



**GRUPOS OPERATIVOS: ELEMENTOS TEORICOS PARA  
COORDINAR GRUPOS DE APRENDIZAJE**

**T E S I S**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:  
LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA

**P R E S E N T A**

RAYMUNDO

IBÁÑEZ

PEREZ

**ENERO DE 1993**

29-02-93 Cg

**GRUPOS OPERATIVOS: ELEMENTOS TEORICOS PARA**

**COORDINAR GRUPOS DE APRENDIZAJE**

**PARA:**

**María de la Luz: quien incansablemente me  
alentó con sus actitudes inteligentes**

**Omar y Luis Alexis: por los grandes  
afectos que me muestran**

**A mis padres: por haberme impulsado  
desde la infancia tanto moral como  
afectivamente y quienes quisieron  
ver en mí ser alguien de provecho**

### **AGRADECIMIENTOS:**

Agradezco a la Universidad Pedagógica Nacional y en especial a las Academias de Psicología Educativa y Educación Básica por haberme dado la oportunidad de formarme profesionalmente. También agradezco al Profesor Eusebio Castro por las asesorías que me brindó, al Profesor Luis Quintanilla por haberme aportado puntos de vista siempre valiosos y su confianza, al Profesor Oscar López por sus sensatas observaciones en la redacción, a Karin Wagner por la fortaleza moral y alentadora, a Floriberta Ibáñez por su positiva actitud fraternal y al Profesor Adalberto Rangel por el asesoramiento constante e interés que puso en este trabajo hasta llevarlo a término.

Gracias a todos ellos, por su valioso apoyo, fue posible la realización de este trabajo.

"El hombre es un ser diálogo, comunicado con el mundo y con los otros, en conversación continua con la realidad circundante: a la que puede contestar afirmativa o negativamente. Esta contestación o respuesta es posible, siempre y cuando el hombre esté interrelacionado con su mundo. El medio habla al hombre creándole situaciones conflictivas y dificultades; a él responde el ser humano superándolas, de manera que posea formas nuevas de hablar a cuanto le rodea. Todo esto es aprendizaje".

Paciano Feroso Estébanez

# C O N T E N I D O

	Página
<b>INTRODUCCION</b>	1
<b>I. UN ACERCAMIENTO AL GRUPO SOCIAL</b>	
1.1 Un bosquejo del desarrollo histórico y social del hombre.....	5
1.2 Algunos estudios realizados acerca del fenómeno grupal.....	12
1.3 El origen de las relaciones y/o contactos sociales que establece el ser humano.....	22
<b>II. LOS GRUPOS OPERATIVOS Y LA EDUCACION</b>	
2.1 Una aproximación al concepto de grupo.....	33
2.2 Condiciones en las que surgen los grupos operativos.....	42
2.3 Definición y características de los grupos operativos.....	56
2.4 Los grupos operativos y sus implicaciones en el aprendizaje.....	77*

**III. REFLEXIONES SOBRE LAS POSIBILIDADES DE APLICACION  
DE LOS GRUPOS OPERATIVOS EN LA EDUCACION SUPERIOR**

3.1	Análisis de la información.....	95
3.2	Reflexión sobre la posible aplicación de los grupos operativos en la enseñanza.....	121
	<b>CONCLUSIONES.</b>	128
	<b>BIBLIOGRAFIA.</b>	133

## INTRODUCCION

Indudablemente la labor educativa es difícil de llevarla a cabo con eficacia, y más aún, si se trata de la del profesor, de cualquier nivel educativo; ya que "tiene en sus manos" material humano, es decir, seres humanos que piensan, sienten y actúan de diferente manera. Por lo tanto, debe de apoyarse, para realizar dicho trabajo, en métodos de estudio, dinámicas grupales, etc; y es que no sólo se trata de transmitir los conocimientos, sino más bien de lograr en los estudiantes una formación tanto académica como personal, esto es, una formación integral. De ahí que venga al caso citar a Montesquieu, quien decía que no es lo mismo llenar cabezas que formar cabezas.

Es precisamente la observación cotidiana, la que nos ha permitido detenernos para reflexionar acerca de la relación educativa que se establece entre los seres humanos, los cuales, al pertenecer a un contexto social, se encuentran en un continuo aprendizaje, sólo que éste se efectúa tanto en lo individual como en lo grupal e institucional: en la familia, en la escuela y en otros espacios en los que se encuentre, como condición esencial, la interacción y la comunicación.

Estos temas han sido vistos y tratados constantemente, pero nace en mí un especial interés, por realizar un trabajo como

producto de una reflexión, surgida del encuentro que tuve con algunas de las asignaturas que conforman el plan de estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa de esta universidad; pues fue a través de ellas como conocí, aunque de manera superficial, el marco conceptual y referencial de los grupos operativos.

Para realizar el presente trabajo, me planteo como objetivo: recuperar desde los grupos operativos algunos elementos teóricos que sirvan de apoyo al profesor como instrumentos de enseñanza para que coordine grupos de aprendizaje en algunas de las ciencias sociales a nivel superior.

Asimismo, para alcanzarlo, recorro a la investigación teórica, haciendo uso de técnicas y métodos adecuados. El trabajo se presenta de la siguiente manera:

En el primer capítulo, "Un acercamiento al grupo social", se parte de que el ser humano desde que nace llega a interactuar y a comunicarse con los demás, es decir, con los individuos que constituyen su entorno social, entre ellos, los miembros de su familia. A través de ésta, aquél adquiere las pautas culturales que prevalecen en la sociedad y que se expresan por medio del lenguaje para transmitir las formas de pensar, de sentir y de accionar de dicha sociedad. Al interactuar con los otros, el ser humano se constituye como sujeto psíquico e indisolublemente como sujeto social. Sobre las relaciones grupales que se

establecen entre los seres humanos, se han realizado investigaciones desde diversas disciplinas (humanísticas), principalmente, desde la psicología y sociología, las cuales enfocan al fenómeno tanto en lo social como en lo psicológico.

**En el segundo capítulo**, "Los grupos operativos y la educación", se hace una aproximación conceptual del grupo; en éste, se conjugan las relaciones recíprocas e interpersonales (psicosociales) suscitadas por un interés que le es común a los integrantes que lo conforman. De no ser así, el grupo no existiría, ya que como estructura, establece su propia dinámica y formas de trabajo. Frente a estas referencias, se pasa a la revisión teórica y metodológica de los grupos operativos, así como sus respectivos fundamentos y antecedentes. También aquí se abordan las dificultades por los que el grupo atravieza durante el abordaje y elaboración de la tarea, y el papel que juega el coordinador ante dicha situación emanada del proceso mismo. La tarea, en la educación formal, se traduce en objetivos y metas de aprendizaje; para alcanzarlas es necesario propiciar en y entre los estudiantes que integran al grupo un trabajo de conjunto (cooperativo).

**En el tercer capítulo**. "Reflexiones sobre las posibilidades de aplicación de los grupos operativos en la educación superior" se enmarcan elementos teóricos que podrían ser de gran utilidad al profesor para apoyar su trabajo docente. Esto es, que desde el marco de los grupos operativos, se le proponen al profesor algunas

herramientas de enseñanza para ser llevadas a la práctica al momento de abordar y coordinar grupos de aprendizaje, específicamente, aquellos que se constituyen en el nivel superior de la educación para abordar el conocimiento de algunas de las ciencias sociales sobre las cuales han decidido formarse profesionalmente. Las ciencias sociales, en estos últimos años, han mostrado interés en el estudio de los grupos restringidos de personas, asimismo, han contribuido a la solución de problemas que plantea la sociedad. En la propuesta, también se enfatiza, que el conocimiento adquirido guarde relación con los problemas específicos y concretos que plantea la realidad en un aquí y ahora; donde los sujetos involucrados (particularmente, profesores y alumnos) en el proceso, además de que se enriquezcan, sean capaces de transformar y ser transformados sobre la base de una dinámica grupal e interactiva.

Por último, se dan a conocer algunas conclusiones o puntos de vista personales como resultado de la investigación de este trabajo.

## I. UN ACERCAMIENTO AL GRUPO SOCIAL

### 1.1 Un bosquejo del desarrollo histórico y social del hombre

Desde la génesis de la humanidad, el hombre siempre se ha desarrollado en sociedad, cualquiera que ésta sea y sean cualesquiera sus características y condiciones, es decir, su propio modo de vida; porque es difícil pensarlo como un ser aislado sin que establezca vinculación alguna con alguien de su comunidad.

Es innegable afirmar que el ser humano desde que nace siempre ha tendido hacia la adaptación en su medio ambiente, como también ésta le es inherente a cualquier otro organismo viviente. Ya que el hombre, al nacer, se inserta y se vuelca totalmente en la sociedad, aún cuando no esté consciente de ello (Ajuria-guerra, J. de/1983:67). Esto lo hace en un primer instante en su primer grupo social y natural, la familia, en la cual se socializa, se relaciona, participa y además, le sirve de plataforma para ponerse en contacto con los demás hombres que pertenecen a otros grupos; pues con el simple hecho de interactuar con éstos, automáticamente se vuelve colectivo. A la vez dichos grupos -incluyendo a su familia-. le sirven de patrón para tener acceso al mundo cultural, hacia la conducta social, al transmitirle un conjunto de pautas culturales, tales como: las costumbres, las normas, los hábitos, etc; en fin

un conjunto de valores que el mismo individuo asimilará e integrará paulatinamente durante su proceso de maduración consciente, o bien durante la movilización que vaya obteniendo en el mismo entorno social.

Cabe señalar que entre las sociedades existen múltiples diferencias culturales y, en más de una ocasión, agudos contrastes, ya que cada sociedad se constituye por un conjunto organizado de seres humanos que habitualmente se relacionan en forma recíproca, es decir, es un agregado permanente de individuos que crean sus propios fines de vida concretos, distintos e independientes entre sí, incluso perteneciendo a la misma cultura. De esta forma, lo que podríamos mencionar es que la cultura se contempla como una de las herencias sociales, en las cuales las características del hombre se manifiestan en su máxima expresión, en cada momento del tiempo y en cada búsqueda de equilibrio; al poner en juego sus habilidades e intelecto para aprender, comunicar y transmitir la conducta social aprendida de generación en generación (Kardiner, A./1945:31), haciendo uso siempre de un lenguaje que expresa el pensar, el sentir y el hacer de cada sociedad; pues el lenguaje representa un punto de importancia insoslayable en tanto expresión y quizás la más auténtica en la milenaria trayectoria existencial y civilizadora de cada una de las culturas concretas.

En efecto, desde que el hombre hace su aparición en sociedad se ha relacionado con otros hombres para un propósito común:

producir los bienes materiales necesarios para su subsistencia. En la comunidad primitiva por ejemplo, al no darse la propiedad privada, donde no hay ni tuyo ni mío, sólo era necesario que los hombres se organizaran y produjeran su trabajo de manera comunal, es decir, que la tarea en aquel entonces del grupo consistía en sobrevivir y darle un sentido a su existencia; con lo que se configuraba así una estructura socioeconómica muy particular.

En la tribu, en el clan y en la horda, también los hombres se encuentran íntimamente ligados entre sí para desarrollar una actividad determinada en común, sin concebir su existencia como una mera individualidad, lo cual quiere decir que la noción del "yo" y del "otro" no se da, puesto que la forma de vivir es aglutinada. Pero esto no quiere decir que dichos hombres no se hayan basado en la organización familiar, en la consaguineidad real o simbólica de los intereses comunes, o bien, que no hayan tenido una relación consciente con su comunidad (conciencia colectiva). Es imposible imaginarse cualquier forma de organización social carente de estructura familiar, pues ésta constituye la unidad indispensable de toda organización social. A través de la historia del hombre, la familia ha adquirido una significación dinámica para la humanidad, porque mediante su funcionamiento provee el marco adecuado para la definición y conservación de las diferencias humanas, con lo que se da forma objetiva a los distintos roles, los cuales a su vez

se vinculan mutuamente: el del padre, de la madre y el del hijo; roles básicos que se constituyen a través de la historia de todas las culturas (Pichón-Riviére, E./1985(a):57,58).

