicholas Hobbs escribe que en algunos aspectos significativos, la terapia grupal es similar a la terapia individual, en otros es netamente diferente.

Las similitudes emergen de un propósito común y de una misma concepción de la naturaleza humana y de las maneras en que cambia. Las diferencias surgen de un hecho importante: en la terapia individual solamente dos personas están inmediatamente comprendidas, en tanto que en la terapia grupal cinco, seis o siete personas interactúan en el proceso terapéutico. Esta multiplicación en el número de participantes proporciona una experiencia cualitativamente diferente con potencialidades terapéuticas únicas. Existiendo la posibilidad de que la terapia grupal sea más eficaz, para algunas personas, que la terapia individual.

En la organización de los grupos "No directivos" de inspiración Rogeriana se recomienda trabajar con seis participantes como máximo ya que si se agregan más participantes se lentifica al grupo y se incrementa el número de personas que permanecen en la periferia del grupo, sin incluirse en el proceso. Los grupos se reúnen en una habitación silenciosa y cómoda donde todos puedan sentarse alrededor de una mesa.

En la selección de los miembros del grupo pueden incluirse personas con los más diversos problemas y personalidades. Se utilizan solamente criterios amplios, como grupos de adultos, adolescentes y niños. Los grupos se reúnen dos veces por semana,

generalmente, durante un periodo de una hora, aunque a menudo se necesita un poco más de tiempo. Debe existir un criterio de flexibilidad que permita una adaptación a las circunstancias ya que hay grupos que se reúnen una vez a la semana y otros varias veces por semana, y la extensión de las reuniones ha sido diversa, en promedio se realizan unas veinte sesiones.

Al comenzar a funcionar un grupo "No directivo" el terapeuta actúa con el supuesto de que el grupo puede comenzar sin su orientación. Generalmente comunica el objetivo del grupo, (elaborar problemas personales) con el fin de que sea conocido por todos los miembros y a la vez para que el grupo pueda desarrollar y seguir sus propias orientaciones.

En las reuniones iniciales, puede haber cierta incertidumbre, para la cual, el mejor remedio es el establecimiento de la responsabilidad del grupo para su propia dirección.

En una sesión, generalmente aparecen varios temas, para cada tema, hay un participante principal que es el centro focal y hay participantes menores cuya cantidad e intensidad de participación varía de un tema a otro. Algunos temas son de corta duración, se los trae, se los examina brevemente y se los abandona. Otros temas se abren camino a lo largo de todas las sesiones, recurriendo cada vez con una significación más profunda y con variaciones aportadas por diferentes miembros del grupo.

La meta del "Grupo No directivo" es la terapia centrada en el grupo no la terapia individual en un grupo, para lo cual el terapeuta debe manifestar la confianza que tiene en la capacidad del grupo para que sea responsable de sí mismo, pero además debe ser capaz de reconocer y manejar objetivamente las corrientes cruzadas de sentimientos que se desarrollan dentro del grupo con el fin de liberar el potencial terapéutico del grupo mismo. Esto se logra cuando los miembros del grupo asumen el papel de terapeutas, lográndose consecuencias terapéuticas claramente mayores que las que resultarían de los esfuerzos del terapeuta solo.

Por lo tanto en los "Grupos No directivos" se ofrece la oportunidad de que un miembro del grupo pueda dar ayuda al mismo tiempo que la recibe. "...Un miembro puede introducir un tema y seguir su desarrollo con la asistencia no sólo del líder del grupo sino también de otros miembros. Cuando se introduce un nuevo tema, puede no encontrarse ya en el rol del cliente perplejo y ansioso sino en el del miembro que comprende mejor lo que el nuevo cliente está diciendo y que es capaz de ayudarlo a esclarecer sus percepciones de sí mismo y de su mundo".⁶¹

Para que el grupo tenga la oportunidad de asumir el papel terapéutico el terapeuta debe de demorar sus respuestas. Si algún miembro del grupo capta el sentimiento y responde de una manera tal que el que habla puede continuar su autoexploración, el terapeuta permanece en silencio. Pero si algún sentimiento importante pasa desapercibido o si los miembros del grupo dificultan la expresión continuada negando los sentimientos un miembro, el terapeuta debe intervenir. Generalmente existe la tendencia a que el terapeuta vaya disminuyendo su actividad a medida que se desarrollan las sesiones.

El objetivo del terapeuta es mantener en el grupo una atmósfera confiable de aceptación y comprensión, donde la amenaza para cada miembro sea mínima y donde haya un máximo de seguridad en el autoexamen. Por lo tanto, se espera que el terapeuta adecue hábilmente su conducta para lograr este objetivo.

Posteriormente, la hipótesis central de los "Grupos-No directivos" fue llevada a otros tipos de actividad, como por ejemplo, en el campo educativo. Algunos profesionales que habían empleado un enfoque terapéutico centrado en el cliente.* comenzaron a poner a prueba adaptaciones de esta orientación a la situación escolar.

⁶¹ Rogers, Carl. Op. cit., p.268.

* Recuerde que Rogers abandonó el término "No-directivo" por "centrado sobre el cliente". Cf. p. 18 de este documento.

Rogers aclara que los principios de la terapia centrada en el cliente tienen relevancia solamente para un tipo de objetivo educativo. No es relevante cuando la educación persigue producir individuos bien informados que estén dispuestos a llevar a cabo todas las órdenes de la autoridad sin cuestionarlas, faltos de iniciativas. Pero es relevante cuando el objetivo educacional es ayudar a los alumnos a convertirse en individuos que sean capaces de tener iniciativas propias, que aprendan críticamente.

Para Rogers la educación tradicional se basa en el supuesto : "No se puede confiar en el estudiante", por lo tanto el maestro debe proporcionar la motivación, la información, la organización del material, y debe utilizar constantemente exámenes para forzar al estudiante a realizar las actividades deseadas.

Diametralmente opuesto, esta el enfoque "enseñanza centrada en el alumno" en el que "Se puede confiar en el estudiante". Se puede confiar en que deseará aprender y aprovechará los recursos que sirvan para tal fin; se puede confiar en que se evaluará a sí mismo de maneras que ayuden a su propio progreso; se puede confiar en que crecerá, siempre que puede disponer de una atmósfera adecuada para su crecimiento.

Si un profesor acepta el supuesto "Se puede confiar en el estudiante" deberá tener ciertas modalidades de conducta como: crear un clima en la clase que respete la integridad del alumno. Aceptar opiniones y actitudes como expresiones legítimas. Aceptar los sentimientos y actitudes emocionales que rodean a cualquier experiencia educativa y grupal. Se acepta así mismo, como un miembro de un grupo de aprendizaje, en lugar de una autoridad. Hace disponibles los recursos para el aprendizaje, confiando en que serán utilizados. Reconoce que su curso, si tiene éxito, será un comienzo en el aprendizaje. Confía en la capacidad del alumno para evaluar sus progresos en términos de los objetivos que tiene en ese momento.

Otra experiencia de formación es el enfoque del “Grupo operativo”

La teoría y la técnica del “Grupo Operativo” nace de las experiencias de Enrique Pichon-Rivière dándole respuesta a una serie de planteamientos teóricos-prácticos a la enfermedad mental y a la práctica psicoterapéutica.

Pichon-Rivière nació en Ginebra Suiza, emigró con su familia a la edad de cuatro años a Argentina. Psiquiatra de profesión, Pichón-Riviere conoció perfectamente, y por el interés que le despertaba, la teoría psicoanalítica. Fundó la Asociación Psicoanalítica Argentina (APA), constituida en ese momento por gentes tan renombrados como: Marie Langer, José Bleger, Armando Bauleo Gerardo Ulloa y Oscar Massota.

Pichon-Rivière en la trayectoria de su tarea, definida por él mismo “...como la indagación de la estructura y sentido de la conducta”⁶², concluyó que la enfermedad mental tenía su origen en el entorno social, y por lo tanto la psiquiatría tenía un trabajo social que realizar. Motivado por esta tesis funda la Escuela Libre de Psiquiatría Social en la que se sostiene que el campo de acción de la psiquiatría es la comunidad y su trabajo debería llevarse a cabo a partir de la intervención en grupos pequeños. Para lograr esto, Pichon-Rivière, se dio cuenta que se requería de una técnica y de una teoría acerca del grupo que permitiera generar todo un proceso de cambio entre los integrantes del grupo.

La construcción teórica y técnica del “Grupo Operativo es el resultado de la suma y compendio de diversas corrientes. Entre las contribuciones más significativas están las siguientes:

La teoría Gestalt. La cual aporta su concepción de grupo, el cual es concebido como un todo estructurado que es más que la suma de los integrantes del grupo.

⁶² Pichon-Rivière. El proceso grupal, p. 12.

Teoría de la Comunicación. El individuo o el grupo se expresan tanto en la manera de formular sus problemas como en el contenido mismo del discurso, la comunicación incluye un mundo de señales, que saben codificar y decodificar todos aquellos que se intercomunican. Los procesos de codificación y decodificación configuran situaciones de entendimiento y malentendimiento. Para Pichon-Rivière las modalidades de comunicación que se establecen en un grupo, manifiestan las modalidades de relación en él y por lo tanto su dinámica.

Articulando la teoría de la Gestalt y de la comunicación, Pichón-Rivière afirma que toda relación humana es Biocorporal-tripersonal, ya que toda interacción entre dos sujetos implica un tercero, la comunicación, que pone en contacto a los sujetos.

Materialismo Histórico y Dialéctico. De esta teoría se retoma el concepto de proceso dialéctico y se establece que dentro del "Grupo Operativo" se lleva a cabo un proceso dialéctico a través del cual lo no manifiesto se vuelve explícito.

El "Grupo Operativo" es conceptualizado por Pichon-Rivière como: "el conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se proponen en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad".⁶³ El grupo en esta corriente se constituye en la medida que opera en función de la tarea.

Esta definición esta basada en tres elementos que constituyen u organizan un grupo el : a) encuadre, b) la tarea, y c) la mutua representación interna de los integrantes.

a) El encuadre. En la primera entrevista grupal, se analizan los "para qué" alrededor de los cuales se imagina que se centrará el grupo. Posteriormente, vendrá la aceptación de la coordinación de trabajar con esa agrupación.

⁶³ Ibid. p. 209.

Esta aceptación del coordinador a la tarea manifiesta que los integrantes se proponen desarrollar, es el punto inicial a partir del cual se puede establecer un encuadre para desarrollar la tarea latente.

Entonces, para que un grupo pueda cumplir con el objetivo propuesto, es necesario que se establezca un encuadre que abarque tanto a los integrantes como a la coordinación. Este encuadre se estructurará con base en a cuatro elementos, que son: tiempo, espacio, roles y tarea.

Tiempo y espacio nos indican que la experiencia grupal tendrá un comienzo y un fin, y se llevará a cabo con los sujetos presentes, para decirlo con una frase consagrada en el "aquí y ahora grupal".

Roles. La estructura y función de un grupo operativo están dadas por el interjuego de mecanismos de asunción y adjudicación de roles. De éstos se pueden destacar principalmente tres: el rol de portavoz, el de chivo emisario y el de líder. Estos roles no son estereotipados sino funcionales y rotatorios.

El portavoz o emergente es el miembro que enuncia, en un momento dado, las necesidades, las ansiedades y las fantasías del grupo, éste además de hablar por sí habla por todos, conjugándose en él lo que Pichon-Rivière llama "verticalidad y horizontalidad grupal" "... entendiéndose por verticalidad lo referido a la historia personal del sujeto, y por horizontalidad el proceso actual que se cumple en el aquí y ahora en la totalidad de los miembros".⁶⁴ Es decir, lo enunciado por el portavoz (necesidades, ansiedades y fantasías del grupo) y su manera de formularlo hacen referencia a su historia personal, y el hecho de que las formule en un momento dado del acontecer grupal señala el carácter horizontal.

⁶⁴ Ibid. p. 158.

El rol de chivo emisario, éste es el depositario de los aspectos negativos o atemorizantes del grupo o de la tarea. Otro miembro en cambio, puede hacerse depositario de aspectos positivos del grupo y obtiene un liderazgo. Los roles de chivo emisario y líder están íntimamente ligados, ya que el rol de chivo surge como preservación del liderazgo a través de un proceso de disociación necesario al grupo como en su tarea de discriminación. A estos roles se les puede agregar el rol de saboteador, que es, el liderazgo de la resistencia al cambio.

En este interjuego de roles debe regir el principio de complementariedad, para lograr así, que sean funcionales y operativos.

b) La tarea, objetivo, o finalidad del grupo. Este elemento requiere un mayor desarrollo, ya que en él, existen dos niveles: uno que es la tarea explícita que se refiere al objetivo manifiesto del grupo que puede ser el aprendizaje, la terapia, el diagnóstico de las dificultades de una organización laboral, etc., y otro que es la tarea implícita que subyace a la tarea explícita del grupo. La tarea implícita se refiere al trabajo de "hacer grupo" y al esclarecimiento de la pautas estereotipadas que obstaculizan la comunicación y el desarrollo de la tarea explícita.

c) Mutua representación interna de los integrantes. Cuando un integrante de un grupo llega a éste tiene una o varias representaciones de lo que para él es un grupo, también llega con ciertas expectativas alrededor del tema o tarea a tratar. A medida que se desarrolla la tarea los integrantes del grupo se dan cuenta que esas expectativas y fantasías iniciales no se cumplirán en la experiencia vivida en el grupo. Ese momento es el que marca una redefinición de expectativas para cada uno de los integrantes, del "por qué" y "para qué" están juntos e inician la búsqueda de una situación que les permita alcanzar la satisfacción deseada, sospechando que sólo se logrará alcanzando un objetivo común

El abandono de las expectativas iniciales, de los integrantes de un grupo, implica el abandono de las posiciones narcisistas. Este proceso es lento, ya que la lucha entre lo que el sujeto trae al grupo (esquema referencial primario) y el aquí y ahora grupal, desencadena diversas formas de resistencias al cambio, de perspectivas, de interrelaciones y de reubicaciones de cada uno de los integrantes, en la nueva situación.

Y es a través del reconocimiento gradual de expectativas y objetivos comunes así como de la percepción del "semejante", que comienza a desarrollarse el proceso grupal.

Ese proceso se irá estructurando a partir de que los integrantes construyan paulativamente las distintas significaciones de la tarea manifiesta. Así, empezarán a delimitarse los primeros elementos de la estructura del grupo, lo cual representa el pasaje de la agrupación al grupo. A partir de aquí, se puede decir que el grupo se ha constituido como tal, pero esto no significa que el grupo quede estático, pues el proceso continúa en torno a la tarea y aparecen nuevos momentos o incluso pueden repetirse momentos anteriores pero con un significado diferente.

Los "Grupos operativos" se constituyen a partir de sujetos heterogéneos, de ahí nace uno de los principios básicos de la técnica operativa: "a una mayor heterogeneidad de los miembros, heterogeneidad adquirida a través de la diferenciación de roles en la que cada miembro aporta al grupo todo el bagaje de sus experiencias y conocimientos, y una homogeneidad en la tarea lograda por sumación de la información, [...] se logra una productividad mayor".⁶⁵

Por lo tanto, el grupo se constituye a partir de sujetos heterogéneos, cada uno con su esquema referencial operativo, diferente al de los otros, quienes se reúnen en torno a una tarea homogénea, en el sentido de que la tarea va ser igual para todos.

⁶⁵ Pichon Rivière. El proceso grupal, p. 157.

José Bleger define al "Esquema Conceptual Referencial y Operativo " como el "...conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa".⁶⁶ Es decir, es el conjunto de conocimientos, de actitudes que cada uno de nosotros tiene en su mente y con el cual trabaja en relación con el mundo y consigo mismo.

La táctica en el grupo operativo debe ser dirigida a la revisión del esquema referencial, y éste debe ser objeto de constante indagación. Esta indagación es el método para romper estereotipias, pero aquél sólo se indaga y cambia usándolo. La técnica del grupo operativo debe orientarse a la participación libre, espontánea, de sus integrantes, con lo cual, aportarán sus esquemas referenciales y los pondrán a prueba en una realidad más amplia. Pues a través de la discusión fructífera, de la confrontación de los esquemas referenciales, éstos se rectifican y rompen sus estereotipias.

Con la técnica de los grupos operativos no se trata de obtener una modificación del esquema referencial en una modalidad prefijada, ni tampoco de lograr un esquema referencial ya completo sino de lograr un aprendizaje en el que exista la posibilidad de una permanente revisión del esquema referencial, en función de las experiencias de cada situación, tanto dentro del grupo como fuera de él. Es decir, que se trata de aprender a mantener un esquema referencial plástico y no estereotipado, como instrumento que se va continuamente rectificando, creando, modificando y perfeccionando.

En el grupo operativo, a partir de los esquemas referenciales individuales se construye paulatinamente un esquema referencial grupal, "ECRO grupal", que debe entenderse como una gestalt donde el todo es diferente a la suma de las partes. Este ECRO grupal es el que posibilita la actuación como equipo, con unidad y coherencia. Esto

⁶⁶ Bleger, José. Temas de Psicología (Entrevistas y grupos), p. 70

no quiere decir que todos piensen igual, ya que es lo que menos se desea en el grupo operativo. La unidad para estos grupos implica la existencia de opuestos en su seno, cumpliéndose así el principio de que lo óptimo se da cuando existe una máxima heterogeneidad de los integrantes con máxima homogeneidad de la tarea.

El ECRO grupal, es el que permite resolver la tarea y al término de ésta se producirá un cambio en los esquemas referenciales individuales.

Enunciadas ya las bases que rigen la vida del grupo operativo, es importante hablar de la función del coordinador en estos grupos. El coordinador del grupo debe tender a facilitar el diálogo y establecer la comunicación: respetando los silencios productivos, creadores y de elaboración, ya que no se puede afirmar que un grupo operativo tenga un funcionamiento óptimo por el mero hecho de que nunca haya silencio.

El coordinador debe hacer lo posible para establecer el diálogo entre los miembros del grupo y no acaparar ni centrar todo en sí, de tal manera que cuando el diálogo y la comunicación funcionen bien, el coordinador no debe intervenir. No se debe ser ni crítico ni coercitivo con ningún integrante. Quedan excluidos los consejos de parte del coordinador, quien tampoco debe asumir los roles que le proyectan, como por ejemplo, los grupos que quieren y demandan toda la información ya "digerida" o también grupos que quieren aprender rápido y se quejan de estar perdiendo el tiempo.

Resumiendo, un grupo operativo, a través del "proceso grupal" trata de lograr de sus miembros una adaptación activa a la realidad, ésta se logra por el hecho de poder asumir nuevos roles con una mayor responsabilidad y por el abandono progresivo de los roles anteriores, inadecuados para la situación aquí y ahora. Esto se da en la tarea, en la que los sentimientos de pertenencia, cooperación y pertinencia se conjuguen armónicamente en el logro de una gran productividad.

Otros conceptos de los grupos operativos que permiten comprender la dinámica de los fenómenos grupales son: las ansiedades básicas o miedos básicos que son dos a) miedo a la pérdida de la estructura ya lograda y b) miedo al ataque en la nueva situación a estructurar, es decir, el miedo a la pérdida es el sentimiento de perder lo que ya se posee y el miedo al ataque es el sentimiento de encontrarse indefenso ante un miedo nuevo, sin la instrumentación capaz de protegerlo.

El campo de aplicación de la técnica de los grupos operativos es muy amplio: empresa, educación, familia, salud y en el trabajo comunitario (como en el trabajo con delincuentes, alcohólicos, y otros males sociales).

Otro modelo de formación son los **“Seminarios Analíticos de Formación”**.

Este modelo considera a los seminarios como situaciones que definen relaciones concretas entre elementos ordenados en función de un trabajo: la interpretación psicoanalítica de los procesos y de las elaboraciones inconscientes que se manifiestan en esta situación, en ésta se pone en escena, se proyecta y se interpreta el deseo de los miembros del grupo. En este sentido los seminarios son los operadores de la formación misma.

Rene Kaës escribe en Los seminarios “Analíticos” de formación: ¿una situación específica?, que el seminario analítico de formación tiene tres tipos de características que lo hace diferente de otras situaciones psicoanalíticas:

a) Las fantasías de la formación.

La fantasía de la formación organiza la posición de los sujetos en el seminario en relación con un proyecto el cual es portador del deseo y de la defensa, así como, en un nivel manifiesto, de la oferta y de la demanda de formación. “La fantasía organiza los

intercambios entre los participantes reunidos en seminario a través de aquello que repercute con el otro en la dimensión del deseo y en la de la defensa".⁶⁷

La fantasía de la formación en seminario, reviste significaciones diferentes: una cuando se trata de formar o realizar un seminario ; otra cuando los sujetos tratan de formarse mediante la experiencia de las relaciones de seminario. Por lo tanto el grupo, es asumido como objeto o como instrumento situación: cuando los seminarios son encarados y realizados como objetos de la fantasía, funcionan entonces como objetos ideales a los que se encuentran sometidos los sujetos en su demanda y el propio trabajo de la interpretación

b) La situación-límite.

Dos características de la organización formal de la situación especifican al seminario de formación: la definición de un límite temporal para la duración del seminario y la disposición de los sujetos en una pluralidad de formas de reunión. Estas características son responsables de los niveles de regresión, de los movimientos transnferenciales, de las identificaciones y de las modificaciones en las relaciones de objeto que los participantes enfrentan.

En cuanto a los niveles de regresión Rene Kaës explica que la limitación temporal, la organización del seminario y la experiencia de una pluralidad de formas de reunión, determinan en forma conjunta que los participantes vivan, como en la adolescencia, una doble reacción de duelo ante la pérdida objetal: la reactivación del Edipo, el recurso a lo prohibido ; y la reestructuración terciaria de la identificaciones son los movimientos principales de esta fase de regresión y de construcción.

⁶⁷ Kaes, Rene. "Los seminarios "analíticos" de formación: ¿una situación específica? en: El trabajo psicoanalítico de los grupos.

La organización formal del seminario, definiría así, las reestructuraciones identificatorias en el seno de las organizaciones psíquicas preedípicas y edípicas.

La experiencia de la pluralidad de las formas de reunión determinan la posibilidad de reactivación de las representaciones de los grupos como representaciones imaginarias de parentesco y de sociabilidad. Esta experiencia sólo puede producirse en la medida en que el seminario se constituya como situación social límite, ésta implica el movimiento de una formación en lo que concierne a relaciones humanizadas, socializada, es decir simbólicas.

c) La regla en situación.

El campo de trabajo psicoanalítico se instaura sólo a través de la enunciación de una regla y de la interpretación de lo que se manifiesta en función de las violaciones de la regla. Esto determina que se actualice la disposición a la transferencia* y las proyecciones imaginarias sobre la situación. Lo que especifica al seminario como situación psicoanalítica, desde el punto de vista de la regla, es sólo el hecho que se le enuncie y exprese en situación de seminario.

La regla es que se debe hablar "aquí y ahora". Es la formulación que caracteriza al seminario como situación social límite, como descubrimiento de las posibilidades y de las restricciones de la palabra en relaciones sociales determinadas.

El "Grupo Balint" es otro modelo de formación psicosociológica.

Estos grupos fueron iniciados en Londres por Michel Balint (psicoanalista nacido en Budapest en 1896) en la época de la posguerra. Dentro del programa del Servicio Nacional de Salud de Gran Bretaña se crea la clínica psiquiátrica Tavistock, para pacientes externos, esta clínica acepta las sugerencias de M. Balint para la formación de grupos con médicos. En 1950 comienzan los "Seminarios de discusión grupal sobre los problemas psicológicos

* Cfr. este concepto en la p. 75 de este documento.

de la práctica médica general” y con ellos un nuevo enfoque de los seminarios médicos, centralizando el interés, no ya en la técnica, sino en los aspectos psicosociales del paciente, del médico y de la relación.

“El grupo Balint es un grupo homogéneo de médicos que opera como un instrumento de investigación, enseñanza y aprendizaje de la relación médico-paciente”.⁶⁸ En esta relación intervienen determinados factores: a) el ámbito en que las acciones se realizan (familia, institución), sus características, condiciones sociales y psicológicas particulares; b) la intervención médica, incluyendo la concepción propia de cada profesional concernientes a la forma del ejercicio del rol médico; y c) las características inherentes a los pacientes y el tipo de sus padecimientos. Al interjuego de todos estos factores, visto desde la óptica de la relación médico-paciente, se le denomina “situación médica”. Por lo tanto “situación es el conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones coexistentes e interactuantes durante un cierto periodo de tiempo”.⁶⁹

En los grupos Balint se enfoca a la situación médica como objeto de investigación, de análisis, de diagnóstico, y en general de consideración por parte del grupo. El análisis del caso médico queda desplazado por un análisis de la situación médica.

M. Balint enuncia conceptos básicos intervinculados, que se dan en la situación médica: el de la “transferencia del paciente”, y muy especialmente, el de la “contratransferencia del médico”.

La transferencia es “la relación que el paciente establece con el médico en la cual actuarán los temores, deseos y mecanismos defensivos surgidos en su infancia y referidos

⁶⁸ Luchina L. Issac. El grupo Balint. Hacia un modelo clínico-situacional, p.18.

⁶⁹ Blum, Bertha. La contratransferencia médica a nivel institucional. Su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint, p.23

inicialmente a sus figuras parentales".⁷⁰ Freud planteó en "Introducción al narcisismo" que todo individuo tiende frente a una injuria o a un daño físico o psíquico, a retirar parcialmente su líbido del mundo externo dirigiéndola hacia sí mismo y también a regresar defensivamente a etapas anteriores.

Desde este punto de vista el paciente asume una actitud infantil y repite en la relación paciente-médico pautas adquiridas en la infancia. Al hablar de re-petición se habla de transferencia, el paciente le adjudica, inconscientemente, al médico el papel de una de las figuras amadas u odiadas de su infancia y comienza a comportarse con él en forma equivalente a como lo hacía antes con esas figuras, tratando, también, de satisfacer con la persona del médico sus deseos infantiles frustrados.

Es necesario distinguir entre la transferencia negativa y la positiva. La primera está compuesta por sentimientos hostiles, la segunda está compuesta por sentimientos amistosos o tiernos o por sentimientos eróticos inconscientes. Es importante señalar que para Freud es muy frecuente encontrar que la transferencia negativa y la positiva pueden estar dirigidas simultáneamente sobre la misma persona. Eso quiere decir que la transferencia por lo general es ambivalente, lo que complica cualquier tipo de relación.

Balint centra su trabajo en torno al concepto de contratransferencia el cual lo define como "el modo en que el médico utiliza inconscientemente su personalidad, convicciones, conocimientos y, fundamentalmente, a las pautas de reacción automática que surgen en su práctica profesional",⁷¹ las reacciones automáticas configuran un esquema habitual y automático de respuesta. En otras palabras, la contratransferencia son la respuestas que la transferencia del paciente suscita en el médico. La contratransferencia está determinada

⁷⁰ Ibid. p. 15.

⁷¹ Idem.

por lo que el médico trae ya psíquicamente preformado y que el enfermo, su transferencia y la situación médica que los engloba lo llevan a re-actualizar.

Las conductas médicas, que operan en diferentes casos, es necesario descifrarlas en el grupo. Esas conductas están determinadas por: a) la "vocación"; b) la práctica profesional; y c) el significado consciente e inconsciente que el médico le adjudica a su profesión.

a) La vocación está determinada, en forma general, por los vínculos objetales tempranos de cada médico o por su ambiente familiar. También, constituye un factor determinante para la elección de la vocación, el prestigio social que tiene la profesión. Otras motivaciones vocacionales están relacionadas con enfermedades o muertes de familiares cercanos. Aquí las fantasías vocacionales se centran en la esperanza de curar y recuperar así, los objetos queridos de la infancia. Y ocurre que en el inconsciente del médico sus enfermos pueden confundirse con los suyos.

Para poder trabajar adecuadamente el médico necesita alejarse de las fantasías primitivas, si no se logra esto, la profesión se torna angustiante, torturante para el médico. Y si se logra la distancia del paciente con técnicas defensivas, la profesión se volverá insatisfactoria, ya que habrá frialdad e indiferencia hacia el paciente.

b) La práctica profesional es otro factor que determina la conducta del médico. Todo profesional tiene a su disposición ciertos marcos de referencia, métodos y procedimientos que al recurrir a ellos le reducen la ansiedad y le permiten funcionar debidamente. Son conductas estereotipadas que al recurrir a ellas se transforman en reacciones contratransferenciales frente a factores que le causan angustia (la enfermedad, la muerte), o también, esa misma práctica profesional puede ser utilizada para la satisfacción por ejemplo, de deseos sádicos inconscientes, como pueden ser procedimientos médicos que muchas veces resultan innecesarios y/o tormentosos para los pacientes.

c) El significado inconsciente que la profesión tiene para el médico. Cuando el médico tiene necesidades inconscientes como, por ejemplo, atenuar su angustia, controlar sentimientos de culpa, satisfacer deseos sado-masoquistas, narcisistas u omnipotentes, los pacientes se transforman en herramientas por medio de las cuales esas necesidades serán gratificadas. Este significado inconsciente puede convertirse en reacciones contratransferenciales que pueden llegar a bloquear la práctica asistencial.

Para Balint el que el médico general aprenda a reconocer los sentimientos contratransferenciales contribuiría a que los utilizará como instrumentos privilegiados al servicio del enfermo. Cuando esas conductas contratransferenciales son descifradas se puede avanzar dando paso a las opciones racionales y de criterio. Si la forma inconsciente de esas fuerzas no es admitida por el médico protagonista el grupo sirve de excelente cotejo y se produce una dinámica donde el grupo y el coordinador con posición crítica, analizan las conductas reiteradas (las reiteraciones significativas en las conductas médicas muestran cómo frente a determinados "hechos médicos" se reacciona con el mismo patrón), al par que las denuncia, lo cual lleva al médico protagonista o a oponerse buscando razones o a buscar algún tipo de elaboración para oponerse al automatismo de sus deseos, o si no a tener que procesar lo que está ya expuesto y develado para él.