Al paso del tiempo, se descubre el fuego que, junto con la agricultura, se convierten en un factor primordial para transformar al hombre de nómada en sedentario. A causa de esto, se establece en un lugar determinado, y de esta manera se vuelve capaz de producir sus propios medios e instrumentos de trabajo, los cuales permiten satisfacer sus necesidades básicas. En poco tiempo, aparece la diferenciación de oficios, y con ello el trabajo se individualiza; lo cual conduce en el plano social a la propiedad privada, donde el que posee los medios, es el amo y el que manda, mientras que el que no los tiene, es el que pertenece y obedece al otro, pues sólo cuenta con su fuerza física para trabajar.

Esta diferenciación determina la aparición de las clases sociales entre los hombres: los amos y los esclavos, los ciervos y los señores feudales, "cuyas características psicológicas se van a ir diferenciando de acuerdo a su distinta condición social" (Fernández, J./1973:20). La conducta de estas clases sociales se organiza mediante la incorporación de experiencias con otros individuos. Este conjunto de relaciones sociales son las que los diferencian como seres sociales, y, por consiguiente, históricos. Tanto en su condición individual como social, el sujeto es producto de un desarrollo continuo y cambiante,

en el que su medio es un medio social condicionado y condicionante, ya que de él provienen los estímulos para la organización de sus cualidades psicológicas; pues no puede conocer su condición por una pura reflexión, sino que su conocimiento está, a su vez, socialmente condicionado; por ello, es el único de los seres vivos que puede pensarse a sí mismo, al utilizar su propio pensamiento, conocer símbolos, utilizando instrumentos y técnicas que permitan modificar su propia naturaleza (Schenquerman, C./1978:2-4).

Hasta aquí hemos podido ver, aunque de manera general, el desarrollo histórico y social del hombre, así como los cambios sociales que en ese desarrollo se han venido dando en los diferentes modos de vivir y de producir hasta llegar a la actualidad, en la cual la sociedad se somete a una dinámica económica que responde a un modo de producción en particular, el capitalismo. En esta sociedad capitalista, la relación que se establece entre los hombres es diferente con respecto a las anteriores, ahora por ejemplo, el trabajo se legitima y se mediatiza por medio de un salario, por una jornada laboral, etc; e incluso, las expectativas están encauzadas a mejorar las condiciones de vida en sus diversos aspectos: educativo, económico, salud, entre otros. En nuestra sociedad se da la división del trabajo, como en las anteriores, pero además se da la profesionalización del mismo, y la división social; de ahí que nuestra sociedad esté constituida por diferentes clases sociales, que son las que le asignan a los individuos un rol y un status

social. Hay clases sociales que presentan características similares, sin embargo, no por eso se podría generalizar que todas son iguales. Con ellas, también cambia la ideología del hombre, así como la manera de percibir al mundo, y por tanto la forma de enfocar los problemas psicosociales de la humanidad, en los cuales se incluyen los de grupo o de cada institución social, que en esta época contemporánea siempre tienden a enfatizarse al hacer uso de la ciencia y la tecnología, para solventar la problemática que plantea la misma sociedad en sus diferentes ámbitos. Si una sociedad pretende crecer en términos de desarrollo, tal parece que el precio que debe pagar es muy elevado, pues al cuidar un aspecto, es posible que se margine otro, o en su defecto, quien más resiente esos cambios son las clases sociales que menos recursos tienen o las clases marginadas, en las que los problemas repercuten en forma más aguda, aunque tampoco de ellos se alejan las demás clases; ya que de algún modo u otro trascienden en sus grupos básicos (los familiares), y como la sociedad es muy dinámica (desarrollo dialéctico), exige que dichos problemas tan complejos sean canalizados para su resolución (Fernández, J./1973:24,25).

Como ya lo hemos venido señalando, la historia de la humanidad es muy vasta. La sociedad la ha venido marcando, por lo que ambas se han yuxtapuesto, pues no se puede dar la una sin la otra. La sociedad posee sus propias pautas culturales, las cuales van dejando siempre huellas y mitos que en un momento dado nos pueden explicar el por qué los grupos que la

constituyen se comportan de una y otra forma, como respondiendo a conductas que con anterioridad han operado, pues ellos mismos conforman sus propios sistemas y tradiciones culturales; de ahí que dichos grupos sean dinámicos.

Nuestra vida transcurre en y entre distintos grupos, cualquiera que sea su orden: el familiar, el escolar, el político, el fabril, etc., y cualquiera que sea su posición social: primarios y secundarios, formales o informales. En todos y cada uno de ellos, y hacia su interior, poseen y comparten un conjunto de propiedades, tales como: un sistema de valores, una estructura de roles, divisiones laborales, etc. (Idem. 25); asimismo, los intereses de cada uno de los miembros se combinan en beneficio tanto de ellos mismos como del conjunto.

Todo lo que aquí hemos señalado nos parece interesante, sin embargo no es posible seguirlo profundizando, ya que aparte de que nos llevaría tiempo, se alejaría del objeto de estudio, es decir, del propósito que se pretende alcanzar en esta tesis, pues solamente se querían rescatar algunas ideas generales sobre el desarrollo histórico y social del hombre.

## 1.2 Algunos estudios realizados acerca del fenómeno grupal

Hablando de fenómenos sociales, se advierte que del tema anterior resaltan a la vista algunos conceptos tales como: individuo, sociedad y grupo. Sobre este último, es el que mayormente ha impactado para la elaboración de este trabajo y el cual ha dado pie para constituirse en objeto de investigación. Asimismo, pensamos que dichos conceptos se encuentran íntimamente eslabonados para formar lo que aquí llamamos fenómeno grupal; donde no podríamos hablar solamente de uno sin hacer mención de los demás, ya que de una y otra manera se encuentran presentes ante una situación determinada. Tal es el caso de algunas disciplinas sociales como la Sociología, la Psicología en sus diferentes campos, la Antropología Social, entre otras, que de algunas décadas para acá han centrado su interés en el fenómeno grupal, "al concebirlo como objeto perteneciente a su campo de dominio" (Bauleo, A./1982(b):91), de ahí que en sus investigaciones manifiesten el gran interés que tienen hacia él, presentándolas con un nivel de análisis consistente, profundo y sistemático.

Con esta referencia, se advierte que en el momento en que hacen algunos autores sus investigaciones, ya sean estas de campo o experimentales, se valen de un determinado cuerpo teórico, o bien de datos empíricos; les es permitido echar mano para

ello de determinadas técnicas y métodos, que se utilizan con la finalidad de conducir y recabar la información necesaria para así poder emitir los resultados de dicha investigación.

En sus aportaciones teóricas se vislumbra que efectivamente le dan un mayor peso al fenómeno grupal, pues éste es tomado como un fenómeno específico, lo que en gran medida nos dice que en ellos (autor o investigador) se encuentra presente la influencia del campo de formación (desde la disciplina). La definición de grupo como objeto científico será de acuerdo a la especialidad del que lo estudie. Es posible que se piense en la sociedad como grupo, al grupo como sociedad, o bien al grupo como intermedio entre el individuo y la sociedad; lo cual es válido, porque así podemos encontrar diferentes posiciones que pueden resultar enriquecedoras sobre el mismo fenómeno, aunque éstas se hagan desde diferentes ángulos. Al término "grupo", en un principio (antes de que se le conceptualizara), se le dio toda una gama de acepciones. Tanto indicaba una unidad pequeña de individuos como una colectividad, una institución, una sociedad, una multitud; no se hacía la distinción entre un plano real y otro nocional; es decir, se consideraba tanto el hecho como la noción.

Sociológicamente, el término de grupo se ha convertido en un concepto importante, su definición requiere el análisis de las cosas a las que se refiere; de ahí que el grupo sea tanto un hecho real como un concepto sociológico que se refiere a ese

hecho real (Chinoy, E./1966:23). Por lo que se puede observar, el grupo, en tanto objeto de investigación y de teorización, ha sido compartido y a veces hasta trabajado en forma conjunta e interdisciplinariamente; de ahí que lo encontremos correlacionado en una dimensión social y en otra psicológica; estos elementos, al fusionarse, constituirán una estructura de lo grupal. Porque el hombre como ser social no es totalmente explicable por la psicología, ya que su comportamiento y sus aptitudes específicas tienen por complemento y por condición esencial la sociedad (Fernández, A./1973:29).

Después de esta remembranza, se pasará a dar cuenta de los trabajos que han realizado algunos autores sobre la concepción de grupo desde diferentes campos.

Desde la visión sociológica, el grupo es enfocado como elemento de una estructura mayor, por ejemplo, desde lo político, desde lo militar, desde la comunicación de masas; etc. No obstante, en 1909 Charles S. Cooley hace una categorización y diferenciación entre grupos primarios y grupos secundarios. Los primeros son aquéllos en los cuales los miembros están ligados por lazos emocionales, íntimos tienen contacto directo, espontáneo, cara a cara; asimismo, impera la cooperación y la asociación íntima, que ofrecen al individuo su primera y más completa experiencia de relación social. Los primarios son fundamentales para formar la naturaleza social y los ideales del individuo. Entre dichos grupos se enmarcan, el familiar, el de amigos, el de

pares y la pandilla; mientras que en los grupos secundarios, los individuos participan no como personalidades totales, sino sólo con relación a capacidades especiales y a la vez delimitadas, pues el grupo no es el fin en sí mismo, sino más bien sirve como medio o instrumento para otros fines; aquí las relaciones suelen ser frías, convencionales, efímeras, racionales y relativamente formales. Los grupos secundarios son en este sentido, una pura ficción (Sprott, W./1980:14,15).

Con relación a estos grupos, Lagache también nos habla de grupos psicológicos y de organizaciones sociales, para lo cual se sobreentiende que señala la diferencia entre grupos primarios y grupos secundarios, al dar como ejemplo de los psicológicos, la familia, de la cual nos dice que va a estar compuesta por un conjunto de individuos en relaciones directas y explícitas, de duración transitoria y de carácter concreto. Mientras que de las organizaciones sociales nos dice que son más abstractas, más duraderas, tienen un status jurídico, un sistema de intenciones y valores, etc. (Citado por Bauleo, A./1982(b):91, 92).

Con estos antecedentes, Thaster en Chicago (1920) y W. T. White en Boston (1939) realizan algunos estudios sobre las pandillas. El primero determina en ellas sus caracteres de grupo primario; en tanto que el segundo, además de hacerlo sobre grupos escolares, lleva a cabo estudios comparativos entre la pandilla y la comunidad italiana; a la pandilla también la considera como

grupo primario y a la comunidad como grupo secundario; observa además en ambos grupos cómo se da el tipo de realización, la comunicación, el status, los liderazgos, la movilidad social, entre otros (Ibid. 93).

Después de la segunda guerra mundial, parecería ser que el estudio de los grupos sociales ha tenido un acelerado desarrollo, en cuanto a la búsqueda y producción de conocimientos en relación a dicho fenómeno. Elton Mayo en los Estados Unidos, durante el comienzo del proceso de industrialización, realiza estudios en la Western Electric Company sobre la importancia de las relaciones grupales y, específicamente, sobre el problema de la fatiga y la productividad, a partir de diferentes experiencias hechas inicialmente en salas de observación (planificadas con base en la formación de grupos pequeños experimentales); fue así como pudo deducir que surgían organizaciones informales en pequeños grupos, donde éstos establecían sus propios códigos, normas y metas, por lo que se convertían así en grupos primarios, al tratar problemas inherentes sobre ellos mismos, que se organizaban en torno a la afectividad. Con ello rebasaban, las expectativas formales que se contemplaron durante la planificación del experimento (Schenquerman, C./ 1988:1-6).

En el plano de la opinión pública, y particularmente dentro de la comunicación de masas, Katz y Lazarsfeld trataron de

mostrar la propagación de un mensaje en la elección o rechazo del mismo. Concluyeron que el estudio del individuo aislado no tiene sentido, sino que se debe hacer dentro del contexto de los grupos a los cuales él se adhiere y en la medida en que pertenezca a uno de ellos o a varios. Entonces así es como se podría hacer referencia al individuo, pues en y a partir del grupo es como se forman sus opiniones y se toman decisiones (Bauleo, A./1982(b):94).

Aunque C. Marx no escribió especialmente sobre la psicología, sostiene en sus "Manuscritos económico-filosóficos de 1844" que el hombre al enfrentarse a sí mismo, se enfrenta también al otro hombre; se enfrenta con el objeto de su creación, trabajo, y con el objeto de trabajo del otro. La relación del hombre consigo mismo, "sólo se realiza y se expresa en su relación con los demás hombres" (Marx, C./1968:83). Los pensamientos que C. Marx plasma en sus obras se proyectan para responder a problemas que hoy en día estarían involucrados en el marco de la psicología social, pues el hombre se manifiesta a través de sus relaciones sociales; y que para entenderlo primero hay que entender las relaciones sociales en las que se desenvuelve.