Este tipo de análisis realizado en los grupos Balint tienen como objetivo, a corto plazo, que los participantes tomen conciencia de sus pautas automáticas de respuesta y de los factores de ansiedad que los determinan, aunque por el momento no se modifiquen. A largo plazo, pretende obtener un limitado pero considerable cambio de la personalidad de los participantes. Lo de limitado es porque se refiere al área profesional solamente y profundo cambio porque se lleva a la descripción de las bases fundantes de las conductas médicas que se explican en razón de elementos inconscientes que dan cuenta de la vocación.

Balint plantea como metodología de trabajo la constitución de grupos homogéneos, integrados por médicos generales que se reunían semanalmente en forma continua, a través de ciclos prolongados que pueden durar 6 meses, un año o más. Cada ciclo tiene una duración preestablecida para analizar bajo su coordinación los problemas de la práctica médica.

El trabajo se centraba en el análisis de los sentimientos contratransferenciales que los pacientes suscitaban en los miembros del grupo. Las sesiones se llevaban a cabo a partir del material que libremente llevaban los participantes.

Los integrantes de un grupo Balint, cualesquiera que sean los motivos manifiestos que los haya acercado a esta tarea, van incluyendo a través del análisis de sus intervenciones médicas el análisis de sus prejuicios, preconceptos e ideologías puestos en juego en los hechos médicos.

Balint señala que la evolución del proceso grupal sigue varias etapas :

La primera etapa se centraba en :

- discusión de casos graves y complejos;
- La dependencia hacia el jefe o el coordinador esperando la solución de los problemas ;
- La evasión de hablar de sus propios sentimientos poniéndolos en los pacientes o en sus familiares, ellos eran los tristes y los preocupados, no los médicos ni las enfermeras.

La negación y la rigidez son evidentes en esta etapa ; es frecuente que se desvíen los problemas emocionales hacia los cambios de los valores de la presión arterial o de los resultados de laboratorio. Pero la constatación de estar en condiciones semejantes ante los problemas comunes atenúan los sentimientos de impotencia o de incapacidad. Paulatinamente se transforman la temática y la dinámica grupal, al mismo tiempo que se

escogen temas como la muerte y los determinantes sociales de la enfermedad, se cuestionan las jerarquías médicas institucionales. Es decir, se habla libremente.

En la segunda etapa es frecuente que en forma simple y natural se hable ya de los sentimientos propios y de los factores contratransferenciales implícitos en tal o cual relación médico-paciente o médico-familia o de conflictos intermédicos (médicos-enfermeras).

En esta fase de discusión se modifica el tipo de comunicación, que se vuelve en cadena, abandonando casi por completo la relación de dependencia con el jefe.

La tercera etapa y última es de "crecimiento", es una fase productiva en la que se alcanza una valoración creciente de la tarea de cada uno de los miembros que forman el grupo.

El análisis que hacen los grupos Balint de la contratransferencia médica ayuda a mejorar la tarea asistencial y las interrelaciones del personal médico.

En México una experiencia de Grupos Balint es el trabajo realizado, en la década de los ochenta por la doctora Bertha Blum Grynberg que coordina este tipo de grupos en el Departamento de Nefrología del Hospital Infantil de México "Federico Gómez", con resultados satisfactorios.⁷² El análisis de la contratransferencia médica fue útil para mejorar la tarea asistencial y las interrelaciones del personal involucrado..

A lo largo del desarrollo del inciso b) Modelos de grupos de formación psicosociológica, se han revisado brevemente, los diferentes modelos grupales y como se habrá notado, son modelos que surgieron en un determinado contexto social y para responder a las necesidades de ese contexto, sin embargo los diferentes modelos con sus debidas adecuaciones funcionan en las diversas culturas (las diferentes experiencias mundiales nos lo demuestran). También nos pudimos percatar, que los modelos grupales

⁷² Blum, Bertha. La contratransferencia médica a nivel institucional. Su análisis mediante un trabajo grupal tipo Balint, p.15.

se van enriqueciendo unos con otros y adecuando a las necesidades de las diferentes situaciones. Ahora, considero importante subrayar la propuesta teórica-metodológica de los Grupos de formación psicoanalíticamente orientados (GFPO) que tomando como base a los diferentes modelos grupales surge en México.

A continuación conoceremos como nace esta propuesta, en qué consiste, cuál es el concepto de formación, sus semejanzas y diferencias con los modelos ya analizados, sus objetivos, características e integración.

II. Los Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados (GFPO)

Esta propuesta nace en la década de los noventa por iniciativa de los docentes-investigadores Raúl E. Anzaldúa Arce investigador de la Universidad Pedagógica Nacional y responsable de la investigación : "Transferencia, contratransferencia y poder en la relación educativa", y de Beatriz Ramírez Grajeda docente investigadora de la Universidad Autónoma Metropolitana, unidad Azcapozalco. División de Ciencias Sociales y Humanísticas. Departamento de Administración, responsable de la investigación "La técnica psicoanalítica y su incidencia en la empresa : una tópica lacaniana".

Para analizar a los GFPO es necesario entender el concepto de formación que prevalece en ellos.

A)Concepto de formación en los GFPO.

En el campo educativo, se entiende por formación, "a la preparación que recibe una persona para convertirse más adelante en un profesionalista",⁷³ se refiere a un periodo de

⁷³ Anzaldúa Arce, Raúl y Beatriz Grajeda. Grupos de formación psicoanalíticamente orientados, p. 1

aprendizaje, a un periodo preparatorio para la vida profesional en el que se van adquirir conocimientos teóricos-prácticos.

La formación en el campo educativo, es un periodo en el que se obtendrán conocimientos con el fin de incorporarse a la sociedad, de proseguir estudios y/o de ejercer una profesión.

Para los GFPO, la formación es “un proceso de construcción del objeto a través del cual, va adquiriendo o transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas”.⁷⁴ Desde este punto de vista, la formación va más allá de la pura adquisición de conocimientos.

Entre enseñanza y formación, los psicoanalistas de grupo y psicólogos, hacen una diferencia: la enseñanza son “procesos psíquicos de intercambio de información y adquisición de conocimientos, a través del aprendizaje”.⁷⁵ En tanto que la formación, encierra “procesos psíquicos inconscientes, vinculados al aprendizaje y la aplicación de conocimientos, pero especialmente a la conformación de imaginarios y vínculos transferenciales con respecto a las prácticas para las que el sujeto se forma y las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas”.⁷⁶ Por lo tanto la enseñanza está al nivel de los conocimientos y la formación está a un nivel más de uno mismo y con los otros, a un nivel más del ser mismo.

En toda práctica deben coexistir tanto la formación como la enseñanza con el fin de complementarse, ya que tanto es necesario poseer los conocimientos teóricos-técnicos

⁷⁴ Anzaldúa Arce, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda. Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados, p. 2.

⁷⁵ René Kâes, et. al., “El trabajo psicoanalítico en los grupos”, citado por Anzaldúa Arce, Raúl y Beatriz Grajeda. Grupos de formación psicoanalíticamente orientados, p. 2.

⁷⁶ Idem.

como cierta sensibilidad para saber como intervenir en los procesos subjetivos del “que hacer” y “que ser”.

Podemos decir a manera de conclusión, que la formación es un proceso dinámico que nunca termina de construirse y que implica una transformación de sí mismo, donde interactúan: sus propias conductas, representaciones, actitudes, expectativas, y experiencias, en función de volver a denotar lo que ha sido o imagina ser, todo esto en relación a lo que imagina será. Forzosamente esto implica dar un nuevo sentido a sus deseos, fantasías, identificaciones y transferencias. También conlleva a la estructuración de una nueva identidad, en la que los otros juegan un papel fundamental.

Se denomina identidad a la manera que cada uno de nosotros nos representamos o concebimos. La identidad es fruto de las identificaciones.

Por identificación se entiende, un proceso psíquico gracias al cual se va construyendo el ser humano. Consiste en tomar como modelo a una persona o algunos de sus rasgos, interiorizarlos y hacer que formen parte de nuestra personalidad.

La identificación es un proceso inconsciente por el cual se va conformando nuestro yo, de manera semejante a como imaginamos que son las otras personas con las que nos identificamos. El Yo se va construyendo de identificaciones, es decir de todos los rasgos y aspectos que hemos asimilado de los otros.

Decíamos que la identidad es fruto de las identificaciones esto es porque imaginamos que somos lo que hemos asimilado de los demás.

Pero ¿cómo se forma la identidad profesional? Raúl Anzaldúa y Beatriz Ramírez señalan que la identidad profesional es el resultado de un entrecruzamiento de múltiples imaginarios:

a) El personal, el cual está lleno de deseos que se manifiestan en fantasías. También está investido de modelos de identificaciones reales o ficticias actualizados en vínculos transferenciales.

b) El institucional. Está establecido en los Programas de estudio y en el "Perfil del Egresado", donde se imagina cómo debe ser un egresado de determinada profesión. Estos imaginarios se ven fortalecidos por otros imaginarios que de la profesión transmiten los maestros en sus clases.

c) El laboral. Se manifiesta en los perfiles de puestos que pretenden establecer los requerimientos del trabajo.

d) El cultural. Se encuentra en las representaciones que la sociedad a través de creencias y valores hacen en torno a las profesiones.⁷⁷

Como resultado de estos imaginarios, el sujeto va construyendo su identidad profesional y conforme a ella orienta su particular forma de ejercicio profesional.

B) Características de los GFPO. Diferencias y semejanzas con otros modelos.

Los Grupos de Formación Psicosociológica, en una de sus propuestas,⁷⁸ establecen el interés por intervenir en las relaciones interpersonales de las prácticas sociales de los participantes en un grupo. Esta propuesta es rescatada por el modelo de GFPO que buscan investigar e intervenir en procesos intersubjetivos dentro de prácticas sociales.

El concepto de Grupo que prevalece en los GFPO es que es un "espacio privilegiado en donde se entrecruzan los determinantes subjetivos institucionales y sociales. Es también un dispositivo que permite analizar en el "aquí y ahora", lo que ocurre en el "allá y entonces"

⁷⁷ *Ibid.* p. 3

⁷⁸ Cfr. capítulo II de este documento.

de las prácticas en las instituciones (familia, escuela, trabajo, etc.) para conocer y comprender los diversos niveles de determinación”.⁷⁹

Es un dispositivo, porque se llega a un nivel de análisis en el grupo que permite develar los vínculos intersubjetivos que el sujeto establece con otros sujetos y con las instituciones en sus prácticas sociales. Este análisis permite a los integrantes comprenderse y reconocer-se , nombrando y diferenciando los imaginarios, buscando lo que subyace a éstos en una forma no manifiesta, representados en forma de deseos y de demandas de tipo personal.

El análisis que se hace en los GFPO, llega más lejos aún, ya que implica hacer, de parte de los integrantes del grupo, un trabajo de elaboración donde se reconocen los vínculos transferenciales que establecen en sus prácticas, las contratransferencias que llevan a cabo y las ansiedades que las determinan. Al llegar a este nivel es muy probable que se empiecen a movilizar las formas en que se llevan a cabo las prácticas cotidianas y, en última instancia, promover un cambio en ellas.

Hagamos aquí un paréntesis para explicar dos conceptos importantes para esta propuesta : la transferencia y la contratransferencia. El primero, para algunos psicoanalistas, se refiere a la repetición o actualización de deseos sentimientos y formas de relación de una persona frente a otra repitiendo actitudes y afectos presentados con anterioridad ante otra persona semejante y significativa en su historia infantil. Durante la transferencia se “reviven” y “repiten” actitudes emocionales inconscientes ya sean amistosas, hostiles o ambivalentes. Pero no se trata de una repetición mecánica o arbitraria pues las escenas que se exteriorizan durante la transferencia, por lo general, no se refieren a acontecimientos reales sino que son escenas deseadas o fantaseadas, que para el sujeto

⁷⁹ Anzaldúa Arce, Raúl y Beatriz Grajeda. Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados.. p. 4, 5.

pueden ser tan verdaderas como las reales y nunca haber tomado conciencia de ellas.

La transferencia es también una re-petición, es decir una nueva petición a alguien para que asuma un determinado comportamiento. Esta transferencia, despierta a su vez en el otro una reacción que también puede ser la resultante de una escena fantaseada. Es decir las transferencias de los unos dinamizan contratransferencias de los otros.

El segundo concepto, el de la contratransferencia, es el conjunto de reacciones "automáticas" que presenta un sujeto frente a la transferencia de otro. Estas reacciones obedecen a una serie de distorsiones en la forma de percibir al otro, en estas distorsiones prevalecen las expectativas, deseos y fantasías personales y se manifiestan en el modo de relacionarse. Es en el eje transferencia -contratransferencia donde se establecen las relaciones interpersonales y es ahí donde los GFPO van a intervenir.

Los GFPO son "grupos de "análisis situacional", esta característica permite focalizar problemas de la práctica cotidiana, analizarlos en sus determinantes y tomar conciencia de la contratransferencia que movilizan y las implicaciones de éstas en la situación".⁸⁰

Una idea que se retoma de los Grupos Balint para los GFPO es que el trabajo se centra en el análisis de situaciones de difícil manejo, destacando las respuestas contratransferenciales que cada participante llevó a cabo frente a la situación que relata. Entendiéndose por "situación al conjunto de elementos, hechos, relaciones y condiciones coexistentes e interactuantes durante un cierto periodo de tiempo".⁸¹

El análisis situacional de los GFPO no se queda en la mera descripción de los factores que intervienen en ella sino que trata de identificar la forma en que estos factores intervienen para mantener o cambiar una realidad.

⁸⁰ Idid. p. 6.

⁸¹ Ibid. p.7.

En los "Grupos T" se centra el estudio en sí mismos, es decir Grupos centrados en el grupo a diferencia de los GFPO en el que se analizan "situaciones de difícil manejo" de la práctica cotidiana o de la formación profesional.

A diferencia de los Grupos Balint los GFPO no son necesariamente grupos homogéneos ni tampoco es necesario periodos largos (en los grupos Balint los ciclos pueden durar seis meses, un año o más). En los GFPO se tienen pocas sesiones (en promedio doce), que se llevan a cabo en periodos cortos, algunas experiencias han sido intensivas (diarias) o en periodos que no rebasan los tres meses. La duración de las sesiones puede variar de dos a ocho horas (con recesos cada dos horas). El tamaño del grupo también es variable de ocho a treinta y cinco personas, que son con las que se pueden trabajar las diferentes técnicas que se utilizan.

En los GFPO el coordinador puede auxiliarse de un observador, el papel de este es apoyar al coordinador a través de la observación del grupo y retroalimentar el análisis del grupo.

El eje de análisis en los Grupos Operativos es la tarea en cambio en los GFPO son las situaciones de difícil manejo y el análisis de la formación. Lo que retoman los GFPO de los Grupos Operativos son los conceptos que permiten comprender la dinámica de los fenómenos grupales como son : las ansiedades básicas, emergente, portavoz, latente y manifiesto en el grupo.

En los GFPO se trabaja empleando algunas técnicas expresivas y de acción con el objetivo de analizar las situaciones en un menor tiempo. Si bien los GFPO emplean algunas técnicas psicodramáticas se alejan del Psicodrama en tanto que la teoría soporte de los GFPO es el Psicoanálisis y la propuesta del Psicodrama de Moreno pasa a ser un dispositivo analítico . Además, se recurre a esas técnicas pero no son las únicas que se emplean, lo que marca una diferencia importante con el Psicodrama.