Asimismo, desde el campo psicológico, se encuentran algunos autores que se centran en el individuo en grupo y a partir de este nivel de sistematización es como entrarían a problematizar el fenómeno. Ante esta aclaración, es pertinente que nos

hagamos los siguientes cuestionamientos: ¿En qué momento el sujeto se circunscribe o pertenece a un grupo? y ¿a toda relación que establece el hombre se le llama grupo? Ante estas preguntas, es necesario apoyarse en aquellos autores que podrían ayudar para aclararlas; aunque en gran medida se piensa que ya se ha avanzado al haber enunciado algunos planteamientos desde la posición sociológica, la cual no es lejana para el interés de este trabajo.

Kurt Lewin, con formación psicológica y con filiación gestáltica, desarrolla su teoría de campo, en la cual aporta la vertiente sobre dinámica de grupo. Ahí da apertura al campo empírico a través de sus experimentos de laboratorio social; lo que significa la interrelación estrecha entre la teoría y los hechos. La teoría debe de conceptualizar los datos empíricos y trascender los hechos observados, ya que de lo contrario se convertiría en una teoría especulativa. El simple amontonamiento de hechos sólo puede conducir a una situación caótica e infructuosa (Citado por Wolman, B./1967:524).

En la interacción grupal, en la cual se establece una dinámica, Lewin se basa en los intereses del grupo, que está compuesto por individuos que comparten rasgos en común o semejantes, entre ellos, las normas. Un grupo se caracteriza por la interdependencia dinámica de sus miembros, de ahí que cada grupo se expone a fuerzas coercitivas, en las que se nota la

aceptación o rechazo que se da entre sus integrantes. Dentro de un grupo se encuentra un clima social, la jefatura y decisión que son los roles, entre éstos, el liderazgo.

Aquí Lewin trató de estructurar su campo de trabajo y su objeto de estudio, estableciendo métodos sobre manipulación. Considera que la conducta es el producto de un campo de determinantes, conocido como espacio social (ambiente) y espacio vital (individuo). Las propiedades estructurales de este campo se representan por conceptos topológicos, en tanto que las propiedades dinámicas, por conceptos de fuerzas psicológicas y sociales. El fin es articular una teoría sistemática de conceptos constructivos en los que se represente una realidad psicológica tal como es, comprendiendo cada individuo y cada situación específica. Con esto se justifica el enfoque de la teoría de campo en psicología, en la cual se circunscriben los fenómenos psicológicos y los del campo.

Los resultados obtenidos en la investigación de campo de Lewin (grupos sociales) han servido para reflexionar sobre la solución de algunos problemas prácticos y morales, entre ellos: la relación entre los trabajadores, el mejoramiento de la productividad, etc. (Sprott, W./1980:49-59).

En sus investigaciones acerca de la sociometría, Moreno elabora un sociograma y aunado a él un diagrama para una determinada

situación grupal. Ahí prevee y cuantifica datos psicológicos; entre ellos ubica las posiciones de cada integrante en el grupo, las interacciones que establece el participante con los demás, el grado de sentimiento, atracciones y repulsiones que se desencadenan en la situación grupal. Así se irían estipulando los items del status sociométrico. La concepción del átomo social, en la cual cada individuo no es sólo él, sino el conglomerado de relaciones interpersonales de una situación determinada, posibilita los pasos que permite visualizar los sucesos del movimiento grupal (Bauleo, A./1982(b):95).

Las técnicas del psicodrama y del sociodrama dentro de la vertiente terapéutica permiten apreciar la espontaneidad, elemento radical a lograr con ellas, o sea el tipo de emociones que se ponen en juego cuando dos o más individuos están en relación -lazos socioafectivos-, asumiendo y adjudicando roles en dicha interacción (Idem).

Newcomb por su parte afirma que "un grupo consiste en dos o más personas que comparten normas con respecto a ciertas cosas y cuyos roles sociales están estrechamente vinculados" (Citado por Molina, A./1985:98).

Sprott también hace su aportación al respecto, al decir que el grupo es una pluralidad de personas que interaccionan una con otra en un contexto dado, más de lo que interaccionan con cualquier otra persona (Sporott, W./1980:7), Tanto esta

definición como las anteriores, nos marcan la pauta para el siguiente tema, en el que se revisará si a cada relación que establece el individuo con los demás se le llama grupo, o bien desde cuando éste empieza a existir. Lo que se puede observar hasta aquí, es que el grupo se constituye como una unidad social, la cual se da desde el momento en que interactúan dos o más personas, desde que el uno significa algo para el otro o bien para otros; condiciones previas para que se de una vinculación recíproca, al compartir y depositar en el grupo, gestos, aptitudes, roles y hasta el desencadenamiento de sentimientos, los cuales posiblemente favorezcan para la búsqueda de un objetivo común, en el que se tiene todo un conjunto de normas y valores que regulan la conducta de los integrantes "por lo menos en asuntos importantes para el grupo, es decir, que cobran significancia al interior del mismo" (Sherif, Músafer y C./1975:226,228).

También se advierte que es difícil darle tratamiento al grupo desde una sola dimensión, pues como fenómeno social, es muy complejo y exige que sea contemplado desde diferentes perspectivas, para así tener un panorama más amplio, que nos permita acercarnos a dicho fenómeno: "La imagen de un objeto puede variar según la posición que ocupe el ojo que lo observa y con el estudio de los grupos hubo y hay todavía muchos ojos, desde distintas posiciones que observan y estudian ese fenómeno" (Schenquerman, C./1978:1-3). Esto da pie a que se siga indagando sobre el fenómeno del grupo en los siguientes temas.

### 1.3 El origen de las relaciones y/o contactos sociales que establece el ser humano

El hombre, en el momento de nacer se encuentra ya interactuando de diversas maneras con el mundo social del que llega a formar parte, puesto que nace con una predisposición para adaptarse al medio exterior humano, el cual como entorno social, le ofrece la posibilidad de evolucionar progresivamente y a su vez de establecer contactos e intercambios que adoptan formas más complejas. Al interactuar el hombre con su entorno, llega a constituirse como sujeto psíquico y de manera indisoluble como sujeto social. La sociedad contribuye tras numerosas experiencias al desarrollo psíquico del ser humano; de ahí que intervenga poderosamente a humanizarlo (Cfr. Ajuriaguerra, J. de/1983:23,63,67).

La referencia anterior nos da elementos para seguir indagando el fenómeno del grupo. Frente a lo cual nos llama la atención, en un primer instante, saber sobre las primeras relaciones que establece el infante con el entorno, ya que a partir de éstas es como se desencadenarán todas las demás relaciones sociales posteriores y al mismo tiempo empezará el proceso que lo transformará en ser humano, y por consiguiente, en ser social.

Algunos autores que han seguido más de cerca la relación diádica: madre-hijo, dicen que a raíz de que el niño nace se inserta

en el medio ambiente. Con lo que pone en práctica sus capacidades psicológicas y sociales. Estos factores se integran y se complementan para favorecer en la vida del lactante su desarrollo.

El niño, como ser humano, empieza a establecer sus primeros contactos de relación y comunicación con la madre, para llevar a cabo la vida en común. De su dependencia con respecto a ella es como tendrá además de la satisfacción, la gratificación de sus necesidades elementales, como: la necesidad de que lo alimenten, lo arrullen, lo vuelvan de lado, etc., asimismo, necesita muestras de ternura y afecto de parte de quienes lo rodean; entre dichas muestras se encuentran las caricias, besos, risas y abrazos; manifestaciones todas ellas espontáneas que normalmente provienen del amor materno (Ibid. 29); tan sólo la existencia y presencia de la madre representan para el niño un estímulo al cual éste debe de dar respuesta y viceversa. Si la madre, además de tener una actitud maternal, es tierna, facilitará y disfrutará en realidad de todos aquellos actos innumerables y variados de su bebé. La presencia del uno y del otro provoca estímulos y respuestas que finalmente desembocan en acciones (inconscientes en el niño y conscientes e inconscientes en la madre), aun siendo éstas insignificantes y pequeñas, ya que de algún modo u otro están dotadas de intercambio, las cuales se conjugan ante la percepción total de la relación (Spitz, R.A./1969:99,100).

Tal parece que el nacimiento significa un encuentro entre el niño y el entorno. A este punto de inserción, H. Wallon lo denomina simbiosis, "tipo de relación específica que liga al niño con las condiciones de existencia y que evoluciona con las modificaciones de estas condiciones y la maduración del niño" (Trang-Thong/1971:65). En la comunión (niño-medio), se hace presente la emoción o la afectividad. Estas, además de que unen con solidez la interacción, son extraídas del entorno para luego compartirlas plenamente en el mismo entorno con quienes lo cuidan y acompañan, ya sean placenteras o desagradables; de ahí que, consciente e inconscientemente, cada uno de los miembros de la pareja (madre-hijo) perciban el afecto y a su vez respondan con afecto, en un intercambio de comunicación recíproco (Spitz, R.A./1969:110).

Las emociones y la afectividad dominarán absolutamente en las relaciones que el niño establece con su contorno (al menos en su primer año de vida) a causa de la evidencia que presenta en sus intercambios y percepciones, ambos afectivos, que preceden a todas las demás funciones psíquicas, ya que posibilitan el despertar a la vida psíquica, es decir, son las que provocan sus primeras manifestaciones psíquicas, las cuales se presentan como reacciones "expresivas, emocionales y afectivas, especie de pre-lenguaje dirigido al contorno" (Trang-Thong/1971:66-69). No obstante, aquellas siguen sirviendo de guía durante mucho tiempo, y aún en la vida adulta, sólo que en ésta ya no es fácil de observar a simple vista, lo que hace que resulte ser

excepcional; empero, se piensa que cada vez que el individuo se enfrenta a una situación novedosa de conocimiento o de aprendizaje, dicha afectividad y emoción se ponen en movimiento -como cuando el bebé se encuentra con el entorno-.

El hablar de la comunicación que se establece entre los miembros de la diada, se advierte que contiene características expresivas originadas por los afectos; asimismo, se produce con un lenguaje no verbal en correspondencia por medio de signos y señales, los cuales se relacionan por jerarquía. Nos afirma Spitz que el signo es el símbolo que representa a un determinado objeto, una idea, una acción o bien una situación, tiene una significación que va más allá de sus aspectos formales, por lo que la relación comunicativa que se establece entre dicha diada es muy especial, y el mensaje que se transmite consta solamente de signos y nada más que de signos; por medio del signo se manifiestan los símbolos más elementales, como los gestos y las palabras. Por ejemplo, cuando la madre enseña el biberón al niño, éste se empieza a mover, hace cualquier cosa para intentar agarrarlo, sonrío o bien expresa cualquier otro gesto. Este es el signo que puede significar todo.

Las señales, al igual que los signos, también son suscitados por el clima afectivo. Las señales son evidentemente los medios normales y naturales de la comunicación, ya que por medio de ellas se transmite la información, es decir los mensajes, a los que responde el niño con una acción totalista, y a su

vez la madre percibe las respuestas totales del infante de la misma manera. Por ejemplo, cuando el niño llora y la madre le habla, la tonalidad del llanto del niño es diferente, por lo que la madre busca diferentes medios para tranquilizarlo. Las señales afectivas generadas por la disposición de ánimo maternal, se convierten en una forma de comunicación con el infante. Dichos intercambios (entre madre-hijo) persiguen, ininterrumpidamente y sin limitación alguna, todo marco de comunicación entre ellos, ejerciendo una presión constante de tal manera que influye en la conformación psíquica del niño (Spitz, R.A./1969:104-110).

En cuanto a la relación de objeto, se puede decir que ésta se inicia (como ya se mencionó) a partir del nacimiento del bebé. Conforme éste se vaya adaptando día tras día a los cambios físicos y psíquicos, es como también irá a, además de conocer los objetos, reconocerlos como objetos totales, incluso siendo internos o externos de su cuerpo; quienes mayormente perciben los cambios y progresos que se van dando durante su desarrollo, son todas aquellas personas que se encuentran a su alrededor, las cuales observan que a quien reconoce primero como objeto total es a la madre y enseguida, por lo general, al padre y a otras personas de su entorno (Segal, H./1985:72).

Cuando se dice que el bebé reconoce a la madre como objeto total, es porque se contrasta esto, tanto con las relaciones de objeto parcial como con las relaciones de objeto disociado.

Estos objetos pueden resultar ser para el bebé hasta mágicos, debido a la representación que éste se hace de su entorno, de ahí que dicha representación se dé tanto en un plano perceptivo como en el plano fantasmático; donde la fantasía no es tan sólo una fuga de la realidad, sino un acompañamiento constante e inevitable de las experiencias reales, en constante interacción con ellas. Las experiencias con la realidad influyen inmediatamente en las fantasías inconscientes, las cuales están siempre activas y presentes en todo individuo; su presencia a veces no necesariamente indica una enfermedad, ni falta de sentido de la realidad (Ibid. 20-22).

Todo ello quiere decir entonces que los objetos parciales aparecen como meras totalidades parciales; en donde la totalidad conocida no responde a una suma de objetos parciales, sino más bien a una totalidad en que algunas funciones parciales tienen un carácter aislante, las cuales son valorizadas durante la evolución como catalizadores de las aportaciones percibidas posteriormente o concebidas como algo separado de una totalidad que se está organizando (Ajuriaguerra, J. de/1983:49,50). Esto da pie para comprender que cada vez más el bebé se relaciona no tan sólo con el pecho, manos, ojos y rostro de la madre -percibidos todos ellos como objetos diferenciados-, sino con la madre como persona total, la que puede a veces ser buena y a veces mala, a la que puede amar y odiar al mismo tiempo y la que puede estar ausente y presente. Tal reconocimiento de la madre como persona total tiene una infinidad de

consecuencias y de significaciones, entre ellas: la de posibilitar al niño la apertura a un mundo lleno de experiencias y la de que sea reconocida por el mismo niño como individuo con una vida propia y con relaciones propias para con otras personas (Segal, H./1985:72).

Las relaciones de objeto que el niño establece con su entorno son continuas y variadas. Al incorporarlas a sí mentalmente, formulará sus propias experiencias (por cierto muy ligadas a su pensamiento), las cuales a su vez le servirán para representarse al mundo; asimismo, le permitirán tener una concepción tanto de sí mismo (como personal social e interactiva) como de lo demás, es decir, de todo aquello que lo rodea, lo cual es percibido como realidad (contexto específico de ubicación).

El niño interioriza lo que escucha y lo que percibe de los demás, principalmente de sus progenitores, ya que por medio de ellos y con ellos es como consigue la identificación. Entre esas interiorizaciones se encuentran las concepciones morales, culturales, religiosas, etc., los cuales va asimilando e incorporando mentalmente, a medida que también va madurando paulatinamente.

Al respecto, S. Freud alude al objeto como un factor variable, que no forzosamente tiene que ser externo. El infante, al igual que el adulto, también posee capacidades para discernir y poder manejar conceptos internos (en los cuales se

circunscriben los objetos) según su etapa de desarrollo. Por ello, los objetos son susceptibles de cambio, al igual que cambia la pulsión (Citado por Ajuriaguerra, J. de/1983:43).

La evolución intelectual del niño (en la que se incluye la maduración) le permitirá llegar hacia la objetividad, mediante la progresiva eliminación de su inicial subjetivismo, reduciendo su unión con el objeto. Aunque dicha reducción, como señala H. Wallon, nunca llega a ser completa y definitiva, porque aún de adulto existe cierto subjetivismo, "ya que en el fondo referimos ideas a las cosas y vemos cosas en nuestras ideas" (Ibid. 29-32).

Así pues, las relaciones e intercambios que el niño establece desde el principio (desde el nacimiento) con su entorno, aunque no sean tan claras y distintas pero sí continuas, debido a su imposibilidad, juegan un papel muy importante en la vida psicosocial presente y futura en su desarrollo, y además para su realización como ser social.

Las referencias precedentes nos aportan algunos elementos teóricos sobre las primeras manifestaciones psicológicas y sociales en que se estructura el ser humano y su respectiva personalidad. Esta es la consecuencia de la progresiva organización psíquica de la persona, la cual en términos normales, evoluciona de un estado de dependencia a otro de independencia -como consiguiendo el "yo" su autonomía-, sin desvincularse de la

realidad. Si además de esto cuenta con la aceptación social, entonces se puede decir que el individuo ha llevado a cabo de manera estable su desarrollo sin presentar problemas que ameriten ser significativos; mientras que si no es adquirida satisfactoriamente dicha personalidad, entonces también se diría que no ha contado con la mencionada aceptación por carencia de organización -como consiguiéndola pero en forma distorsionada-, lo cual nos puede llevar a pensar que el individuo tiene y ha tenido problemas (desajustes adaptativos) psicoafectivos y sociales en su desarrollo que por consiguiente, no han sido superados por él mismo (Ibid. 76-79).

Cabe mencionar que cuando se habla del entorno del niño, se hace referencia al social, al cual se circunscribe la familia, cuya influencia para la adquisición de su personalidad puede ser positiva o negativa; ya que la familia es el grupo con el que mayormente el individuo se llega a relacionar y el que le transmite un sentimiento de identidad independiente y social, antes que cualquier otro. La familia es la indicada para promover la fraternidad en las relaciones que se dan entre sus miembros, ya que por medio de la fraternidad se aprende a: cooperar y apoyarse mutuamente, descargar culpas, negociar, reconocer habilidades, etc. Asimismo, es la que podría garantizar la originalidad esencial al individuo y a la vez dejar que éste prescinda de ella al darle la libertad para tomar decisiones frente a determinadas situaciones concretas.

Además de la familia, los demás grupos sociales e instituciones, tales como la escuela, el vecindario, los amigos, etc., influyen para la conformación de la personalidad. Estos, por su incesante influencia provocan la adquisición de una formación social individual, asimismo representan los mecanismos de mediación, los trámites a través de los cuales los condicionamientos de la sociedad enlazan -de un modo articulado e incisivo- con la esfera individual (Alberti, A./1970:28). Cada vez que la sociedad requiere de sus miembros mayor flexibilidad y adaptabilidad, más será significativa la familia como fuente del desarrollo psicosocial. De la sociedad se aprenden, durante el transcurso de la vida del individuo, nuevas concepciones, las cuales en más de una ocasión llegan a significar y transformar (modificación de pautas de conducta) los esquemas de comportamiento ya adquiridos.

Por último, se considera pertinente hacer dos afirmaciones: Si bien es cierto que cada uno de los autores citados en el espacio correspondiente presentan posturas metodológicas diferentes, basadas en las observaciones y análisis específicos acordes al objeto de investigación que cada uno de ellos se trazó, no es menos cierto que se advierte en ellos una coincidencia, llevar su estudio hacia una situación específica: el origen y desarrollo psicológico del ser humano y el papel que juega en este desarrollo el entorno social, el cual influye incesantemente en la adquisición de la personalidad y lo humaniza a través de las interacciones que entre ambos se establece

(individuo-entorno)\*. La evidencia está en que desde el principio del tema se empezó a abordar. Todo ello se hizo por pensar que, sin esos aspectos, la idea de grupo que se ha venido persiguiendo desde el principio del presente trabajo quedaría inconclusa e incomprensible, pues no se hubiera seguido hablando del grupo sin antes saber acerca del origen de las interacciones psicosociales del individuo, el cual es el actor principal e imprescindible para que el grupo se constituya como tal.

---

\* Acerca de los procesos Psicológicos e interactivos que realiza el individuo existen estudios interesantes de otros autores que en este tema no se incluyeron, tales como: J. Piaget, Vygotski, Freud, etc., quienes han contribuido a explicar dichos procesos desde diferentes enfoques, sin embargo, desde mi punto de vista, se necesita tener mayor conocimiento y dominio de sus teorías, es decir, investigar y, de cierta manera, manejarlas. Lo cual no es mi objeto de estudio, pero no por eso dejan de ser relevantes.

## II. LOS GRUPOS OPERATIVOS Y LA EDUCACION

### 2.1 Una aproximación al concepto de grupo

Al final del penúltimo tema (1.2), se había cuestionado acerca del individuo y su vinculación con el grupo, mientras que en el último (1.3) se exploraron las primeras interacciones que el individuo establece con el entorno, en el cual se circunscriben los otros (seres humanos) y el cual favorece su estructuración psicológica. De ambos temas obtuvimos algunos avances.

Estos aspectos ayudan aparte de comprender y delimitar el objeto de estudio, a dar paso a que se continúe averiguando sobre el grupo, de tal manera que permita ver si es posible que se llegue a éste, pero con una aproximación más esclarecida.

Como ya lo hemos mencionado, el nacimiento del ser humano se da en el seno del grupo familiar; asimismo, crece movilizándose en y entre distintos grupos, de los cuales y por naturaleza social no puede evitar ser miembro, aun en aquellos casos en que su pertinencia y participación en ellos consiste en comportarse de modo que da la sensación de que no forma parte de ninguno, es decir, que aunque el individuo se encuentre aislado en términos de tiempo y espacio, de ninguna manera se le puede considerar marginado con respecto al o a los grupos (Bion, W./ 1990:137); ya que su existencia es concebida a partir de la

colectividad, en el sentido de que es considerado como ser social, donde es además de productor, producto de las relaciones sociales, al encontrarse inmerso siempre ante una problemática histórica social determinada. Sin embargo, y con la precedente referencia, parecería ser que, en lo que al grupo respecta, ya todo se sabe, por el hecho de que la vida del individuo ha transcurrido en diversos grupos y que ni siquiera hace falta que se detenga para reflexionar acerca de ellos.

El concepto de grupo es muy amplio y por consiguiente vago, lo cual hace a que el individuo se confunda en el momento de referirse a él. Para algunos solamente se reduce a aquella fila de personas que esperan el autobús para transportarse; mientras que para otros, es la gente que hace fila para sacar boletos y luego hace acto de presencia en un cine o bien en un concierto, otros más consideran al grupo como al conjunto de obreros que arman vehículos o cualquier otra manufactura, etc.

A estos ejemplos, J.P. Sartre con un pensamiento psicoanalítico-dialéctico en su obra Crítica de la razón dialéctica, los denomina serialidades, porque dice, por un lado, que se trata de individuos que componen una serie, donde cada uno es un número cualquiera de un conjunto (mil por ejemplo), sin que lleguen a tener orden ni lugar propio; de lo cual se desprende así la aparición de lo sustituible, donde el sujeto es intercambiable -como poseyendo todos característica de lo idéntico-, y en donde cualquiera es visto por el otro como equivalente.

hasta llegar al grado de concederle un carácter de cosificación y, por consiguiente, de remplazamiento, en tanto que no se adquiere significado alguno, es decir, queda reducido a la despersonificación total.

Por otro lado, el tipo de relaciones que se establece entre ellos, son las que caracterizan a los habitantes de una gran ciudad, al concebir su existencia a partir de la colectividad y del anonimato; forma de coexistencia en la que se expresa el carácter alienado de las relaciones sociales. Puesto que si bien es cierto (en relación al ejemplo) que tienen un porqué de estar ahí compartiendo un tiempo y un espacio, no es menos cierto que cada uno se siente frente al otro en soledad, es decir, están solos, ya que no se llegan a tomar en cuenta, y al no conocerse, es posible que se den mutuamente la espalda; se trata de una pluralidad de soledades, contraparte negativa de lo que sería la integración de los individuos (Rosenfel, D./ 1971:11,22,23).

Cabe mencionar que la soledad es momentánea, esto es, con períodos cortos de duración, y se mantiene hasta que se reanudan y se revigorizan las condiciones de diálogo, porque sólo así es posible admirar un mismo mundo, en donde las conciencias se apartan y coinciden con él; en él se ponen y se oponen. El diálogo no es producto histórico, sino la propia historización es el movimiento constitutivo de la conciencia, tanto del mundo que es común, como de sí misma al comunicarse con el otro (Freire, P./1988:13).

Una vez captada esta referencia, se puede decir que los individuos están reunidos pero no integrados, están ligados por el tiempo y el espacio pero no articulados entre sí, porque no poseen objetivo alguno en común, a excepción de una coincidencia eventual de entrecruzamiento momentáneo y de dispersión.