La propuesta de los GFPO apunta a integrar diferentes modelos para lograr una mayor riqueza en la comprensión de los procesos y sobre todo en la intervención. No se trata de una mezcla no definida ni confusa de modelos y concepciones diferentes, sino de una necesidad, de integrarlas, modificándolas y enriqueciéndolas por lo cual las aportaciones que resulten son válidas.

En México son pocas las investigaciones sobre las diversa prácticas sociales en las instituciones, que pretendan de manera paralela generar cambios. EL modelo de los GFPO constituye una alternativa para ello, así mismo tiene la virtud de adaptarse a los escasos recursos tanto materiales como de tiempo con los que se ven limitados los investigadores.

El modelo de los GFPO ha sido empleado principalmente en el ámbito educativo. Como ya se mencionó, surge en la Universidad Pedagógica Nacional como propuesta metodológica dentro de la investigación "Transferencia y contratransferencia en la relación educativa". Dentro de esta investigación se han llevado a cabo cinco experiencias para el análisis de la contratransferencia de maestros de educación básica en relación a sus alumnos. De estas experiencias se han logrado establecer algunos imaginarios que subyacen a los vínculos transferenciales de los docentes.

En el mismo ámbito educativo se han realizado otras experiencias como : "Grupos de análisis de la relación maestro-alumno ", en donde los maestros analizan las situaciones difíciles en su práctica, especialmente en relación al vínculo que establecen con sus alumnos ; "Grupos de análisis de las dificultades en la elaboración de tesis de grado", en donde se analizan los obstáculos que interfieren en ese proceso ; "Grupos de formación", fue una experiencia con estudiantes de Administración y de Ingeniería en Relaciones Industriales en donde se analizó el significado de la práctica en la que se forman. Y "Grupos de formación de coordinadores de grupo" para facilitar el análisis de las situaciones difíciles que enfrentan en su formación.

Además del ámbito educativo, este modelo se ha llevado a cabo en el ámbito laboral, médico y familiar.

En el ámbito laboral se han realizado Grupos de análisis de las dificultades en las relaciones interpersonales en la institución.

En el ámbito médico : Grupos de análisis de la relación Médico-técnico-paciente.

Por último, en el ámbito familiar, se han aplicado en Grupos de padres.

* * *

Hasta ahora se ha dado ha conocer, en una forma sucinta, las diferentes propuestas grupales de formación psicosocial más una reflexión se hace necesaria :

Todas las propuestas implican una intervención. Esta suele proponerse explícitamente para aminorar las tensiones, hacer aceptar los cambios (de puestos de personal, de políticas, etc.) pero cierto es también que toda intervención incrementa la toma de conciencia de los problemas y deja al descubierto todos los sistemas informales y conflictuales producidos por el antagonismo de intereses. Las preguntas que se derivarían de esto serían : ¿quién contrata al coordinador de un grupo de formación ?, es decir. ¿quién es el cliente ? ¿qué papel juega el coordinador con el cliente y con el grupo ?.

Georges Lapassade menciona que el cliente de un coordinador de un grupo de formación siempre es una institución, aclarado esto habría que analizar quien es la institución-cliente y por qué.

Haciendo un poco de historia, los primeros clientes de los grupos de formación lo constituían organizaciones industriales que trataban de resolver problemas de la burocratización. Ahora, los nuevos clientes no son de la base tradicional, pues éstos se manifiestan a la defensiva y hasta en el rechazo. Son los "modernistas" los que solicitan la intervención de un coordinador de grupos de formación.

El coordinador llamado por la institución, desarrolla sobre esta base de partida una acción que dice estar al servicio de todos los grupos, es decir, el coordinador debería estar dispuesto a aceptar todos los compromisos, pero sin coludirse ni con el cliente ni con el grupo.

La responsabilidad del coordinador con el cliente y con el grupo es dar la palabra y ponerla en circulación, permitiendo la construcción de sus propias alternativas ; ante su demanda de saber se oferta un silencio de escucha e interpretación. Es dar pautas de análisis de situación en el que se dé la palabra al cliente y al grupo. Lo que se haga con ese análisis es responsabilidad de ellos y sólo de ellos.

Por otra parte, como ya se mencionó, las diferentes propuestas grupales intervienen en diferentes campos (hospitalarios, religiosos, militares, sindicatos, educativos), para fines de esta investigación "Análisis de los Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados. Alcances y limitaciones de su posible aplicación en la práctica de pedagogo-orientador", se revisará la propuesta de los GFPO en el campo educativo, con el propósito de ofrecer una alternativa en la práctica del orientador educativo que vaya más allá de la mera práctica tradicional. Para este objetivo se partirá del análisis de la posibilidad del salón de clases como "Grupo", se revisará el concepto de educación y de orientación y sus prácticas, temas del siguiente capítulo.

CAPÍTULO TERCERO

“EL PEDAGOGO-ORIENTADOR Y SU PRÁCTICA PROFESIONAL”

“...la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo”

Paulo Freire

SUMARIO

I.- El salón de clase como “Grupo”; A) El aprendizaje grupal. II.-Educación y Orientación. III.- Bases en la que se sustenta la práctica del pedagogo-orientador: A) La práctica; B) La práctica educativa; C) La práctica de la orientación formal. IV.- Tipos de orientación educativa y funciones del orientador.

I. El salón de clase como “Grupo”.

Se ha llegado a aceptar que el aprendizaje escolar se da en grupos. Sin embargo un salón de clase es un lugar donde concurren un conjunto de personas por razones administrativas de tipo escolar. Aunque coincidan en un tiempo y lugar determinado no necesariamente conforman un grupo, asisten en calidad de un auditorio y por lo tanto, forman un agregado. Las personas que asisten, escuchan al profesor, hacen anotaciones de lo que pueden entender, para luego tratar de descifrar esos apuntes, memorizarlos y presentar un examen en el que se les pide, generalmente, que reproduzcan lo que dijo el profesor o lo que está en los libros.

Si observamos el salón de clase en su aspecto físico, nos damos cuenta que la disposición del mobiliario, está diseñada para un auditorio, evitando así la relación cara a cara y obligando a un tipo de comunicación deficiente: las bancas dispuestas una tras otra, el lugar del maestro frente a todos los sujetos y a una determinada distancia, etc. “El salón

de clases es el lugar a donde los alumnos van a “tomar” la clase y a “recibir” la enseñanza.⁸²

Este conjunto de personas-alumnos pueden llegar a constituir un “Grupo”. Desde el momento que se reúnen en un mismo tiempo y espacio, comparten determinados objetivos, tratan los mismos temas y hacen los mismos exámenes, los ubica en la posibilidad de integrar un “Grupo”.

No se integra un “Grupo” cuando hay una desarticulación del grupo como unidad de trabajo intelectual. La desintegración acontece cuando no hay identificación con los objetivos o cuando existen y persisten conflictos interpersonales no clarificados y es entonces cuando la comunicación se toma deficiente y aparece la competencia como forma individualista de conducta y la formación de subgrupos. Aquí el problema grave no es la aparición de conflictos sino que no se elaboren oportuna y adecuadamente. En esta situación el aprendizaje se toma deficiente.

Si partimos de la idea de que un grupo es un espacio donde se entrecruzan determinantes subjetivos institucionales y sociales, el camino para que un conjunto de personas pasen a ser un “Grupo” depende de muchos factores, como son : deseos, fantasías, identificaciones, vínculos transferenciales y contratransferenciales, expectativas sociales y personales que, en un momento dado, pueden llegar a ser un obstáculo para lograr la integración del grupo y el aprendizaje.

Siempre que comienza un curso tanto el maestro como los alumnos esperan muchas cosas. Ambos tienen expectativas que incluyen deseos, fantasías y/o actitudes que se manifiestan a lo largo del curso. Todos los imaginarios de los integrantes de un salón de

⁸² Santoyo, R. “Algunas reflexiones sobre la coordinación de los grupos operativos de aprendizaje”, Revista Perfiles Educativos, No 11. p. 4.

clases van determinando sus relaciones interpersonales las cuales juegan un papel central en el éxito o fracaso de la formación de un grupo y del aprendizaje.

Las relaciones interpersonales, cabe señalar, se establecen con base en componentes reales, pero también subjetivos que la situación real despierta. Cuando conocemos a una persona, nos puede parecer agradable, porque nos gusta su forma de arreglo y su aspecto físico, pero aunado a esto, aparecen condiciones subjetivas que influyen en la simpatía que nos puede despertar, como pueden ser sus ademanes, su forma de hablar, su mirada, que se pueden identificar a los de una madre o a los de una persona muy estimada.

En este sentido, en el salón de clases no se dan encuentros sino que se puede hablar de reencuentros, dado que cada persona identifica a los demás (inconscientemente) con individuos que han jugado papeles importantes en su historia, con los cuales se vuelve a encontrar (a partir de las características de los demás participantes), depositando en ellos los sentimientos de simpatía o antipatía que le provocan esas evocaciones.

Para que el grupo avance hacia el logro de sus objetivos y produzca intelectualmente, es conveniente que exista un clima que propicie el aprendizaje: un ambiente de libertad para pensar, expresarse, intercambiar experiencias, hacer proposiciones, señalar coincidencias, ejercer el análisis y la crítica. Pero para que suceda esto se hace necesario develar los imaginarios que traen consigo los integrantes de un grupo, sobre todo los que obstaculizan el trabajo. Esto implica que el maestro se mueva del lugar del saber omnipotente y realice una constante reflexión acerca de su práctica profesional con el objeto de comprenderla y modificarla.

Esta reflexión del maestro lo puede llevar, en un momento dado, al análisis de su propia formación (y lo que subyace a ella) que como ya se dijo, es un factor que determina los ejercicios de su práctica profesional. Es a través de la formación que el maestro

adquiere un concepto de lo que es el proceso de enseñanza-aprendizaje, un concepto de hombre, de educación y de sociedad. Estos conceptos van a concretarse en el estilo de educación que practique.

El maestro puede realizar su práctica profesional desde una concepción de educación "tradicional" o desde un enfoque de educación "moderna o también, utilizando elementos de las dos. La aplicación de una o de otra o de las dos implica determinados resultados en el aprendizaje, mismos que se analizarán más adelante.

Por lo pronto analizaremos la importancia del aprendizaje grupal. Cuando se logra conformar un "Grupo", si es posible un aprendizaje grupal, ¿cómo será éste? ¿cuál es su importancia?

A) EL APRENDIZAJE GRUPAL

El aprendizaje grupal es un proceso de elaboración conjunta, donde el conocimiento no se da como algo acabado, de una persona que lo posee a otras que no lo tienen. En el aprendizaje grupal el conocimiento se construye, es una elaboración conjunta que parte de situaciones-problema, en donde se elaboran hipótesis, conceptos, se analizan los elementos involucrados en una situación, se identifican los medios y los obstáculos, se proponen alternativas y se evalúan resultados.

Concebir el aprendizaje de esta forma nos induce a buscar alternativas en las que los maestros y los alumnos ya no aparezcan como individuos aislados sino inmersos en situaciones de aprendizaje que configuren experiencias cualitativas diferentes. Por lo que "la docencia, desde esa perspectiva, es un proceso de interacción entre personas, en el que los sujetos-profesores y alumnos- establecen interrelaciones, a través de las cuales

conforman un grupo con dinamismo propio".⁸³ En este proceso intervienen las características y los rasgos peculiares de cada uno de los individuos.

Cuando se logra integrar un aprendizaje grupal el individuo no sólo adquiere información acerca del objeto del conocimiento sino que además, se va formando en la medida que rectifica o ratifica constantemente sus propios fundamentos teóricos, así como las pautas de conducta e interpretaciones de la realidad. De este modo se obtienen simultáneamente dos aprendizajes : aquellos que se refieren a la apropiación de un saber determinado y los que se dan como resultado de una interacción. En este sentido, estos dos aprendizajes se complementan.

El aprendizaje grupal parte de la premisa que el hombre se forma "en", "con" y "pese" a "otros" hombres (como se mencionó en el capítulo primero de este trabajo), que el hombre más que una individualidad está implicado en una relación con otros, esto no significa que deba apuntarse a una homogenización o desaparición de la individualidad. En realidad lo que se pretende es que se pierda el individualismo ; se fomenta la cooperación y la atención a los demás ; la tolerancia a los otros y a reconocer sus diferencias. Desde esta perspectiva lo que se aprende individualmente es diferente a lo que se aprende en grupo.

El aprendizaje grupal genera la necesidad de una comunicación cara a cara en la que el grupo es una fuente generadora de experiencias de aprendizajes que adquieren mayor significado ya que se dan en una relación interpersonal. El ser humano no sólo aprende en relación con las cosas, sino fundamentalmente en relación con las personas. "El aprendizaje en grupo es un proceso de transformación mutua : la persona cambia por la influencia del grupo y éste se modifica por la acción de sus miembros".⁸⁴

⁸³ Ibid. p. 5

⁸⁴ Santoyo, R. Op. cit. 5.

La docencia, hasta ahora, no fomenta ni propicia suficientemente el desarrollo grupal como fuente de experiencias de aprendizaje. Por el contrario, el maestro representa en ocasiones un obstáculo para la interacción, para el intercambio y la comunicación. Si bien esto no se da en forma consciente el significado que tiene de su lugar y función determina su manera de proceder ; reproduce las formas de instrucción que le tocó vivir como alumno y que en muchos casos son la única referencia que tiene cuando se propone enseñar.

Un profesor que se proponga trabajar en y con el grupo requiere de ciertas actitudes y conocimientos sobre el aprendizaje ; requiere de una nueva forma de enseñar y de un cambio de actitud.

Si consideramos que la orientación educativa se encuentra implícita en el desarrollo del proceso educativo, y por lo tanto los problemas que enfrenta están relacionados con la educación, esto nos lleva a reflexionar sobre el concepto de educación, de orientación educativa y de concepto de hombre que subyace a ellos y que el docente en su práctica profesional los refleja.

II.- Educación y Orientación.

El acelerado desarrollo de la ciencia y la tecnología ha hecho posible la mundialización de los procesos económicos de la producción. Estos fenómenos, a su vez, han dado lugar al surgimiento de concepciones educativas.

Una de ellas es restringir la función de educar al objetivo de elevar la producción de bienes materiales. Pero la educación es más que eso, tiene que dar respuesta a otros fenómenos y valores propios de nuestro tiempo, tales como la participación, el respeto a la diversidad, la urbanización creciente, el nuevo papel de las mujeres, entre otros. Todo esto implica no solamente la transformación de los contenidos educativos sino la modificación de técnicas y métodos para enseñar y aprender.

Este contexto, forzosamente, nos lleva a planteamos la situación de transición por la que está pasando la educación, específicamente en México. Es una transición entre dos concepciones : la educación tradicional y la educación moderna. Se habla de transición porque aun sin haber desaparecido la concepción tradicional se encuentran características de la otra concepción, la moderna, en el sistema educativo.