Hasta aquí se advierten dos situaciones: una, que los individuos se agrupan en función de sus necesidades, lo cual quiere decir que el objetivo o es individual o no está en ellos mismos, más bien, o no existe o lo desconocen, dadas las circunstancias en las que se encuentran envueltos; y dos, que si se atiende los lugares en donde éstos se encuentran, se advertirá que, en efecto, las características parecen ser iguales y hasta en el modo de comportarse; pero si las observamos desde otro ángulo, por ejemplo, desde los rasgos de personalidad, se verá que el mismo individuo tiene características específicas y peculiares que en un momento dado las podría explicitar y colectivizar, es decir, susceptibles de ser compatibles. Sin embargo, no en todos los espacios se facilita su participación, porque no en cualquier lugar se inscribe y se articula el otro, dado que hay una gran distancia entre masa y grupo, "masas que aparecen como informes, como vacíos no sociales..." (Bauleo, A./1986(a):15). Estos son agrupamientos ineludibles que se dan entre los seres humanos, los cuales no llegan a ser propiamente grupos. No obstante son considerados como fenómenos grupales, y como tales, están presentes en los grupos, lo cual no quiere decir que se esté negando el pensamiento sartreano, sino

al contrario, Sartre nos dice que de esos agrupamientos, que por cierto están cargados de individualidades, salen por decirlo así los individuos (aislados), que constituirán al grupo, para luego buscar de manera conjunta la superación de la alienación y la serialidad, la cual se logra mediante la apertura de la conciencia. Porque el aislamiento sólo actúa como monólogo en cuanto a la negación del hombre, ya que ni lo socializa ni lo personaliza, es decir, le cierra el camino para llegar a la conciencia, y por medio del grupo es como esto se podría lograr.

Hasta aquí se han recogido elementos para caracterizar lo que el grupo no es, por consiguiente, no se le va a denominar grupo a toda gente que se aconglomera en diferentes sitios, porque el grupo no se reduce a ser solamente un acto y mucho menos algo ya establecido, como si se tratase de una estructura grupal dada desde el exterior, donde se le concede un carácter de cosificación, o bien de algo que es fijo y estático.

Entonces hay que preguntar: ¿Qué es el grupo?

Con la referencia anterior, es posible pensar entonces al grupo como aquella estructura donde se intermediatiza lo individual y lo social, es decir, es una instancia mediadora que conjuga a estos dos niveles, y por consiguiente es un proceso en marcha, sujeto a un constante devenir dialéctico, que conlleva una praxis, la cual también está en un constante y siempre inacabado proceso de totalización, que da pie así a que

dicha estructura nunca llegue a armarse por completo, de tal forma que permita afirmar que el grupo ha logrado su plenitud total y definitiva, porque el concepto de éste es algo similar a lo que sucede con el concepto de libertad, la cual no es una propiedad que ya se tiene, sino que más bien se construye por medio de una lucha constante, y que una vez de haber sido adquirida, entonces es cuando el sujeto ya puede decir: "Soy libre".

Asimismo tenemos que el grupo cuenta con un sistema propio de relaciones recíprocas e interpersonales, las cuales "constituyen el fundamento de todas las relaciones entre los hombres, cualquiera que sea la forma que ulteriormente adopten" (Rosenfeld, D./1971:24). Este mismo autor señala que la reciprocidad esta dada en el momento en que ocurre una mutua y simultánea interiorización, es decir, desde que cada cual es medio en el proyecto del otro, y en el sentido humano, desde que el uno sea para el otro como él mismo; porque dicha reciprocidad además implica hacer conciencia de la situación que se presenta en el grupo, la cual está determinada por una praxis que, como ya se mencionó, es el proceso mediante el cual el hombre busca constantemente desalienarse (llegar a comprender), al transformar activamente la realidad, para luego dar paso hacia la realización, que conlleva hacia la obtención de una modificación, tanto de sí mismo como del entorno (Idem). En ese transformar, se encuentra la reflexividad que el sujeto hace en torno al mundo, al acercarse y distanciarse de él, y en

este sentido, reflexión y mundo, lo objetivo y subjetivo, no se separan: se oponen, implicándose dialécticamente; la verdadera reflexión crítica se origina y se dialectiza en la interioridad de la praxis constitutiva del mundo humano, donde la misma reflexión también es praxis, y de este modo, la conciencia del mundo y la conciencia de sí crecen juntas y en razón directa: una es la luz de la otra, se comprometen y se conquistan mutuamente (Freire, P./1988:11).

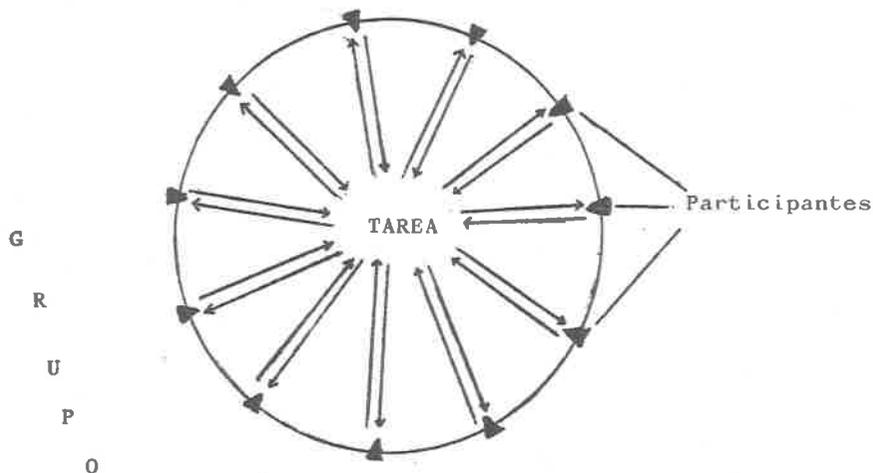
La relación dialéctica que se establece en el proceso grupal, lógicamente, es plural, así como también es ternaria, ya que la relación está mediatizada por un tercero. Cada miembro se articula con el grupo y con los otros: entre el grupo y yo existe el otro (que eres tú), entre tú y yo existe el otro (que es el grupo). Situaciones claras en las que se observa que el tercero se presenta como una instancia mediadora en dicha relación, cuyos momentos son diferentes y significativamente ligados entre sí, y, en términos de relación, se dirá que el grupo modifica a y a la vez es modificado por sus integrantes (Cfr. Rosenfeld, D./1971:19,20,27-30,68).

Esta relación triangular que se establece en el proceso grupal, desde la perspectiva de los grupos operativos, además de que se cumple, está en función (como luego lo veremos) de la tarea, en donde para la realización de ésta, se requiere que los miembros del grupo se articulen y se interioricen mutuamente con la ayuda del coordinador.

Todo grupo se reúne para hacer algo, por lo tanto se constituye para una finalidad: la de llevar a cabo, ya sea de manera explícita o implícitamente una tarea o proyecto en común, que propicia que el grupo encuentre durante el proceso, además de la articulación, la unidad interna de trabajo. Esta unidad interna de trabajo, que por cierto es una de sus características, funciona cada vez que en el grupo, en más de una ocasión, se llega a establecer una atmósfera de actividad mental colectiva, la cual se forma en un momento dado a partir de la existencia de una opinión, voluntad o deseo en común y unánimes del grupo, sin la necesidad de que se llegue a tener conciencia de ello, ya que a veces dicha actividad puede estar ubicada en un conflicto provocado por un deseo u opinión de los mismos miembros involucrados, y de este modo producir enojos u otras reacciones. Así pues, la unidad interna de trabajo es el continente de todas las contribuciones hechas por el grupo (Grinberg, León, et. al./1979:20).

La tarea es la que tiene reunidos a los miembros y en grupo, en un aquí, ahora y a su alrededor (ver figura 1), compartiendo un espacio y un tiempo; el espacio es el lugar en el cual se efectuará la tarea, mientras que el tiempo va a ser la duración para su cumplimiento. Lo que se observa, que no se puede dividir tiempo y espacio, ya que no se puede concebir ningún fenómeno que no incluya tiempo ni espacio juntos, puesto que nada está detenido ni nada está fijo; se trata de una totalidad en movimiento. "Toda estructura está en permanente

transformación, la cual involucra la noción de tiempo" (Pichón-Riviére, E./1985(b):104). Asimismo, la tarea se cumple durante el proceso que recorre el grupo y hacia donde irán dirigidos todos los esfuerzos y capacidades de los participantes (actividad mental colectiva).



(Figura 1)

Por último, se dirá que, en la medida que el grupo atiende y estudia sus problemas, es como se convertirá en operativo... y algo más. También se enfatizará que el concepto no está concluido. sin embargo, se ha acercado a lo que se pretendía: aproximarse al grupo desde esta perspectiva; que se considere adecuada para trabajar en el tema siguiente.

## 2.2 Condiciones en las que surgen los grupos operativos

El cuerpo teórico y técnico de los grupos operativos surge en Argentina, en la denominada experiencia Rosario. Dicha experiencia estuvo a cargo del Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES), fue planificada y dirigida por su director, el doctor Enrique Pichón-Riviére. Para ella, se contó con la Facultad de Ciencias Económicas, con la Facultad de Filosofía y su Departamento de Psicología entre otras dependencias.

Esta experiencia se hizo efectiva mediante el empleo de ciertas técnicas, que tenían como propósito la aplicación de una didáctica interdisciplinaria de carácter acumulativo, la cual utilizaba métodos de indagación de la acción o bien de indagación operativa (Pichón-Riviére. E./1985(a):108).

Para llegar a la indagación propiamente dicha del origen de los grupos operativos, es necesario mencionar que, como uno de sus antecedentes, el doctor Pichón-Riviére ya había tenido otras experiencias como psiquiatra en el "Hospicio de las Mercedes, hoy Hospital Neuropsiquiátrico..." de Argentina, cuya tarea inmediata consistió en formar grupos de enfermeros para darles un panorama general acerca de la psiquiatría y proporcionarles conocimientos en relación al buen trato de los pacientes y de los problemas de enfermedad mental y salud, ya que "todo enfermo mental como cualquier hombre, debe ser

tratado con dignidad"; asimismo, para que explicasen tanto a los familiares como a los enfermos las crisis por las que estos atravesaban, entre ellas las dolencias mentales, las cuales eran y son consideradas como malestares que provocan alteraciones psíquicas producidas por el entorno, y por consiguiente, susceptibles de ser tratadas para su curación (por medio de la tarea psiquiátrica).

Por circunstancias particulares, quitaron al personal de enfermería que en un primer momento le fue asignado al doctor Pichón, por lo que éste al quedarse sin ellos, se vio en la necesidad de hacer un curso de enfermería con aquellos pacientes que en mejores condiciones estaban, para que a su vez éstos fungieran como enfermeros de los mentalmente más débiles.

Con esta tarea concreta es como se cumple con un trabajo y una técnica de carácter social, y por los resultados obtenidos, es como también se convertiría en un antecedente de mayor relevancia para el surgimiento de la técnica de los grupos operativos. Con la experiencia, se notaron cambios sorprendentes, pues los enfermos empezaron a sentirse bien cuidados, al observar que ya no eran vistos como unos "pobres locos" y, sobre todo, a tener una nueva adaptación dinámica en la sociedad, al sentirse útiles en ella. Para que esto sea posible, dice Pichón, "es necesario que el médico tome una actitud dinámica capaz de transformar esta dura y específica realidad, la cual se logra a través de la conciencia colectiva, ya que la tarea

en el hospicio es de todos y no de una mera individualidad..." (Citado por Zito. Lema/1976:71,74). para no caer en viejos vicios estereotipados en los que suele caer también la práctica psiquiátrica, entre los cuales se encuentra el de concebir a la cura mental, en donde el sujeto apenas puede cuidar de su aseo personal, al saberse vestir bien. y sobre todo, al ya no dar muestras de rebeldía.

Estas acciones vistas desde la concepción pichoneana apoyada en Sartre, siguen siendo conductas parcializadas y pasivas. en donde el sujeto aún se mantiene dentro de lo que es la alienación, en la que se fragmenta y se reduce a una cosa que guarda identidad con otra. Las acciones que el sujeto expresa no son muestras significativas de modificación de pautas de conducta, la cual aquí es concebida como la acción total y globalizadora que da significado al conjunto de acciones que se emiten de manera continua, incluyendo a las más pequeñas.

Al hablar de enfermedad mental. es necesario preguntarse qué es lo que se entiende por salud mental, y en caso de que ésta no se tuviese. entonces sí es pertinente saber cuáles fueron las causas que la provocaron, o bien a que se debe dicha enfermedad del sujeto.