Para precisar los términos de educación tradicional y educación moderna incluyó, en una forma muy general, en la primera todo lo que de algún modo tenía vigencia pedagógica hasta fines del siglo pasado en nuestro mundo occidental. E incluíré bajo la expresión "educación moderna" toda la renovación, a través de diferentes escuelas, tendencias y orientaciones, que cobran cuerpo y vigencia a partir de este siglo y fines del anterior.

La distinción entre ambas concepciones se precisará cuando se enfrenten los rasgos que se pueden atribuir a cada una de ellas.

La educación en general trata de una particular forma de socializar al individuo. Las diferentes modalidades que puedan ser observadas para lograr tal propósito denuncian concepciones totalmente opuestas acerca del mismo sujeto. De este modo partiremos de la hipótesis de que por debajo de una definición de educación está implícito un concepto de hombre.

¿Cuál será el concepto de hombre implícito en la educación tradicional ?. Ésta lo concibe como un "animal racional", lo racional es lo que hace ser humano, es todo lo referente a la inteligencia, mente, intelecto y capacidad de entender, por lo tanto "El hombre es, fundamentalmente, en lo que tenga que ver con educación, mente o inteligencia".⁸⁵

⁸⁵ Cirigliano y Villaverde. Dinámica de grupos y educación, p.23.

Para la concepción moderna de educación el concepto de hombre cambia, es visto como un "...organismo inteligente que actúa en un medio social".⁸⁶ No se puede concebir a un organismo vivo sin un medio y el medio específicamente humano es el social.

En la definición que caracteriza al hombre como "animal racional" se pasa por alto el hecho de que el hombre exista dentro de un momento histórico o que se exista dentro de un grupo humano.

En la concepción moderna el hombre es un ser bio-psíquico, un organismo, dentro de un medio sobre el que actúa inteligentemente. Esta inteligencia no es una cualidad abstracta sino que está colocada dentro de una circunstancia (momento histórico) que la relaciona con el medio y que tiene una función que cumplir dentro de las situaciones problemáticas que surgen del enfrentamiento organismo y medio.

A partir de estas concepciones de hombre pensemos ahora en el estilo de educación que se deriva de cada una de ellas. Si en la educación tradicional el hombre es esencialmente inteligencia, sin tomar en cuenta su historia ni su contexto, es natural que la educación tenga la finalidad de dedicarse a cultivar y desarrollar a la inteligencia dándole ideas. Al entregar y depositar ideas en la inteligencia se le va concibiendo únicamente como memoria.

Para esquematizar lo que propone la concepción tradicional citaré a Cirigliano-Villaverde "...a) la sociedad debe transmitir su patrimonio cultural, es decir, el conjunto de contenidos que estima valiosos ; b) ese conjunto es reducido previamente a ideas o conocimientos ; c) éstos se han depositado en algún sitio : los libros ; d) de los libros pasan a la cabeza del maestro ; e) y de ésta al depósito de conocimientos en la cabeza del alumno, es decir, la memoria (que tiene la facultad o poder de retener y conservar)".⁸⁷ De

⁸⁶ Ibid. p. 24

⁸⁷ Idem

aquí, que no queda otra alternativa que poner dentro de una inteligencia reducida a memoria lo propio de ésta : ideas, datos, conocimientos.

En cambio para un hombre concebido como "organismo inteligente", concebido dentro de un momento histórico y un medio social, las derivaciones serán diferentes. El medio puede favorecer u obstaculizar las actividades del sujeto. Si las favorece permite que la inteligencia planee esquemas de acción que le permitan aprovechar al máximo los beneficios. Si el medio crea dificultades, el sujeto funcionaliza su inteligencia para tratar de superarlas. La inteligencia crea alternativas para resolver la situación problemática. Al resolver el problema actuando se habrá tenido una experiencia. Dentro de esa experiencia se habrá producido un aprendizaje.

Aprender dentro de esta concepción implica resolver activamente problemas y no una simple acumulación de datos en la memoria. La experiencia, como ciclo total de la actividad, nos deja un "más", una conclusión, un saber, una guía para la acción, es decir una pauta de conducta para futuras situaciones "así el hombre es: actividad dentro de circunstancias que emplea su inteligencia para resolver los desafíos del medio y que tiene experiencias que le dejan saldos. Ese saldo o diferencia en más produce su crecimiento o enriquecimiento anímico o espiritual. Ese crecer ha sido educación. Por eso experiencia coincide con educación".⁸⁸

Siguiendo con nuestro análisis, señalaremos que cualquiera que sea la concepción, hay un aspecto clave en el que se pone de manifiesto la peculiaridad de cada uno. Ese aspecto es la "actividad escolar". Quien sea el eje de la actividad escolar, dice mucho de la perspectiva con que se enfoca la educación, por ejemplo :

En la concepción tradicional, el patrimonio cultural está constituido por verdades o

⁸⁸ Ibid. p. 25.

conocimientos que de ningún modo debe ignorar el educando. Por lo tanto, aquí el aspecto clave de la actividad escolar no es lo que haga el alumno para aprender sino la habilidad que tenga el profesor para enseñar, para hacer penetrar los datos en las mentes.

El eje de actividad está fuera del alumno, está colocado en ciertas verdades y conductas definitivas que son lo que el alumno "debe saber y debe ser". Quien determina esto es la sociedad. Es a través del sistema educativo que se reproducen los ideales de sociedad ; todos deben aprender lo mismo (de aquí la importancia del texto), tener los mismos valores, los mismos ideales, estudiar de igual forma, en fin, como lo ha señalado con pertinencia Althusser, la educación se ha convertido en un Aparato Ideológico del Estado. La educación ha sido marcada por los lineamientos de una determinada política educativa, de un sistema socioeconómico que pretende perpetuarse, aduciéndose ser el único válido. En esta sociedad clasista donde la ideología dominante es la ideología de la clase dominante es ésta la que determina los grandes lineamientos de la política educativa y de sus acciones. La educación, así, se ha convertido en un instrumento de represión y control político donde resulta obvio que aquello que favorece al individuo no es lo que el sistema educativo le provee ; más bien opera al servicio de la clase dominante.

El interés y el bienestar personal se oponen a los objetivos del sistema educativo. En este sentido, es que pedagogos de la talla de Paulo Freire han calificado esta modalidad educativa como educación bancaria, en la cual la forma está por encima del contenido, la memorización por sobre la comprensión y el razonamiento, los esquematismos reprimen la crítica, el dogmatismo supera a la verdad.

En la concepción moderna se desplaza el eje de la actividad escolar, será más importante desarrollar habilidades deseables en el educando. Habilidades para que aprenda a aprender, a investigar, a comunicarse, expresarse, a escuchar, a discutir, a razonar, a descubrir, experimentar y actuar en grupo.

Ello, a su vez, supone que el profesor deberá también desarrollar un cierto tipo de habilidades diferentes que le permitan analizar experiencias de aprendizaje y ayudar a que los alumnos adquieran las habilidades que se esperan de ellos.

Desde esta perspectiva el planteamiento de una nueva pedagogía parte de que se pretende forjar sujetos libres, críticos que aprendan a pensar por sí mismos y que puedan instrumentar operativamente cambios en su entorno. Así, se crean toda una serie de métodos de participación más que de escucha, de intervención activa razonada sobre la realidad más que de recepción pasiva incuestionada de la información.

Paralelamente al análisis de la concepción de educación se encuentra el análisis de orientación ¿qué entendemos por orientación ?. Aclarando, no nos estamos refiriendo a los servicios de información, orientación y quejas, tan comunes últimamente en los sistemas burocratizados y tan socorridos por algunas instituciones educativas de nivel medio y medio superior que confinan al orientador a un mero informador de trámites.

La orientación en este sentido va encaminada a iniciar los pasos prefijados (cada trámite tiene su camino) los que deben ser seguidos para lograr la solución del problema. Cada paso lleva al siguiente en forma inexorable e independientemente del tiempo estimado : si se cumplen todas y cada una de las condiciones, probablemente se concluya bien el proceso de trámite.

La orientación educativa se distancia significativamente de ese concepto, es más abarcante, amplio y complejo. Es cierto que muchas veces hay que orientar al alumno en lo que tiene que ver con los trámites que realizará para inscribirse, para realizar exámenes, para obtener constancias, etc. Pero cuando hablamos de orientación educativa ésta rebasa la orientación en su modalidad de información, se pretende influir en el proceso educativo mismo y no solamente en su nivel administrativo.

Sobre el particular, el diccionario de English & English apunta que orientación es “ayudar a una persona a encontrar y seleccionar las oportunidades y actividades que le producirán la máxima satisfacción y ventaja especialmente en la escuela (orientación educacional) y en su trabajo (orientación vocacional)”.⁸⁹

A su vez cuando se plantea el término de orientación vocacional, lo define como “arte de ayudar a los alumnos a elegir el mejor programa de estudios a la luz de sus propias capacidades, intereses, planes y demás circunstancias generales”.

Ahora bien, cuando se orienta, de algún modo se indica un camino a un otro que aparece como receptor de esa indicación.

Orientar desde una perspectiva tradicionalista indica una determinada protección y control sobre el individuo. Se supone que quien orienta posee determinada verdad sabe más que el otro y sobre todo sabe qué le conviene al otro.

Aparte de colocarse en el lugar del que todo lo sabe (omnisapiente) y todo lo puede (omnipotente) y con derechos para decidir el destino de otros, cree a su vez actuar de buena fe, al margen de sus determinaciones sociales, como si su ideología, su pertenencia de clase, su ubicación como intelectual no tuviese nada que ver con su práctica.

Orientación en el sentido necesariamente novedoso (moderno) pretende sustituir la orientación por “análisis educativo” en el que se desmenuza, se desintegra para ver claro, se subdivide y se problematiza. Esto es, el orientador frente a un problema educativo va a propiciar que el orientado lo analice desde diferentes ángulos para que llegue a tomar una decisión, su decisión.

Analizar-orientar es participar en un proceso conducente a hacer conciencia, proceso desvinculado de toda idea educativa en principio, en el sentido tradicional, de toda

⁸⁹ H. B. English & A. Ch. English, Diccionario de Psicología y Psicoanálisis, p. 581.

guía, de toda "orientación" de toda protección. Desde esta perspectiva se parte de que sólo el propio sujeto puede acceder a esa verdad que le es propia.

El analista-orientador renuncia a todo pensar en lugar del sujeto para que éste pueda aprender a pensar, renuncia casi a hablar, para que el sujeto pueda hablar, controla toda introducción de información para que ésta pueda ser producida y buscada por el propio sujeto. Es decir, el orientador renuncia a la omnisapientia y a la omnipotencia.

Orientación y educación no pueden olvidarse ni excluirse mutuamente, dependen una de otra. Orientación es un proceso paralelo al mismo proceso de educación. La orientación empieza en el mismo momento en el que el sujeto se incorpora a las tareas escolares y su primordial misión será analizar con el consultante : sus posibilidades ; el fracaso escolar y sus causas ; el tipo de comunicaciones que se establecen entre los propios alumnos, entre alumnos y profesores.

Se puede decir que desde el punto de vista tradicional la educación y la orientación logran cambios cuantitativos (aumento en el monto de conocimientos). Y desde la perspectiva moderna se logran cambios cualitativos en la conducta.

Es del maestro y del orientador, en un momento dado, responsabilizarse de como ejercer su práctica profesional, definir el tipo de educación que desea impartir y por qué y para qué. Esta reflexión se ve simple pero no es tan sencilla ya que implica analizarse, conocerse a través de ir develando las fantasías, deseos, expectativas que subyacen a la práctica profesional.

III. Bases en las que se sustenta la práctica del pedagogo-orientador.

A) La práctica.

El conocimiento y la capacidad de pensar son las facultades más distintivas e importantes que posee el hombre, ellas lo colocan en un lugar especial respecto a los demás seres vivientes de la naturaleza. Las facultades de pensar, de discriminar y de analizar fueron resultado de un procedimiento milenario en el cual la lucha por la supervivencia y la necesidad de una mejor forma de vida condujeron al hombre a su propia transformación.

Es través del trabajo que el hombre expresa la historia del desarrollo de la actividad material y espiritual del hombre. Es un proceso entre la naturaleza y el hombre en el que mediante la propia acción, el hombre, regula, realiza, y controla su intercambio de materias con la naturaleza. El trabajo ha sido el medio importante que hizo posible transformar la naturaleza junto con la del hombre.⁹⁰

El trabajo puede entenderse como un conjunto de acciones diversas, pero dentro de la acción-trabajo existe una aplicación concreta del conocimiento a problemas muy específicos, a esa acción o actividad material de los hombres se le denomina práctica o praxis.

La práctica, actividad cotidiana que da sentido al trabajo, responsable concreta de la transformación, entendida en su sentido más amplio, abarca todo el conjunto de formas materiales de la actividad humana en el proceso del cual se crea la cultura.

⁹⁰ Muñoz Riverohl, Bernardo. Documento Básico No.1 . De la Comisión Académica de Orientadores : Marco Teórico de la Práctica de la Orientación Educativa en el Colegio de Bachilleres, p.38.

B) La práctica educativa.

Cuando se habla de "educación verdadera, forzosamente se tiene que hablar de praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo".⁹¹ Por lo tanto cuando se habla de práctica educativa la dimensión y relevancia del carácter histórico de la práctica aumenta. La práctica educativa se concreta a la enseñanza y al aprendizaje formal e incidental de un determinado grupo social y como praxis también forma parte del proceso social del trabajo y del desarrollo histórico.

Paulo Freire en la Pedagogía del oprimido considera que el elemento más importante dentro de la práctica educativa es la palabra. La identificación de la palabra como símbolos fonéticos o como principios del pensamiento lleva a la postulación de la palabra como parte fundamental del diálogo, de la comunicación en sí, de las consecuencias que el diálogo gesta a través de la acción o la reflexión. " No hay palabra verdadera que no sea una unión inquebrantable entre acción y reflexión y, por ende, que no sea praxis. De ahí que decir la palabra verdadera sea transformar al mundo".⁹²

Dentro de la palabra, particularmente en la enseñanza, hay tres dimensiones importantes que destacar : la reflexión, la acción y el pronunciamiento. La reflexión nos mueve a pensar, a desarrollar un nivel de abstracción adecuado para plantear estrategias, para sistematizar e interpretar la realidad. La acción se mueve en el nivel de la aplicación de lo pensado, pues la reflexión encerrada entre las paredes de la suposición y eludiendo la experiencia que deriva de la acción, tiene el peligro de convertirse en simple y llana especulación del mundo. Aquí es importante vincular la reflexión con la acción, porque la primera se presenta como la parte intencional de la acción educativa. La acción por la acción misma corre el riesgo de sucumbir al activismo. Lo mismo sucede con la reflexión

⁹¹ Freire, Paulo. La educación como práctica de la libertad, p. 7.

⁹² Freire, Paulo. Pedagogía del oprimido, p.99.

por la reflexión misma, ya que después de tiempo puede ser vista como palabrería y hasta demagogia. El pronunciamiento es la posibilidad de que la enseñanza sea un medio de unión común, de una concientización a través de la palabra. "Existir humanamente es "pronunciar" el mundo, es transformarlo".⁹³

La palabra es parte fundamental del diálogo y siendo éste el encuentro que solidariza la reflexión y la acción no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto a otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas.

Por lo tanto la verdadera práctica educativa implica fomentar el diálogo y con él la creación del pensamiento crítico. Sin el diálogo no hay comunicación y sin ésta no hay una verdadera educación.

C) La práctica de la orientación formal.

La práctica orientadora históricamente es una práctica pedagógica y humanística por que no solamente se ha desarrollado dentro de la educación formal, sino también fuera de ella. Fuera de la pedagogía tenemos la práctica de la orientación educativa incidental que es aquella ofrecida fuera de la escuela y está dada por emergentes socioculturales.

Estos emergentes son sujetos que poseen habilidades, actitudes y el consenso necesario para guiar, facilitar, explicar u orientar a los familiares e integrantes de su grupo o comunidad el proyecto de vida, un ejemplo serían los mismos padres. En esta misma práctica incidental entrarían, también, la iglesia, los clubes o asociaciones, los medios masivos de comunicación, etc.

La práctica de la orientación educativa formal es objetiva y concreta, aparece como un producto de la evolución, transformación y división de la pedagogía específicamente. Se

⁹³ Idem, p. 100.

da cuando la escuela asigna a un educador la atención especializada de explicar y facilitar a los educandos alternativas que redunden en el aprovechamiento académico, así como dirigir la matrícula hacia las áreas productivas requeridas por el modelo económico.

Se reconoce que la práctica orientadora formal es principalmente una práctica pedagógica, sin embargo no se niega la intervención de otras disciplinas como la psicología, la sociología, la comunicación, etc. Muñoz Riverohl para demostrar la filiación pedagógica que tiene la orientación habla de dos categorías filosóficas educativas⁹⁴: la ontológica que es una constante dentro de la práctica del orientador, porque esencialmente está enfrentando el análisis y la interpretación del ser; de los problemas que todos y en particular los adolescentes manifiestan en torno a la existencia y de su función como seres; simultáneamente a esta problemática se van definiendo los valores morales, la ideología, etc.: la axiología, concebida como una teoría de los valores que tienen que ver con la idea de hombre que se pretende ser.

Lo ontológico con lo axiológico forma una unidad básica en cualquier tipo de práctica orientadora. Esta unión es común en la historia de la pedagogía, pero se hace más evidente en la práctica de la orientación ya que alcanza un mayor nivel de concreción.

La práctica de la orientación educativa formal ha sido difícil ya que al orientador educativo se le ha asignado tareas alejadas de la pedagogía. La escuela ha depositado en el orientador funciones de tipo administrativo (trámites de inscripción de alumnos, realización de expedientes) y de coerción (control de la disciplina de los alumnos), lo que a llevado que la práctica de la orientación sea subestimada y carezca de legitimidad.

La práctica del docente-orientador a surgido de la propuesta de ofrecer la orientación como asignatura frente a grupos en algunas escuelas y de una búsqueda del

⁹⁴ Muñoz Riverohl, Bernardo. Op. cit., p. 47.

reconocimiento de la orientación. Esta propuesta fue aceptada por las autoridades de la escuela porque "por fin ponía a trabajar al orientador" y así lo podrían controlar a través del horario y el salón que ocupaba.

Pero a pesar de esto la orientación sigue siendo subestimada tanto por los maestros como por los alumnos. Aunque hay instituciones que la disfrazan con la obligatoriedad, la verdad es que sigue siendo una actividad voluntaria. Para citar un ejemplo : en la escuela Preparatorias de la UNAM y en las escuela de nivel medio superior del IPN la materia de orientación educativa y vocacional no tiene ningún valor curricular, por lo que los docentes que la imparten tienen que inventar medidas coercitivas (amenazas de suspensión del servicio en cuanto el alumno lo requiera para realizar un trámite dentro de la escuela, suspensión del servicio de información profesigráfica) para que los alumnos asistan a su clase.

La práctica docente en la orientación educativa ha estado dirigida a la impartición de contenidos de orientación escolar, psicopedagógicos del aprendizaje y de la orientación profesional. Aunque algunos orientadores en lugar de ofrecer esas temáticas han ocupado el espacio del aula para analizar situaciones que surgen de la experiencia de los alumnos.

En la práctica de la orientación es importante señalar que sería un error que el pedagogo-orientador desconozca que el estudiante tiene un vínculo con la realidad social (la de su colonia, con sus expectativas culturales, etc), en el momento de colaborar con él. Generalmente, en la práctica de la orientación escolar en los distintos niveles en los que se ofrece, se parte de cero, es decir, cuando trata la problemática académica del alumno, desconoce, minimiza u subestima al extremo la experiencia estudiantil del alumno y, en la mayoría de los casos, el discurso y la práctica que ofrece, resulta ser abstracta, incomprensible y muy alejada de la realidad.

Una forma de resignificar a la orientación sería rescatar la experiencia de los alumnos y reencauzarla hacia formas de desarrollo personal. Esta nueva significación tiene que ver con el diálogo y la comunicación. Sólo en el plano de la comunicación directa con los alumnos, en un mismo nivel, en el diálogo del orientador-orientado y orientado-orientador puede plantearse la base de una nueva orientación.

Como ya se mencionó, sería un error que el orientador ejerza su práctica partiendo de cero, es decir que ignore o minimice las experiencias que trae consigo el orientado, pero también sería un error ignorar o subestimar que el mismo orientador está inmerso en un contexto y que se está formando. De ahí que la práctica del orientador estará influida por una serie de factores que de modo directo o indirecto actúan en el marco de la orientación. Estos factores son :

- El conocimiento que posea del individuo en general y del orientado en particular, así como de la corriente educativa que sirva de marco de referencia para la interpretación de cualquier conducta humana.

- La visión personal que tenga de la vida, el esquema de valores y la concepción social que asuma el orientador.

- La vivencia personal que se tenga de la relación orientadora, así como la función y el valor que se tenga del orientado.

- La función que se asigne al proceso de orientación y la ubicación del mismo en el proceso del desarrollo total del individuo.

Estos factores, que determinan la práctica del orientador, por lo general son olvidados o no tomados en cuenta por el mismo orientador. Se hace necesario que sean objeto de una constante reflexión, con el fin de que el orientador esclarezca su práctica.

IV. Tipos de orientación educativa y funciones del orientador

En la orientación educativa, funciones pueden definirse "como acciones que lleva acabo el orientador para ejercer su profesión".⁹⁵ Las funciones sociales del orientador en las siguientes áreas operativas son :

a) Función Pedagógica. Recae en el área de la orientación escolar y propicia en los estudiantes la formación de actitudes, habilidades e intereses para su mejor aprovechamiento académico.

Se atenderán problemáticas y necesidades relacionadas con el proceso de aprendizaje de los estudiantes y con aquellos factores que afectan su aprovechamiento académico tales como ausentismo, falta de interés de aprender, habilidades para el estudio, comprensión de la lectura, estructuración de conceptos, elaboración de resúmenes, organización de sesiones de estudio. De igual manera se considera la relación del estudiante con sus compañeros y profesores en el ámbito escolar.

b) Función psicológica. Recae en el área de la orientación afectivo-psicosocial y pretende llegar al autoconocimiento para que se pueda llegar a la autoeducación y autoorientación. En este sentido sería un proceso de análisis-orientación en el que el alumno tome conciencia de sus propias posibilidades, de sus deseos, de las realidades que los condicionan, los obstaculizan o los posibilitan, de las consecuencias a largo plazo de su comportamiento y de sus decisiones ; significa, en suma, una toma de responsabilidad sobre sí mismo. Un análisis que debe desembocar en la autoorientación, no en un consejo ajeno.

c) Función socioeconómica. Recae en el área de la orientación vocacional, implica un proceso de elección y una capacidad de decidir de parte del alumno. La elección de

⁹⁵ Nava, José. La orientación educativa en México . Documento base. p. 90.

carrera que el alumno hace está relacionada con : sus intereses, valores y necesidades ; con las identificaciones con figuras significativas para él ; con los recursos de la comunidad que puede utilizar ; con el nivel y calidad de su bagaje educacional ; con tendencias y actitudes laborales de su comunidad.

La satisfacción laboral depende en gran medida de que el individuo pueda expresar en su trabajo sus habilidades, intereses y personalidad, desarrollando roles ocupacionales creativos y no estereotipados. Así el grado de satisfacción que el individuo logra a partir de su trabajo es proporcional al grado que ha sido capaz de implementar el concepto de sí mismo. en el ejercicio del rol laboral elegido. Por lo tanto la orientación vocacional supone un autoanálisis.

Si se rescataran en su totalidad estas funciones sociales del orientador educativo habría la necesidad de hacer cambios en los programas generales de la orientación educativa así como en la formación, actualización y el desempeño profesional.

Dadas las características de las funciones, el profesional de la orientación debería poseer un perfil académico multidisciplinario y sólido en las teorías y herramientas metodológicas provenientes de disciplinas como la pedagogía, la psicología, la sociología, la economía, la filosofía, entre otras.

En la realidad del hecho orientador buena parte de estas funciones no se llevan a cabo, la observación y la misma experiencia nos lo ha demostrado. El orientador va a su grupo, frecuentemente, sin un programa de orientación o con una idea de lo que debe enseñar y con la carencia de una didáctica de la orientación. Enfrentándose, además, al ausentismo de sus alumnos y a la falta de interés que muestran hacia los temas que se tratan, o mejor ¿a la forma de cómo se tratan?. Aunado a esta problemática está el problema del no saber "qué ser y qué hacer del orientador".

Respecto a la ausencia de una didáctica de la orientación, los orientadores han invertido imaginación al respecto y los pocos que han avanzado en ese sentido, se han apoyado en la incorporación de grupos operativos al trabajo de la orientación . Otros no han podido salir de la lluvia de ideas o el trabajo por equipos, técnicas en las que el orientador revisa el progreso individual en el estudio y asigna trabajo nuevo cuando se ha acabado el viejo (sigue siendo el omnipotente y el omnisapiente). El énfasis está colocado en el rendimiento escolar, sin importar los intereses, inquietudes del grupo ; nada de conversaciones ajenas al trabajo ni de movimientos desacordes con la labor.

Desde esta problemática una de las funciones del pedagogo-orientador sería implementar métodos que coadyuven a la formación de los orientadores, revisando su propia formación (desde el punto de vista psicosocial), ya que la formación de los orientados, en forma general, no podrá ser mejor que la de los maestros.

Desde esta problemática se analizará la propuesta de los GFPO en la práctica de la orientación educativa en el siguiente capítulo.

CAPITULO CUARTO

"LA APLICACIÓN DE LOS GFPO EN LA PRÁCTICA DEL PEDAGOGO ORIENTADOR"

"...los proyectos de cambio resultan ser una utopía más que un hecho factible, aunque para construir la realidad se tenga que partir de la creatividad de un proyecto de vida y de los sueños del hombre..."
Beatriz Ramírez G.

SUMARIO

I.- Alcances y limitaciones de la aplicación de los GFPO en la práctica del pedagogo-orientador. II.- Espacios donde el pedagogo-orientador puede aplicar la propuesta de los GFPO. III.- Ejemplos de cómo podrían ser los seminarios tipo GFPO.

I.- Alcances y limitaciones de la aplicación de los GFPO en la práctica del pedagogo-orientador.

Considero necesario, para el desarrollo de este capítulo poner en claro mi posición respecto a los diferentes puntos que se han tratado hasta ahora.

Se ha demostrado en el desarrollo de este trabajo que : el hombre se forma y se con-forma en una situación social con los otros hombres y así se transforma y transforma el mundo ; que la formación va más allá de la adquisición de conocimientos, es un proceso en el que se movilizan afectos, deseos, fantasías vínculos que están presentes en las relaciones interpersonales de toda práctica social ; que el grupo es un espacio que permite el análisis de los elementos subjetivos de las prácticas sociales ; que el salón de clase es potencialmente un Grupo ; que el hombre es un ser inteligente inmerso en un contexto social que puede transformar ; que la educación es formar sujetos "en" y "para" la vida ; que la orientación es un proceso en el que se analiza al ser humano, su existencia y su función

en la vida ; que el orientador y el orientado son seres históricos portadores de una concepción del mundo que orienta sus acciones y sus actos, y que existe una necesidad de que la Pedagogía como disciplina de la educación y auxiliada de otras disciplinas de la pauta para una nueva práctica de la orientación educativa.

Desde estas afirmaciones partiré a analizar la propuesta de los GFPO en la práctica del pedagogo-analista-orientador.

Considerando que los problemas de la orientación educativa están relacionados con los problemas del proceso enseñanza-aprendizaje y estimando que la Pedagogía es la disciplina de la educación⁹⁶ y consecuentemente se ocupa del proceso educativo (auxiliada por otras disciplinas) entonces podemos inferir que la Orientación es un espacio del pedagogo en donde se propicia que el individuo desarrolle su autodecisión, su autodesarrollo y su autoadministración, es decir, proporciona al individuo elementos de análisis, necesarios para su desarrollo e integración activa a la sociedad.

El pedagogo-orientador a lo largo de su práctica tendrá que abordar problemas diversos (que van desde orientación escolar, vocacional, y profesional hasta problemas de aspectos formativos y de actualización de docentes y orientadores) lo que hace imprescindible que éste conozca varias estrategias metodológicas con las que pueda abordarlos

Entre los problemas más relevantes a los que se enfrenta el pedagogo-orientador se pueden mencionar : deserción escolar , reprobación , aprendizaje de bajo nivel , interacción maestro-alumno , la organización de estudios , la inducción a la vida escolar , el curriculum desfasado con la realidad actual, la clarificación de un proyecto de vida, la elección de carrera, las fantasías, deseos, y vínculos transferenciales y contratransferenciales ; el

⁹⁶ Lapassade, Georges. Op. cit. p. 320.

trabajo grupal y sus resistencias a éste, la explosión estudiantil y en general la crisis de la educación en la que subyacen dos modelos uno, el tradicional, por desaparecer pero que aun no lo hace y otro, el moderno, que trata de implantarse, sin lograrlo aún.

Según mi parecer, son cinco los ejes importantes por los que la intervención grupal se ha convertido en una de las alternativas más viables para atender eficazmente los problemas de la orientación educativa. Esos ejes son :

a) la transición que está viviendo la educación en la que se trata de implementar un modelo nuevo de educación más acorde con las necesidades sociales y dejar un modelo tradicional desfasado de los requerimientos sociales ;

b) la fuerza o potencia del grupo que puede traducirse en fuerza educadora “La experiencia compartida es la única posibilidad para que un futuro socio adquiera la igual percepción de un contenido sostenido por el grupo social al que se está incorporando”,⁹⁷

c) el aumento de matrícula de estudiantes ;

d) el contexto social en que están inmersos los sujetos de la acción orientadora. y ;

e) el eje transferencia-contratransferencia en el que se desarrollan las prácticas sociales.

Como ya se vio a lo largo del desarrollo de este trabajo, existen diversos modelos de trabajo grupal. Examinando tanto la formación del pedagogo-orientador como el concepto de formación y los puntos de análisis que se proponen en los GFPO, considero que si esta propuesta se lleva a la práctica orientadora serviría de gran ayuda para que tanto el orientador como el alumno develen sus expectativas, deseos, vínculos, fantasías. etc. que muchas veces obstaculizan sus decisiones y prácticas sociales.