Antes de continuar, es importante señalar que a Pichón-Riviére siempre le había interesado saber del hombre. y una forma de conocer sobre éste, fue el abocarse a las ciencias propiamente

humanas, las cuales conciben a un objeto único: El hombre-en-situación, que es susceptible de ser abordado pluridimensionalmente, es decir, desde una interciencia, la cual conlleva una metodología interdisciplinaria. Por cierto, esta interciencia para determinar el objeto de conocimiento, parte de una determinada circunstancia histórica-social (Pichón-Riviére, E./1985(a):13,150), y de este modo poderle dar al mismo objeto por su significancia, tanto dirección como seguimiento.

Ante esta percepción, Pichón inicia su carrera profesional con la medicina, pensando que por medio de esta disciplina es como él se acercaría a la compleja concepción del hombre. Al empezar a tener contacto con las enfermedades del individuo, el cual sería su primer objeto de conocimiento, se da cuenta que la enfermedad, y específicamente la mental, es vista en los hospicios como un fenómeno aislado, que no se relaciona ni con el enfermo y ni con el entorno; de ahí que recurra en forma autodidácta a la psiquiatría, pensando que por medio de esta rama de la medicina, es como podría descubrir lo que hay detrás de la enfermedad, para lo cual se basa en los síntomas presentados por el paciente.

Otro motivo de acercamiento a la psiquiatría fue el de querer saber sobre el misterio de la tristeza, ya que intuía que en el fondo de ésta es posible que se encuentren todas las conductas especiales; por lo que llegó a concluir que toda tristeza se origina por el sufrimiento de una pérdida, la cual

suele ser de naturaleza afectiva o de otra derivación; es ahí donde se inicia el conflicto, a raíz de la ruptura de la relación de objeto, y en caso extremo, puede hasta llevar al individuo a una patología (Zito. Lema/1976:4).

De este doble interés y de la misma práctica, es como fue elaborando una metodología científica que le permitiría desarrollar una mejor práctica psiquiátrica, a la que le da un enfoque dinámico, al basarse, por un lado, en las observaciones que hacía de los pacientes y, por el otro, en una constante retroalimentación teórica (Pichón-Riviére, E./1985(a):7-9).

Otro aspecto que también le interesó desde su infancia, fue el querer saber sobre lo que hay detrás de lo dicho, en términos del lenguaje común. Este aspecto lo llegó a descubrir cuando se topó con la teoría psicoanalítica, para la cual nos dice que el psicoanálisis guarda semejanza con la arqueología, en tanto que ambas corrientes hacen descubrimiento de lo que hay detrás, aunque cada una de ellas tiene su propio objeto de conocimiento. A partir de una mayor consistencia de análisis y de una continua exploración científica, es como se puede indagar lo desconocido a partir de lo que ya se sabe.

La tarea psicoanalítica se centra en el paciente; esto quiere decir que el analista al entablar comunicación con el paciente establece dos categorías: la primera categoría consiste en escuchar el discurso del paciente, es decir, lo que explicita.

y de ésta subyace la segunda categoría, la del contenido latente, esto es, lo que el paciente no se atreve a manifestar, pero que se encuentra presente en él-mismo; en tanto que internamente (en la psique) se está configurando un mundo interno, al estar relacionando objetos. Partiendo de esta enunciación, diríamos que el proceso terapéutico bajo las técnicas psicoanalíticas de asociación libre (con sujetos adultos) y por medio del dibujo o del juego (con infantes), es como se podrían llegar a descubrir los obstáculos que impiden y perturban el hacer consciente lo inconsciente; lo cual se logra mediante el encadenamiento y análisis de los contenidos, para luego conocer e interpretar la conducta presente del sujeto, y, de este modo, ayudarlo a que llegue a obtener el principio de realidad (hacia la cura analítica).

Ahora bien, los problemas y conflictos sociales, económicos, políticos, etc., tienden a repercutir en la familia y provocan así un desequilibrio psicológico; al establecerse éste, es posible que se configure en el núcleo básico una estructura depresiva, lo cual trae como consecuencia la enfermedad de uno de sus miembros, ante el fracaso provocado por la situación. La enfermedad va a ser la expresión de la desadaptación del enfermo en relación al entorno. El enfermo es el portavoz de la mencionada enfermedad, al enunciar el problema de la situación total de ese malestar que atañe a la familia, el cual encierra conflictos, ansiedades y frustraciones. El enfermo antes de llegar a esta situación, se mantenía más o menos estable.

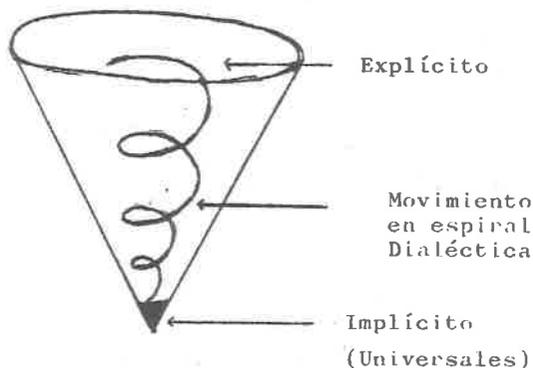
Esta problemática familiar se intenta abordar por medio de la psicología grupal, para la cual es necesario analizarla pluri-dimensionalmente, a través de la inclusión de tres ámbitos:

- a) Un nivel psicosocial, el cual consiste en la representación interna y las relaciones que el enfermo tiene y mantiene con los otros miembros de la familia (grupo interno).
- b) Un nivel sociodinámico, el cual consiste en la investigación de los problemas que conciernen a determinadas familias y en determinadas circunstancias, cuya investigación se hace en su totalidad gestáltica en una dinámica grupal, denominada así por Kurt Lewin (aquí se pueden aplicar técnicas grupales y sociométricas). El estudio aquí se centra en el grupo, tomado como unidad, y no sobre un sólo individuo.
- c) Un nivel institucional, donde se refiere a la familia como institución social. para lo cual se parte de su historia, incluyendo su estructura socioeconómica y sus relaciones intergrupales y ecológicas con otras familias, asimismo, aquí es donde se contemplan las transformaciones y cambios que ha sufrido para llegar al estado actual en que se encuentra.

Mediante el análisis de las situaciones grupales, es posible registrar un conjunto de elementos que se relacionan entre sí.

los cuales por su constante incidencia permiten que sean considerados como fenómenos universales, tanto por su estructura, como por su dinámica. Para su comprensión, se emplea el esquema del "CONO INVERTIDO", representación gráfica geométrica que se utiliza para describir, evaluar y explicar el acontecer grupal (Figura 2). En la base, se ubican los contenidos emergentes manifiestos o "explícitos".

En la espiral, se grafica el movimiento dialéctico de indagación y esclarecimiento, el cual va de lo explícito a lo implícito, con la finalidad de hacerlo manifiesto pero con un movimiento en espiral.



(FIGURA 2)

En el vértice es donde se ubican las situaciones básicas o universales implícitas (Pichón-Riviére, E./1985(a):57-62). Este esquema se intentará recuperar más ampliamente en el siguiente apartado, donde se aborda la tarea grupal y su respectiva dinámica, sólo que por cuestiones metodológicas se ha incluido aquí.

Con esta exploración es como se puede advertir las causas que han provocado que el sujeto haya llegado a la posición en que se encuentra, así como también sirve para implementar una psicoterapia grupal adecuada. El trabajo terapéutico es posible y con resultados favorables con el apoyo imprescindible del terapeuta, cuya tarea va a consistir en adjudicarle al paciente un nuevo rol, el de agente de cambio.

Pichón-Riviére considera al sujeto sano a aquél que aprehende el objeto y lo transforma, con lo que se modifica a sí mismo. para lo cual debe de entrar siempre en un interjuego dialéctico, con el fin de que obtenga una adaptación activa a la realidad.

Visto así, se diría que la salud mental es aquel proceso mediante el cual se realiza un aprendizaje de la realidad concreta, a través del enfrentamiento, manejo y solución integradora de conflictos, donde el sujeto sea capaz de comprometerse con el medio en una constante relación creativa y modificadora (Pichón-Riviére. E./1985(a):15-17,185). No obstante, en la vida cotidiana, el individuo suele caer constantemente en estancamientos, ya sean en el aprendizaje, en la enfermedad o en ambos, que a menudo lo llevan a estereotiparse y, por consiguiente, a quedarse escindido de la realidad.

Con esta perspectiva, se advierte que del psicoanálisis a la psicología social hay un momento de transición, al reconocer que existe el "yo" y el "otro", pues el paciente en su discurso

hace mención del "otro". Al respecto, Freud nos ha marcado la pauta para hacer de éste "otro", objeto de indagación, es decir, acerca del individuo y su entorno. En su trabajo "Psicología de masas y análisis del yo", afirma: "En la vida anímica individual, aparece integrado siempre y efectivamente el otro, como modelo, objeto auxiliar o adversario y de este modo, la psicología individual es al mismo tiempo y desde el principio psicología social" (Freud, S./1981:1920-1921), porque el ser humano es un ser social, el cual para su estudio se requiere que sea abordado desde diferentes enfoques; de ahí que la psicología no se defina por la cantidad de individuos que estudia, sino por la forma en que lo hace. Ante este punto de convergencia, entre psicología individual y social se intenta explorar un nuevo campo de conocimiento, pero ahora en un contexto propiamente dicho de la psicología social, donde se conjunta lo vertical y lo horizontal, es decir, la totalidad comunitaria y el individuo inserto en ella, con lo cual se da origen al conocimiento científico. Se considera que la sociedad como ya se ha mencionado anteriormente, se encuentra en permanente situación de cambio y en la cual se encuentran los problemas adaptativos del individuo.

Sobre esta línea, el cuerpo teórico y técnico de los grupos operativos intenta recuperar conceptos o antinomias que antes parecían estar disociados (y lo hace a partir de una síntesis histórica), tales como: pensamiento-afecto en el grupo, teoría y práctica en el grupo, y sujeto-objeto; estos de una manera

u otra, se presentan como sistemas de interacción, al cobrar significación y dirección en cuanto son abordados como fenómenos sociales, ya que se concibe al ser humano como sujeto impulsado por necesidades tanto individuales como colectivas. es decir, interactúa con el mundo, y éste a su vez lo determina, tanto histórica como culturalmente.

Del psicoanálisis, como se ha venido mencionando, y como uno de los antecedentes para llegar a la psicología social, se retoma lo que se refiere a la génesis y estructuración de la personalidad (tema 1.3), para llevar a cabo la experiencia Rosario; también se retoman las aportaciones que hace Marx de la sociología clásica, y por último los hallazgos de Kurt Lewin para la comprensión y dinamismo de los procesos grupales, donde se considera al grupo como totalidad (tema 1.2); aunque en este caso y a manera de aclaración, la técnica de los grupos operativos no se ubica en el "grupo centrado en el grupo", ni se centra en el individuo como portavoz, que es el caso de los grupos psicoanalíticos o de terapia, sino más bien la técnica se dirige y se ubica en los grupos centrados en la tarea, la cual es o va a ser lo esencial durante todo el proceso grupal, con lo que se permite que los enfoques ya mencionados se recuperen en un sólo proceso, pues es aquí en donde se articulan (Pichón-Rivière, E./1970(c):1).

Con este panorama se piensa que se ha avanzado, cuando se ha recogido un conjunto de elementos teóricos y empíricos, que

nos han permitido conocer lo que hubo detrás de la técnica de los grupos operativos, al ponerse en marcha la experiencia Rosario; ya que fue justamente ahí donde se logró alcanzar una mejor operatividad y sistematicidad mediante la adecuación de técnicas grupales, al constituirse grupos con miembros de diferentes formaciones, es decir, eran grupos heterogéneos, aunque en algunas sesiones, se conformaban grupos homogéneos (estudiantes de una misma facultad). La experiencia señala la utilidad de los grupos heterogéneos en tareas concretas: en una máxima heterogeneidad de los componentes del grupo se puede lograr una máxima homogeneidad en la tarea, en la cual se busca siempre una mayor unidad de trabajo. La heterogeneidad en los grupos aquí es comprendida en términos de sexo, edad, formación y actividad de sus miembros.