El pedagogo-analista-orientador es un profesionalista que trae consigo muchos

⁹⁷Cirigliano-Villaverde, Op. cit., p. 45.

recuerdos de su vida escolar, de hombres y mujeres que le enseñaron en su infancia y adolescencia y que al tomarlos como modelos tratará de parecerse a ellos repitiendo en su práctica profesional conductas de enseñanza que tuvieron un significado valioso para él "...el maestro tratará de establecer una relación con sus discípulos repitiendo las formas y estructuras de intercambio que seguían los maestros con los que se identificó".⁹⁸

El alumno es un ser que también está siendo formado y trae consigo todo un bagaje de experiencias, de formas de relacionarse y de establecer vínculos. Por lo tanto, un cambio en la práctica de la orientación puede promover nuevas formas de relación y concepciones educativa.

Parto de la base de la formación de alumnos y maestros, para suponer que si se siguen trabajando los problemas de la orientación sin atender los factores subjetivos que subyacen a ellos, estos problemas no disminuirán, seguirán igual o al contrario aumentarán como ha ido sucediendo en los últimos años. Me atrevo a hipotetizar, pues la observación y la experiencia propia demuestran que en el ámbito educativo, a pesar que se ofrecen diplomados y cursos de actualización a maestros, a orientadores y a profesionistas de la educación, los problemas aún continúan sin resolverse. Sin embargo, no se puede negar que la capacitación de profesionistas de la educación es importante, pero las evidencias nos dicen que no basta. Pues aun la mejor preparación del profesor y sus mejores intenciones se pueden venir abajo en el salón de clases cuando está frente a sus alumnos.

Atendiendo las afirmaciones que hice al principio y a lo largo de este capítulo y considerando mi interés de ofrecer una alternativa para una nueva práctica de la orientación educativa propongo al modelo de GFPO como práctica de la orientación educativa, para esto es necesario :

⁹⁸ Anzaldúa Arce, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda "...Entre docentes..." Vínculo maestro-alumno, p. 11

- Que el pedagogo-orientador analice vivencialmente su formación desde la experiencia de los GFPO, para que luego, en su práctica profesional con alumnos, con docentes y con padres de familia pueda llevar a cabo una experiencia similar.

Es necesario que en el GFPO se den las siguientes condiciones :

1) El grupo puede ser homogéneo o no. El tamaño del grupo puede ir de 8 a 35 personas.

2) Se fije el tiempo de duración del seminario (que no rebase de los tres meses), También el tiempo de duración de cada sesión (puede variar de 2 a 8 horas)

3) Que el coordinador les haga saber a los integrantes del grupo la forma de trabajo. El cual se llevará a cabo en forma de seminario-taller en donde se analizarán la situaciones de difícil manejo en sus prácticas . Para ejemplificar citaré algunos temas : cuando se trabaje con alumnos : "Análisis de la dificultades para la elección vocacional" ; cuando se trabaje con docentes : "Análisis de las situaciones de difícil manejo en la práctica docente" ; cuando se trabaje con orientadores : "Análisis del eje transferencia-contratransferencia en la práctica de la orientación.

También se les informará a los integrantes del grupo que su papel no será puramente receptivo ya que el análisis partirá de las situaciones difíciles que ellos viven en sus prácticas.

Se entregará un programa y un documento de lecturas, que tienen la función de dispositivos analíticos, ya que los temas del programa se abordarán de acuerdo con las necesidades e intereses del grupo, por lo cual, se podrán trabajar algunos de los temas del programa, omitiendo otros e incluso agregando nuevos. Esto se decidiría sobre la marcha, pues al final de cada sesión el grupo y el coordinador elegirían los temas para la sesión siguiente.

4) De acuerdo con el modelo de GFPO el trabajo se centrará en el análisis de “situaciones de difícil manejo” que cada participante expondrá libre y espontáneamente, así como el empleo de algunas técnicas como : dibujos, preguntas, y lecturas previas a la sesión, con el fin de catalizar y facilitar el proceso grupal.

Durante las sesiones se podrán reconocer los diferentes factores que incurren en las situaciones expuestas. Especialmente se analizará el eje transferencia-contratransferencia.

También se analizarán las reacciones y sentimientos que afloran en la contratransferencia-transferencia, las ansiedades, los roles, los imaginarios, la vocación así como las repercusiones de éstos en las prácticas sociales.

La función del coordinador consistirá en facilitar la libre expresión de los participantes, creando un espacio de confianza para que cada quien diga lo que quiera y cuando lo quiera decir, con la certeza de que el grupo escuchará respetuosamente y se analizará el material que traiga.

Para lograr esto es necesario buscar la integración del grupo, propiciar la comunicación de todos los participandos y romper con la estereotipia de roles que obstaculizan la participación de todos.

El coordinador también prestará atención a los procesos tanto explícitos como implícitos de la dinámica grupal con la finalidad de comprenderlos y en caso necesario superar las resistencias al trabajo para facilitarlos.

El coordinador únicamente esclarecerá las interacciones grupales, los conflictos o afectos subyacentes cuando interfieran manifiestamente en el trabajo grupal.

5)La planeación de cada sesión estará a cargo del coordinador de acuerdo con los objetivos de cada sesión y las modificaciones que se hagan tomando en cuenta los intereses de los alumnos.

Al término de cada sesión el coordinador analizará, si es posible con otro coordinador, el trabajo llevado a cabo en el grupo, además de analizar su propia contratransferencia, con la finalidad de entender mejor el proceso grupal. También puede existir una supervisión técnica donde se revise y analicen las sesiones con gente que conozcan y tengan amplia experiencia en GFPO.

La trascendencia que puede tener la aplicación de los GFPO en la práctica del pedagogo-orientador es que no se queda en la mera descripción de problemas, se llega al análisis de esos problemas y a la comprensión de los elementos subjetivos que subyacen a los problemas.

Los alcances, cuando se logra integrar un GFPO, pueden ser muy vastos, pues se logra a corto plazo el reconocimiento de algunos elementos inconscientes que subyacen a las prácticas sociales, y a largo plazo puede operar un cambio en ellas.

Las limitantes de esta propuesta pueden venir de la misma institución pues pueden sentirse amenazada cuando los alumnos cuestionen las prácticas que se dan en ella.

Otra limitante es la resistencia que ponen los alumnos y los mismos docentes a la comunicación directa y abierta. Esta resistencia se da al principio de la formación de un GFPO por la misma ansiedad que representa una nueva experiencia pero conforme pasa el tiempo esas resistencias se llegan a superar.

Una gran posibilidad que el pedagogo-orientador tiene para la aplicación de los GFPO es que por su misma práctica cuenta con el espacio para llevarla a cabo.

II.- Espacios donde el pedagogo orientador puede aplicar la propuesta de los GFPO.

Como ya mencioné el pedagogo-orientador por su misma práctica cuenta con los espacios propicios para llevar a cabo experiencias del tipo de los GFPO : La mayoría de las veces tiene algunas horas frente a grupo y si no las tiene ofrece un servicio de asesorías individuales que las puede organizar grupalmente. Esto es respecto al trabajo con alumnos, que considero es un campo muy rico en experiencias.

Respecto al espacio con padres, se ve un poco limitado ya que el trato no es tan directo como es con los alumnos, sin embargo, hay padres que se acercan al departamento de orientación inquietos por los problemas que presentan sus hijos, este puede ser el punto de partida para organizar un GFPO con padres.

El espacio con docentes. Generalmente los docentes se acercan al servicio de orientación para quejarse del "mal" comportamiento de algún alumno o de su falta de atención e interés y su bajo aprovechamiento escolar, el departamento de orientación se podría acercar a los docentes para invitarlos a construir un espacio donde puedan analizar y reflexionar sobre su práctica docente.

Y por último, el espacio con profesionistas de la orientación, está abierto, aunque el pedagogo-orientador puede enfrentarse al desinterés, al individualismo y a la apatía, pero habrá que buscar los mecanismos de oferta en pos de la demanda, ya que la experiencia misma, bien vale la pena.

Cabe aclarar que esta propuesta es una visión romántica y posiblemente utópica de ver a la práctica de la orientación pero es seguro que habrá profesionistas de la educación que la comparten.

Me gustaría finalizar este apartado con unas palabras del maestro Raúl E. Anzaldúa Arce.

**“RECORDEMOS QUE LOS GRANDES CAMBIOS TUVIERON SU ORIGEN EN LAS
UTOPIÁS”**

III. Ejemplos de cómo podrían ser los seminarios tipo GFPO

Para ejemplificar la propuesta de los GFPO, a continuación sugiero los siguientes Seminarios, con sus respectivos temas ejes :

“ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES PARA LA ELECCIÓN DE CARRERA”

Dirigido a : alumnos de 5º semestre del CECyT. No 3

PRESENTACIÓN

El programa de orientación educativa del Instituto Politécnico Nacional para nivel medio superior aborda el tema de “Elección de carrera” como una necesidad de que el alumno haga la mejor elección de una carrera profesional de las que se imparten ya sea dentro del mismo Instituto o fuera de él.

Por lo cual este seminario de “Análisis de la dificultades para la elección de carrera” tiene el propósito, en forma general, de cubrir esa necesidad institucional y en lo particular, analizar con el estudiante sus posibilidades para la elección de carrera u ocupación.

El seminario se realizará en forma teórico-práctico aplicando el modelo de los GFPO, el cual requiere técnicas que faciliten la integración como grupo, que fomenten la comunicación directa y libre y que propicien el análisis de las situaciones de difícil manejo en la elección de carrera.

Las diferentes actividades y técnicas que se proponen en este seminario implican la confrontación de los resultados objetivos con los elementos subjetivos que acompañan a las diferentes prácticas sociales. También propician que el alumno haga un autoanálisis de sus expectativas.

Se entregará a los participantes un programa y un documento de lecturas aclarando que éstos son propositivos, dejando abierta la posibilidad de excluir o incluir algunas actividades, según sus intereses.

El seminario abarcará tres ejes temáticos : A) Autoconocimiento ; B) Tiempo futuro y C) Realidad ocupacional. Tendrá una duración de doce sesiones de una hora a la semana.

JUSTIFICACIÓN

El proceso de elección de carrera es el eje sobre el que gira todo el desarrollo vocacional del individuo y consecuentemente gran parte de las alternativas lo llevan al logro de su identidad profesional.

El desarrollo vocacional es considerado como un proceso continuo, gradual y dinámico que involucra muchas etapas de la vida del individuo ; implica una síntesis entre factores personales, sociales y subjetivos, y exige que una verdadera evaluación de sí mismo sea elaborada en la cual los intereses, valores, capacidades, experiencias personales y el develamiento de las fantasías sean integrados para lograr un proyecto vocacional.

En la elección vocacional interviene no sólo lo que el individuo considera que es - su concepto de sí mismo - y lo que quisiera ser - su necesidad de autorrealización -, sino también lo que supone que los demás esperan de él. En la elección de carrera u ocupación

- como en otras elecciones importantes - el individuo está también eligiéndose a sí mismo ; expresando sus expectativas y sus fantasías.

Pero necesariamente en la búsqueda de su futuro ocupacional el individuo debe adecuarse a una realidad y a sus circunstancias ; deberá planear sus objetivos y acciones de acuerdo con lo que la sociedad le ofrece como posibilidad real.

Pero en una sociedad donde existe una crisis económica, la precariedad del empleo, la preeminencia de los valores económicos sobre otros valores importantes para la realización humana y un peculiar concepto de calidad de vida que se identifica con el consumo de bienes materiales, el confort y el "éxito", ¿ qué probabilidades de éxito tiene el individuo de hacer una acertada elección de carrera u ocupación ?. Una solución sería reencauzar a la educación y al trabajo como un medio y no como un fin

A través del seminario "Análisis de las dificultades de la elección de carrera" se favorecerá la construcción de grupo en donde los estudiantes puedan construir estrategias de elección, analizar sobre las prácticas sociales y sobre todo clarificar los deseos, fantasías y miedos que subyacen a su elección de carrera.

OBJETIVO : Construir un espacio de reflexión en que los alumnos a través de clarificar lo que se espera de él, lo que el quisiera realizar y lo que él cree que puede realizar, haga una elección de carrera, adecuada a sus expectativas reales.

- Favorecer en los alumnos la reflexión sobre los elementos subjetivos que determinan las elecciones de carrera.

- Propiciar en los alumnos el análisis grupal y el autoanálisis.

PLANEACIÓN DE LOS EJES TEMÁTICOS

SESIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	EJES TEMÁTICOS	TÉCNICAS
1ª	1. Presentarnos ante el grupo 2. Dar a conocer los objetivos, alcances y limitaciones del curso. 3. Establecer horarios y actividades	1. Presentación de los integrantes. 2. Sondeo de expectativas y objetivos. 3. Informar sobre la forma de trabajo.	1. Presentación. 2. Expectativas y objetivos. 3. Formas de trabajo.	1. Cuartetos. 2. Papeletas. 3. Plenaria y exposición
2ª y 3ª	1. Conocerse así mismo. 2. Aprender una nueva forma para comunicarse con los demás. 3. Encontrar un equilibrio entre lo que piensan de él y lo que él piensa. 4. Conocer hasta que punto hace las cosas para ser aceptado por los demás. 5. Encontrar actividades que le son agradables y no necesariamente aplaudidas por los demás.	1. Autobiografía ¿qué tanto sabe de él? Mi historia ¿cómo la ven los demás? 2. Expectativas familiares. ¿Qué imagina que esperan de él sus familiares? ¿Que esperan sus familiares de él? 3. ¿Qué espera de él?	Autoconocimiento	1. Escribir biografía. 2. Lectura de la misma en cuartetos. 3. Plenaria. 4. Indagación periodística. 5. Confrontación con el punto 1 y 4 6. En papeletas escribir lo que imagina que piensan de él. 7. Entrevistas : preguntar lo que piensan de él. 8. Confrontación con lo que él imagina. 9. Refranes. 10. Elaborar un refrán personal
4ª 5ª, 6ª. 7ª y 9ª	1. Conocer las diferentes carreras que se ofrecen en las escuelas y universidades. 2. Conocer cual son las actividades que realizan los profesionales y los técnicos. 3. Reflexionar sobre los móviles subjetivos que determinan la elección de carrera y como repercuten en la proyección de un trabajo.	1. ¿Qué sabe de las ocupaciones? 2. ¿Qué quisiera realizar?	Tiempo futuro	1. Dramatizaciones y plenaria 2. Investigación de las carreras que le interesan en guías de carreras. 3. Visitas a escuelas y universidades 4. Entrevistas a profesionales y a técnicos. 5. Plenaria Confrontación de la técnica uno y dos

SESIÓN	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	EJES TEMÁTICOS	ACTIVIDADES
10 ^a , 11 ^a y 12 ^a	1. Reflexionar individualmente sobre sus expectativas sobre las profesiones elegidas. 2. Analizar los móviles, subjetivos, sociales y económicos que determinan la elección de profesión. 3. Evaluación y cierre del curso.	1. Lo que cree que podría realizar. 2. Elegir la ocupación posible para él. 3. Qué se llevan del grupo y que le dejan al grupo.	Realidad ocupacional. Evaluación del curso	1. Elaboración de tarjetas de las ocupaciones posibles para él. Dibujarles lo que representan para él cada una de las ocupaciones. 2. Confrontación de los temas : tiempo futuro y realidad ocupacional. 3. Buzón de reclamos, disculpas y agradecimientos.