La experiencia contaba con un coordinador, cuyo papel consistía en favorecer la comunicación intragrupal -la cual es uno de los factores primordiales en el proceso para llegar al aprendizaje grupal- y establecer una dinámica entre los miembros que participaran e ir evitando las discusiones frontales, por pensar en que éstas podrían obstaculizar el mismo aprendizaje, así como también amenazar con el cierre del sistema grupal y, por consiguiente, con la operatividad. Por último se dirá que otra de las funciones del coordinador es la de coadyuvar a los miembros a pensar. "El coordinador mantiene con el grupo una relación asimétrica, requerida por su rol específico: el de co-pensar. Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la

relación que los integrantes del mismo establecen entre sí con la tarea prescrita. Cuenta con dos herramientas: El señalamiento que opera sobre lo explícito y la interpretación que es una hipótesis acerca del acontecer implícito que tiende a explicitar hechos o procesos grupales (Pichón-Riviére, E./1985(a): 212).

Los grupos operativos, además del coordinador, contaban con uno o dos observadores, cuyo papel consistía en recoger todo el material tanto preverbal como verbal expresado en el grupo, con el objeto de retroalimentar al coordinador, o dicho de otra forma, en registrar todos los acontecimientos que sucedían en el clima grupal a través de un enfoque panorámico. Al estar narrando el trabajo grupal desde un inicio con un equipo de coordinación y de observación, es como se podría decir que esta adecuación es la que le viene a dar seriedad al trabajo propuesto por Enrique Pichón-Riviére, además de estarse realizando bajo la operatividad de la técnica, con lo cual se vuelve viable, como instrumento, para el aprendizaje de un determinado campo u objeto de conocimiento, o bien, donde esté de por medio para el grupo el tratamiento de un tema o ejecución de una tarea, la cual como luego veremos, tiene un nivel de abordaje explícito y de éste subyace otro nivel que es el implícito.

La técnica operativa pretende instrumentalizar la situación grupal. Es decir, vehiculiza un esquema conceptual que da cuenta de las características de un campo de trabajo, y como

método, dispone de elementos de intervención en dicho campo, tales como la interpretación y el señalamiento, ambos al servicio de la explicitación de lo implícito.

Aún falta por recuperar más elementos que caracterizan a los grupos operativos, quienes atraviezan durante la elaboración de la tarea por diferentes momentos.

### 2.3 Definición y características de los grupos operativos

El grupo operativo se define como un conjunto restringido de personas que ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, se proponen efectuar en forma explícita o implícitamente una tarea, la que constituye su finalidad, interactuando a través de un complejo mecanismo de asunción y adjudicación de roles (Pichón-Riviére, E./1985(a):142.188).

El mencionado autor, para llegar a esta definición además de partir del supuesto de que los grupos tienen una o más tareas que realizar, tuvo que recurrir a un cuerpo técnico de sostenimiento y fundamentación (que ya se mencionó anteriormente), el cual está determinado por un conjunto de conceptos que especifican los elementos constituyentes del grupo y las cuestiones relativas a su operatividad; asimismo, la definición general del grupo operativo conlleva la técnica de aplicación operativa, es decir, que la definición involucra tanto al concepto como a la técnica de manejo (Bauleo, A./1982(b):42).

Ante esto surge una interrogante: ¿En qué momento se vinculan dichos conceptos? La tarea consiste en hacer una revisión que conduzca a encontrar esos puntos de intersección, de tal manera que permita tener una mejor visión y una mayor comprensión sistematizada de lo que son los grupos operativos.

Es necesario pensar que ya se ha avanzado al haber hecho una revisión en el capítulo anterior, en cuanto a grupos se refiere; se han trazado líneas particulares para ubicar ahora los operativos, los cuales se circunscriben en el terreno propio de la psicología social. En estos últimos años, las ciencias sociales han centrado su interés en los grupos restringidos de personas, los cuales son considerados dentro de una estructura mayor como unidades básicas de interacción.

Siguiendo la definición, se observa que se vislumbran algunos conceptos básicos, tales como grupo, tarea, interjuego de roles, etc. Dichos conceptos, aparte de que constituyen una estructura y organización del proceso grupal, permiten tener una mayor lectura y visualización de todo el acontecer grupal.

La tarea empieza con el encuadre, y éste a su vez se inicia con la primera entrevista y en la primera sesión grupal. En el encuadre se determinan las condiciones y constantes en que el grupo trabajará. A este momento, Bauleo lo denomina indiscriminación; en ésta, la tarea y sus objetivos aparecen oscuros e indiferenciados para el grupo. Asimismo, la participación de los integrantes está basada en la perspectiva individual y no grupal, esto es, con tendencias hacia el diálogo bipersonal, al recurrir a los roles de tipo tradicionalista, a los que ya están habituados (Ibid, 19,20).

En este primer momento de la reunión, es cuando se manifiestan todas aquellas dudas, inquietudes e interrogantes que nacen de los participantes, es decir, los "para qué", ansiedades que despierta todo aquello que es desconocido o poco conocido hasta entonces por el grupo y, específicamente, en relación a un trabajo diferente, como es en este caso el grupo operativo.

De acuerdo a Pichón-Riviére, la tarea es aquel objetivo que se propone alcanzar el grupo y es la que tiene reunidos a todos los miembros alrededor de un mismo trabajo grupal; por lo que hace que se convierta en el hilo conductor y el líder verdadero durante todo el proceso. "El líder no necesita identificarse con ningún individuo del grupo, no necesita ser en absoluto una persona, sino que puede estar identificado también con una idea o con un objeto inanimado" (Bion, W.R./1990:125). A ella, es decir, a la tarea, irán dirigidos todos los esfuerzos y orientaciones del grupo, en el cual se incluyen las individualidades, al estar presente la tarea en la mente de todos los participantes.

Con esta concepción de la tarea se está de acuerdo, ya que efectivamente todo grupo, cualquiera que sea su campo de acción, pretende alcanzar uno o varios objetivos. La tarea va a ser lo esencial del proceso grupal y el "factor por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él y luego construir con él. En otras palabras, la tarea es el tema, ocupación o título que hace converger sobre ella todo el funcionar de la reunión" (Bauleo, A./1969(d):47).

Al ponerse en la mesa los para qué, éstos serán centro de atracción para su discusión, con el objeto de ser analizados; una vez que esto haya sucedido, continuará la aceptación del coordinador para trabajar con el grupo (es como dar el sí al grupo y el sí a la tarea); es una especie de contrato que se establece entre el coordinador y el grupo, para luego alcanzar entre ambos el objetivo propuesto. Con la aceptación se "inaugurará el momento contractual, con un saber sobre él [grupo] y con un no saber sobre los alcances latentes del objetivo propuesto, es decir, sobre aquello que vaya surgiendo durante la marcha" (Bauleo, A./1986(a):29-31). Es aquí donde empieza a despuntarse y a diferenciar la tarea latente y manifiesta, esto es, se empiezan a esclarecer las características explícitas y sus facetas implícitas, además es donde se observa la posibilidad de integrar los elementos básicos (tarea y roles) que vayan en función a la pertinencia y a la pertenencia, la primera a la tarea y la segunda al grupo (Bauleo, A./1982(b):20). De este modo, es como el encuadre abarcará tanto a los participantes como a la coordinación.

En el contrato se delimitarán las funciones y responsabilidades de las dos partes, es decir, se señalarán los momentos pertinentes en que participará activamente cada uno de ellos; asimismo, se intentará evitar añadir más angustia a los participantes por el hecho de estar enfrentando una situación diferente a la que no estaban acostumbrados hasta ese momento, y, lo menos que puede hacer el coordinador aquí en el encuadre, es

evitar que aumente inútilmente la angustia y proceder hacia el establecimiento de las reglas del juego, en las cuales se incluyen: los horarios de trabajo, la metodología a seguir, la explicitación de los objetivos del curso, estrategias de evaluación, entre otras (Zarzar, Ch. C./1988:67).

Cabe señalar que ante esta nueva modalidad de trabajar en grupo se cumple con aquella frase consagrada por Enrique Pichón-R. "aquí-ahora-conmigo y en la tarea"; pues en el fondo se depositan un conjunto de experiencias, afectos y conocimientos con los cuales los participantes piensan y actúan tanto al nivel individual como grupal (Pichón-Riviére, E./1985(a):124); lo que hace pensar, entonces, que la tarea logra su más alto grado de eficacia cuando el ser humano se integra a ella en forma total. "En el mundo humano la mayor objetividad se alcanza incorporando al ser humano (incluso los factores subjetivos), es decir, tomando las cosas tal cual ocurren, para entenderlas y poder lograr que ocurran mejor" (Bleger, J./1983: 58). Esto hace que se constituya el ser humano en el instrumento de todos los instrumentos, porque no hay ningún instrumento que funcione sin él.

Asimismo, los lineamientos que se establezcan aquí en el encuadre, deben ser claros y definidos, tanto de fondo como de forma, a modo que le permitan tener al coordinador elementos para realizar los señalamientos, interpretaciones y evaluaciones necesarias que vayan en función de las situaciones por las

que el grupo atravieza durante el proceso, es decir, alrededor de los fenómenos que se presentan en el grupo, incluyendo las confrontaciones de las conductas verticales y horizontales (las de los participantes individualmente y las del grupo como totalidades); ya que de no contar con estos elementos, se correría el riesgo de llegar a la divagación y a la desarticulación, lo cual traería como consecuencia la inoperatividad del trabajo grupal (Zarzar, Ch. C./1988:91-93,145), trabajo que puede resultar nulo ante las expectativas. Por eso, las dudas, confusiones y desacuerdos deben ser claros y conciliados por los involucrados -incluyendo al coordinador-, para que los propósitos que se tracen o se persiguen sean compartidos por todos desde un principio.

Además del encuadre, la tarea también se inicia con el abordaje explícito del objeto de conocimiento (expresión explícita de la tarea), ya que técnicamente se parte de aquí para luego llegar a descubrir lo implícito, nivel que contiene las dificultades de aquélla (ver figura 2). Estas dificultades se elaboran y resuelven mediante el proceso de esclarecimiento, el cual sigue un movimiento en espiral dialéctico, permitiendo así a que el grupo pase de una situación a otra, de la tarea implícita a la explícita, donde ésta conlleva un nuevo progreso y nuevos planteamientos de la tarea. "La situación nueva se estructura como consecuencia de la intervención del coordinador (...) el cual propone una nueva perspectiva a la situación" (Pichón-Riviére, E./1970(c):13).

Para ello, Enrique Pichón R. señala que por lo general se observa, que el grupo al emprender la tarea, inicia con un nivel de lenguaje y pensamiento común, para luego arribar (siguiendo un itinerario) hacia la construcción científica. El lenguaje existente en el grupo, en un principio, es usado como una forma de acción, asimismo, carece de precisión, pues no es desarrollado como un método de pensamiento, el cual va a ser adquirido a medida que el grupo vaya obteniendo la capacidad para formar y usar símbolos, los cuales además de estar implícitos en la comunicación, son importantes para el desarrollo individual. Las palabras en el intercambio verbal sirven de vehículo en la comunicación sonora (Bion, W.R./1990:150,151).

En la tarea, el esquema referencial de cada participante está determinado por un contexto ideológico, que se manifiesta por medio del lenguaje y en el cual se expresan los conocimientos, las actitudes y los sentimientos fundamentados en las experiencias ya vividas, es decir, en las pautas adquiridas de conducta tanto inconscientes como conscientes (Pichón-Riviére, E. 1985 (a):80). Y, como las ideologías que se presentan aquí en el grupo (en el momento en que se inicia la interacción grupal) son individuales, entonces se van a producir situaciones dilemáticas con diferentes grados de ambigüedad; las cuales se pretenden resolver desde la tarea misma del grupo, durante el tiempo que se tiene previsto para su realización. Pues el grupo se plantea como tarea esencial la indagación de las ideologías principales contradictorias, mediante el análisis

sistemático de la infraestructura inconsciente del discurso manifiesto de los participantes, y con esto, poder así configurar en el grupo un esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO) común -con un carácter dialéctico- que englobe la diversidad de comportamientos; con lo cual se adquiere de este modo el carácter de una estructura interna que dé cuenta de la estructura externa de la realidad, es decir, de la operatividad, que no se da en un sólo sentido y momento, sino que pasa por diferentes momentos alcanzando diversos niveles. El ECRO permite el incremento de la comunicación (Ibid.:114,115,157). Esto quiere decir, entonces, que el grupo no empieza la tarea de cero, sino más bien parte de la ideología instrumental proporcionada por los participantes en un estado actual y presente, y no con la finalidad de reproducir las mismas y viejas pautas de conducta; al contrario, para que se construyan, a través de la experiencia múltiple grupal, nuevos marcos de referencia, los cuales permiten adquirir nuevas pautas de comportamiento y de aprendizaje y algunas interpretaciones de la realidad.