ANÁLISIS DE LAS SITUACIONES DE DIFÍCIL MANEJO EN LA PRÁCTICA DOCENTE”

Dirigido a maestros en general.

PRESENTACIÓN

La práctica docente por la importancia que representa requiere de espacios donde los docente analicen y reflexionen sobre ella. Atendiendo esta necesidad se pensó en un espacio en el que el docente aclare elementos que interviene es su práctica y que no alcanza a comprender o que les da un significado erróneo.

El seminario “Análisis de las situaciones de difícil manejo en la práctica docente” está diseñado bajo los lineamientos del modelo GFPO, el cual, a través de sus técnicas facilita y fomenta la integración grupal y la comunicación directa, propiciando el análisis de situaciones difíciles en la práctica docente.

Las diferentes actividades y técnicas que se realizarán en el seminario están encaminadas a propiciar, principalmente, el análisis del eje transferencia-contratransferencia que se da en la relación maestro-alumno.

Se entregará a los integrantes del grupo, un programa y una antología de lecturas, aclarándoles que éstos son flexibles y que cabe la posibilidad de excluir algunas actividades o incluir algunos temas, esto dependerá de su interés y motivaciones

En el seminario se tratarán tres ejes temáticos A) Identidad profesional, B) La práctica docente y C) Análisis del estilo de transmisión en la práctica docente. Tendrá una duración de seis sesiones de cuatro horas cada una con un receso de veinte minutos a la mitad de la sesión.

JUSTIFICACIÓN

La práctica docente es una relación pedagógica en la que se aprende no tanto lo que se enseña (la teoría) sino el tipo de vínculo educador-educando que se da en la relación, especialmente los vínculos de transferencia, éstos están determinados por un gran número de factores : inconscientes, grupales, institucionales y socioculturales.

Los vínculos transferidos y reactualizados en la relación educativa nunca son puros, sino que condensan las diferentes relaciones anteriores significativas tanto del maestro como de los alumnos pero no sólo eso, sino que a través de la transferencia se vehiculizan los deseos, las fantasías, los ideales, los temores las angustias y las esperanzas de los participantes del proceso educativo.

A través del seminario "Análisis de las situaciones de difícil manejo en la práctica docente" se le proporcionará al maestro un espacio para que reflexione sobre la práctica social que desarrolla, deleve las fantasías, miedos, deseos, expectativas que subyacen a su práctica.

OBJETIVO - Favorecer la construcción de un espacio de reflexión en el que mediante diferentes técnicas, el maestro pueda tener una mayor comprensión de los elementos que subyacen a su práctica y que la obstaculizan.

- Que el maestro a través de hacer conscientes elementos subjetivos que influyen en su práctica tenga la opción de modificarla

PLANEACIÓN DE LOS EJES TEMÁTICOS

SESION	OBJETIVOS ESPECÍFICOS	ACTIVIDAD	EJES TEMÁTICOS	TÉCNICAS
1ª	1.Presentarnos ante el grupo. 2.Dar a conocer los objetivos, alcances y limitaciones de la formación. 3.Establecer horarios, actividades.	1.Presentación de los integrantes. 2.Sondeo de expectativas y objetivos. 3. Informar sobre la forma de trabajo.	1.Presentación. 2.Expectativas y objetivos. 3. Forma de trabajo	1.Cuartetos. 2.Papeletas. 3.Pleneria exposición y
	1. Reflexionar sobre los móviles subjetivos que determinan la elección de carrera y como repercuten en la proyección del su práctica	1.¿Por qué son maestros ? 2. ¿Cómo llegaron a serlo ? 3. ¿Por qué siguen siendo maestros ?	Identidad profesional	1.Papeletas. 2. Plenaria.
2ª, 3ª	.1.Reflexionar sobre el eje enseñanza-aprendizaje. 2.Reflexionar sobre los elementos subjetivos de impartir clases.	1.¿Para qué enseñar? 2. ¿Para que impartir clases?	La práctica docente	1. Entrevistas entre los integrantes del grupo.
4ª, 5ª y 6ª	1.Analizar la formación y los elementos subjetivos de ella. 2.Analizar las posibles causas de la elección de un estilo como maestro. 3.Analizar el eje transferencia-contratransferencia que se establece en la práctica docente. 4.Evaluación y cierre del curso.	1.Representación de un día de clases y una situación típica. 2.Las influencias determinantes para un estilo como maestro 3.¿Qué representa la práctica docente para cada uno ? 4.Qué se llevan del grupo y qué dejan en el grupo.	Análisis del estilo de transmisión en la práctica docente	1.Dramatización y dibujos 2.Pleneria 3.Buzón de reclamos, disculpas y agradecimientos.

CONCLUSIONES

El proceso de socialización es un proceso dialéctico en el que el individuo construye la realidad y a la vez es construido por la realidad misma, es capaz de transformar a la sociedad y de transformarse así mismo.

Debido a que el proceso de socialización tiene lugar en un determinado contexto social, en sus instituciones y de acuerdo con sus modos de organización, las formas de socialización van a ser diferentes de acuerdo con las características y requerimientos de cada realidad social.

Por lo tanto, el proceso de socialización determina la forma de relación entre los hombres y la conformación de sus grupos.

Los grupos han surgido a lo largo de la historia para cubrir necesidades. Una necesidad de la sociedad actual es que los hombres puedan reencontrarse en un nivel de relaciones interpersonales, en el que se le pueda considerar por sí mismo y no por la función que realiza.

El Grupo es un conjunto de individuos relacionados entre sí, de acuerdo con ciertos objetivos. El grupo es un determinado sistema de interdependencia entre los miembros de un grupo y entre los elementos del campo (finalidades, normas, percepciones exterior, divisiones de los roles, etc.). El sistema de interdependencia propio de un grupo en determinado momento, explica el funcionamiento del mismo y su conducta.

Con la aparición del capitalismo a gran escala y con la demanda de diferentes campos (industrial, político, militar) el interés por el estudio de los grupos aumentó y se hizo un estudio más riguroso de ellos, integrándose varias corrientes de investigación (la dinamista, la psicoanalítica y la interaccionista). Éstas han contribuido a que surjan

diferentes propuestas grupales que se enmarcan dentro de los "grupos de formación psicosociológica". Dentro de estos grupos se encuentran los GFPO los cuales son una propuesta teórica-metodológica construida para investigar e intervenir en procesos intersubjetivos dentro de las prácticas sociales.

En los GFPO la formación es un proceso de construcción a través del cual se va adquiriendo y transformando capacidades, formas de sentir, de actuar, de imaginar, de comprender, de aprender y de utilizar sus estructuras para desempeñar prácticas sociales determinadas.

El grupo, desde el modelo de los GFPO, es un espacio privilegiado en donde se entrecruzan los determinantes subjetivos, institucionales y sociales. Es también un dispositivo que permite analizar en el "aquí" y "ahora" del grupo, lo que ocurre en el "allá y entonces" de las prácticas en las instituciones para conocer y comprender los diversos niveles de determinación.

El análisis en los GFPO permite nombrar y discriminar los imaginarios y lo que les subyace (deseos, expectativas, demandas), con el propósito de llevar a cabo una elaboración que implica reconocer : la transferencia-contratransferencia que se establece en las prácticas sociales, las pautas de conducta que se llevan a cabo y las ansiedades que la determinan, y así empezar a movilizar la manera en que se realizan estas prácticas y en última instancia promover un cambio en ellas.

La práctica de la orientación educativa es una práctica social muy compleja en la que se reflejan concepciones de educación, de orientación, de hombre y elementos subjetivos de la formación. El orientador y el orientado son seres históricos portadores de una concepción del mundo que orienta sus acciones y sus actos.

Los problemas de la orientación educativa están relacionados con el proceso enseñanza-aprendizaje : deserción escolar, reprobación, aprendizaje de bajo nivel, elección

de carrera, fantasías, deseos, vínculos transferenciales, explosión estudiantil, etc. En suma ; el orientador educativo se enfrenta a problemas que tienen que ver con el "qué ser y que hacer" en una determinada situación y con los elementos subjetivos que subyacen a ella.

Por lo que el orientador educativo no puede quedarse sólo en el que guía ya que los problemas a los que se enfrenta requieren un algo más, un análisis grupal de cada situación en el que se propicie y se desarrolle en el individuo una autodecisión, auto-orientación y autodesarrollo, a través de comprenderse y conocerse, discriminando y nombrando los factores subjetivos que pueden obstaculizar su desarrollo en su práctica como estudiante.

Pero para que el orientador educativo sea un analista de situaciones se requiere una nueva práctica de la orientación en la que se construya un espacio para reflexionar y analizar su propia formación y las situaciones a las que se enfrenta y no quedarse en la mera descripción de problemas sino que llegue a un punto de análisis en el que comprenda los elementos subjetivos que subyacen a su práctica y aún más, propicie un cambio en ellas.

Para esta nueva práctica de la orientación se considera, tomando en cuenta los elementos estudiados, que el modelo de los GFPO son una alternativa viable y con buen pronóstico para ser aplicados en la práctica del pedagogo-analista-orientador .

Esta investigación documental aspira contribuir, en algo, a que la práctica orientadora tome rumbos más definidos y eficaces para que tanto los orientadores y los orientados encuentren un lugar real en sus prácticas. Toca a los orientadores llevarla a su práctica o retomar lo que consideren conveniente y construir su propia propuesta.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUILA, Juan Carlos. Educación, sociedad y cambio social, Ed. Kapelusz, Buenos Aire, 1973
- ANZALDÚA Arce, Raúl El Grupo Operativo: antecedentes y fundamentos, Centro de Investigaciones de Psicología Social, México.
- ANZALDÚA Arce, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda "...Entre docentes..." Vínculo maestro-alumno, SEP-DEGETI, México, 1993.
- ANZALDÚA Arce, Raúl y Beatriz Ramírez Grajeda. Grupos de Formación Psicoanalíticamente Orientados, Centro de Investigaciones de Psicología Social, México.
- ANZALDÚA Arce, Raúl, Beatriz Ramírez Grajeda y Ma. Elena Sánchez. La constitución social del sujeto. El proceso de socialización, Universidad Pedagógica Nacional, México 1991
- ANZIEU, Didier. La Dinámica de los grupos pequeños, Ed. Siglo XXI, México 1978.
- BAULEO, Armando. et. al. La propuesta grupal, Ed. Plaza y Valdés, México 1991.
- BICCECI Gálvez, Mirta, et. al. Psicoanálisis y educación, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM, México, 1990
- BLEGER, José. Temas de psicología (Entrevistas y grupos), Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.
- CIRIGLIANO- VILLAVERDE. Dinámica de grupos y educación, Ed. El Ateneo, México, 1990.
- CORNATON, Michel. Grupos y sociedad. Iniciación a la Psicología de los grupos, Ed. Tiempo Nuevo, Caracas, 1972.
- DURKHEIM, Emile, El suicidio, Ed. Nacional, Madrid, 1982

ENCICLOPEDIA Temática Ilustrada. Didacta, Tomo : Arte y Filosofía, Ed. Grupo Libro, Barcelona, 1992.

FERRY, Gilles. El trayecto de la formación : los inconscientes entre la teoría y la práctica, Ed. Paidós-UNAM. México, 1990.

FORNS Santacana y Ma. L. Rodríguez Moreno. Reflexiones en torno a la orientación educativa, Ed. Oikos-Tau, Barcelona, 1977.

FREIRE, Paulo. La educación como práctica de la libertad, Ed. Siglo veintiuno editores, México, 1992.

FREUD, Sigmund. "El análisis profano" en : Obras completas del profesor S. Freud, Amorrortu editores, Buenos Aires, 1976.

FUNDACIÓN ROYAUMONT. La psicología en sus aplicaciones, Ed. Morova, Madrid, 1971.

GERBER, Daniel. "El papel del maestro, un enfoque psicoanalítico" en R. Glazman. La docencia : entre el autoritarismo y la igualdad, SEP.-El Caballito, México, 1986.

GOMEZJARA, Francisco. Sociología, Ed. Porrúa, México, 1981.

H. B. English & A. CH. English, Diccionario de Psicología y Psicoanálisis, Paidós, B. A. 1977.

KAËS, Rene. "Los seminarios "analíticos" de formación : ¿una situación específica ?" en : El trabajo psicoanalítico en los grupos, Ed. Siglo Veintiuno, México 1978.

KLINEBERG, Otto. Psicología Social, Ed. Nueva visión, Buenos Aires, México, 1979.

LAPASSADE, Georges. Autogestión pedagógica, Granica Editor, Barcelona, 1977.

LAPASSADE, Georges. Grupos, organizaciones e instituciones, Granica Editor, Barcelona, 1977.

LUCHINA, Isaac, et. al. El grupo Balint. Hacia un modelo clínico-situacional, Ed. Paidós, Buenos Aires, 1982.

- MAISONNEUVE, Jean. La dinámica de los grupos, Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, 1981.
- MEMORIA. Reunión Regional de orientación educativa, Universidad Pedagógica Nacional, México, 1989.
- MEMORIA. VII Encuentro Nacional de Orientación Educativa, Asociación Mexicana de Profesionales de la Orientación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos, 1993
- MEMORIAS. Tercer seminario iberoamericano de orientación escolar y profesional, UNAM-SEP., Morelia, México, 1984.
- MILLOT, Catherine. Freud antipedagogo, Ed. Paidós, Barcelona, 1982.
- NAVA Ortiz, José. La orientación educativa en México. Documento base, Asociación mexicana de profesionales de la orientación (AMPO), México 1993.
- NICOL, Eduardo. La agonía de Proteo, Universidad Autónoma de México, México 1981.
- PFISTER, Oskar. El psicoanálisis y la educación, Ed. Losada, Buenos Aires, 1969.
- PICHÓN-RIVIERE. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social, Ed. Nueva visión, Buenos Aires, 1985.
- PLATÓN. Diálogos, Ed. Porrúa, México, 1981.
- POEYDOMENGE, M. L. La educación según Rogers. Propuesta de la no directividad, Ed. Narcea, Madrid 1986.
- Programa para la modernización educativa (1989-1994), Poder Ejecutivo Federal, México 1989.
- RAMÍREZ Grajeda, Beatriz, et. al. La sexualidad en los medios masivos de comunicación, (Tesis de Licenciatura), UAM-I, México 1983.
- RAMÍREZ Grajeda, Beatriz. Acerca de la formación del administrador, México, 1996.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA. Diccionario de la Lengua Española, vigésima primera edición, España, 1992.

ROGERS, Carl. Psicoterapia centrada en el cliente, Ed. Paidós, México 1990.

SANTOYO, R. "Algunas reflexiones sobre la coordinación de los grupos operativos de aprendizaje" en : Revista Perfiles Educativos, No. 11, CISE-UNAM, México, 1981.