Al ser abordada explícitamente la tarea, ésta va a ser frenada u obstaculizada por ciertos tipos de dificultades que actúan como resistencias, las cuales impiden, como se ha dicho arriba, tratar el objeto de conocimiento en su expresión manifiesta. Ante esta situación que amenaza con cerrar el sistema operativo de la comunicación y el aprendizaje grupal, es necesario desdoblar dicha tarea hacia otro plano, el implícito, es decir,

hacia lo que está presente en el grupo pero que se encuentra oculto (latente) y que no ha sido develado, con la finalidad de descubrir aquellos problemas, conflictos o ansiedades que la están perturbando, y de este modo permite más que descubrir y conocerlos, elaborarlos y transferirlos mediante la asimilación.

Para abordar el aspecto implícito de la tarea, el coordinador recurre a la técnica operativa, la cual se integra específicamente para disminuir el índice de los miedos básicos (de los cuales se hablará más adelante) y con ello, romper aquellas conductas rígidas y estereotipadas que los mantienen, ya que se presentan como resistencias frente al cambio, esto es, hacia lo nuevo y desconocido; puesto que las resistencias son las que constituyen la fuente del ataque principal frente a toda situación de progreso y cambio; situación que se pretende resolver desde la tarea del grupo operativo, para poder enfrentar un futuro que emerge del proceso mismo. Y como su nombre lo dice, esto va a ser con un sentido grupal. de ahí que la técnica se caracteriza por estar centrada en la tarea, para de este modo convertirse en un privilegio por el hecho de marchar siempre junto y hacia el logro de sus objetivos (Pichón-Riviére. F. / 1985(a):138,210).

Como ya se ha venido reiterando, las resistencias se presentan como enemigos principales del grupo, al estar interfiriendo en

la búsqueda del cambio, es decir, son las que dificultan la aprehensión y apropiación del conocimiento científico (obstáculos epistemológicos).

Ante estas situaciones que suceden en el acontecer grupal, se advierte la presencia de dos miedos básicos o ansiedades: el miedo al ataque -ansiedad paranoide- y el miedo a la pérdida -ansiedad depresiva-; los cuales, para su fundamentación, Pichón-Riviére tuvo que recurrir a la teoría de Melanie Klein; sólo que esta autora los señala como posiciones, la esquizoparanoide y la posición depresiva, las cuales generan ansiedades persecutorias y depresivas.

Los miedos básicos son los que le impiden al grupo dar continuidad a: a) todo proceso de interacción, b) todo intento de manipuleo y apropiación de lo real, y c) todo intento de respuesta coherente y significativa de las demandas de la misma realidad (adaptación). Asimismo, son los que bloquean los canales de la comunicación en el intercambio verbal, lo que hace a que se instaure en el grupo una laguna de silencio o bien pautas de acallamiento, incluso pueden llegar a provocar entre los participantes discusiones frontales o la creación en el grupo de subgrupos, los cuales pueden conspirar contra la tarea, ya sea negándola o simplemente decir que no sirva para nada y ponerse a hablar así de algo que no guarda relación con ella. Es probable que estas actitudes que expresa el grupo sean manifestaciones de miedo y angustia frente a lo que

representa el cambio (la tarea); aunque también pueden ser por la incomprensión conceptual del tema que se esté analizando o por el tipo de lenguaje utilizado, o bien, por falta de "sintonización" grupal (correspondencia entre los integrantes del grupo o entre éste y la tarea). Es decir, que en la elaboración de la tarea pueden incidir varios factores que impiden el abordaje de la misma.

La tarea consiste entonces, en disminuir el monto de ansiedad que provoca todo cambio, hasta dejar dicho monto tolerable, para poder así realizar la tarea adecuada. La disminución de ansiedades consiste, o más bien permite, movilizar todas aquellas estructuras estereotipadas y dilemáticas, las cuales surgen de la intensificación de éstas, con lo cual, a su vez, se dificulta la comunicación, que está íntimamente vinculada con el aprendizaje, la curación en psiquiatría y, sobre todo, con la resolución de la tarea (Pichón-Riviére, E./1970(c):6). Con la disminución, también se permite fortalecer los mismos "yo" de los participantes, al hacerlos más plásticos y flexibles, ya que así es como se posibilita tener una adaptación activa a la realidad, una modificación de sí y una operación en el medio. "Es el salto que da el sujeto de una actitud a otra, de un sistema cerrado a un abierto, en el cual integra la realidad, enriqueciendo tanto su pensar como su acción en un constante proceso dialéctico" (Pichón-Riviére, E./1985(b): 107).

Las situaciones estereotipadas lógicamente hacen pensar que en el grupo existen todavía esquemas referenciales individuales, los cuales consisten en el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que cada participante piensa y hace. Esto es lo que permite que el sujeto se mantenga al margen de la tarea, con una posición pasiva y fragmentada, pues detrás de todo esto se encuentran presentes en cada sujeto las ideologías, que consisten, siguiendo a Schilder, en un conjunto de "sistemas de ideas y connotaciones que los hombres disponen para orientar mejor su acción. Son pensamientos más o menos conscientes o inconscientes con gran carga emocional, que sin embargo son considerados por sus portadores como resultado de un puro raciocinio" (Citado por Pichón-Riviére, E./1985(a):114, 156).

Así como emergen las ideologías en la situación explícita de la tarea para determinar la aparición de enfrentamientos, también emergen los roles de los participantes, los cuales en dicha situación tienden a ser rígidos y estereotipados, y además contradictorios; pero a medida que el grupo apunta hacia el eje central, que es la tarea implícita donde se encuentran los miedos básicos actuando como resistencias ante el cambio-, éstos, los roles, empiezan a tener una movilidad y una elasticidad, es decir, empiezan a ser rotativos e intercambiables; lo cual permite que se constituyan en el grupo las características de liderazgos funcionales y operativos, al hacerse más eficaces e integrales en cada "aquí y ahora" de la tarea,

siguiendo una dinámica dialéctica que va de la complementariedad a la suplementariedad y viceversa. Dentro de la estructura y función del grupo, la complementariedad de roles se da desde el momento en que un rol se añade al otro para integrarse -integración y complemento de funciones-, mientras que la suplementariedad se da cuando un rol suple a otro -cuando un rol está ausente, otro lo puede cubrir- (Ibid./118,119,127, 130).

El grupo operativo se estructura a partir del interjuego de los mecanismos de asunción y adjudicación de roles. Por medio de estos mecanismos logra el grupo su propósito fundamental, romper con los obstáculos que impiden la ejecución de la tarea, y con esto, habilitar la comunicación intergrupala, a través de la movilización de los roles, al hacerlos más funcionales e intercambiables, pues éstos "representan los modelos de conductas correspondientes a la posición de los individuos... y están ligados a las expectativas propias y a las de otros miembros del grupo" (Ibid. 152). Los roles representan los distintos modos de pertenencia y participación que los individuos tienen dentro de una estructura social; de ahí que los roles asumidos y adjudicados guarden relación con la historia previa del sujeto, con su esquema referencial ya estructurado, en el cual se circunscribe todo un conjunto de acciones basadas en las normas y valores sociales.

(Pichón-Riviére distingue cuatro tipos de roles: el del portavoz, el del líder, el del chivo emisario y el del saboteador; los cuales son plásticos y rotativos, al estar permanentemente interactuando en el grupo. "El participante se hace cargo de un rol en cada momento y situación particular; si bien puede desempeñar varios roles en distintas situaciones de la tarea" (Pichón-Riviére, E./1985(b):116).

- 1) Portavoz: es el rol de aquel miembro que denuncia lo que sucede en el grupo; en dicha denuncia se explicita lo que antes había permanecido latente y secreto, lo cual encerraba las necesidades y ansiedades tanto individuales como grupales. De ahí que el portavoz no habla por él mismo, sino por todos, aunque de ello no tenga del todo conciencia, pero en realidad tiene significado grupal. El portavoz surge del entrecruzamiento de lo vertical y lo horizontal, el primero se refiere a la historia personal y singular del sujeto, mientras que el segundo, al proceso actual que se cumple en un "aquí y ahora" de la totalidad grupal (Pichón-Riviére, E./1985(a):158).
- 2) Líder: es el rol de aquel miembro del grupo que se hace cargo de los aspectos positivos del grupo, los cuales son los que le dan el liderazgo; asimismo, se centra en algunas de las categorías de la tarea: la pertenencia, pertinencia y cooperación; por medio de éstas, el líder contribuye a la búsqueda del cambio grupal.

- 3) Chivo emisario: este rol es el de aquel que se hace depositario de los aspectos negativos que le causan temor al grupo. En un acuerdo tácito, se hace cargo de los aspectos "patológicos" de la situación grupal (tensiones y conflictos), que el grupo no puede metabolizar. Este rol se caracteriza porque hace aparecer los mecanismos de segregación, los cuales provocan que se configuren en el grupo situaciones significativas.
  
- 4) Saboteador: este rol es el que habitualmente representa el liderazgo de la resistencia al cambio, puesto que trata de distraer al grupo de la tarea a través de lo ya conocido, es decir, en él se anidan los viejos esquemas.

Cabe señalar que en el interjuego de los precedentes roles (asunción y adjudicación), éstos adquieren mayor funcionalidad e intercambiabilidad con la intervención del coordinador, el cual es el que señalará al grupo e interpretará aquellas dificultades que se están presentando como resistencias para el cambio (la tarea en su fase implícita). El coordinador es el que indicará y además conducirá hacia la elaboración de la resistencia, es decir, reducir al máximo hasta romper la dificultad que tanto perturba a la tarea; su labor consiste, pues, en visualizar el vínculo entre el grupo y la tarea.

La estructura y función del grupo se configuran de acuerdo a los tipos de liderazgo asumido por el coordinador, ellos son:

autócrata, laissez-faire (dejar hacer), democrata y demagógico. Sin describir a todos, el de mayor utilidad aquí es el rol del líder democrático, ya que es el que permite las participaciones y no centra sobre sí la acción grupal; sin embargo, el coordinador, debe saber de antemano que el grupo no es de su propiedad, porque aunque él lo funda, devuelve los liderazgos adjudicados y comienza a elaborar su separación, de este modo posibilita que el grupo asuma esa situación (Bauleo, A./1983(e): 24). En esa permitibilidad, el coordinador abre un espacio en el cual se facilitan las rupturas de las conductas rígidas que obstaculizan la tarea, es decir, que su intervención consiste en señalar la dificultad. En el espacio además se ligan los procesos de enseñar y aprender, formando así la unidad de alimentación y retroalimentación (Pichón-Riviére, E./1985(a):137).

Por último, se señalará, siguiendo a Pichón-Riviére, que el trabajo del grupo operativo atravieza por tres momentos: la pretarea, la tarea y el proyecto, los cuales se presentan en una sucesión evolutiva. Por su aparición y juego constante, estos momentos hacen que el sujeto se involucre constantemente en ellos.

Aunque estos momentos, de alguna manera, ya se han venido caracterizando, puesto que se ha descrito el proceso grupal sistemáticamente, se mencionarán a continuación en forma breve.

La pretarea se caracteriza por contener todas aquellas técnicas defensivas que estructuran la resistencia al cambio movilizadas por el incremento de las ansiedades. Estas técnicas se utilizan con la finalidad de postergar la elaboración de la tarea, en la cual se encuentran los miedos básicos actuando como obstáculos epistemológicos en la lectura de la realidad -el miedo a la pérdida y el miedo al ataque-; esto significa, que el grupo no ha elaborado todavía la ansiedad que le produce la nueva situación. En este momento, el grupo, ante la impostura de la tarea, se entrega a una serie de actitudes, por cierto, parcializadas y disociadas, que le permiten pasar el tiempo haciendo "como si" efectuara la labor específica, es decir, la tarea. Esto no es más que la repetición de viejas pautas para eludir lo desconocido.

La tarea consiste en el abordaje y elaboración de las ansiedades -a lo que tanto le temía el grupo en la pretarea- y en la emergencia de una posición depresiva, "en la que el objeto de conocimiento se hace penetrable por la ruptura de la pauta disociada y estereotipada que ha funcionado como factor de estancamiento en el aprendizaje de la realidad y de deterioro en la red de comunicación" (Pichón-Riviére, E./1985(a):35).

En este momento, el de la tarea, es cuando se empieza a dar la aceptación entre los participantes y el esclarecimiento de los roles, los cuales también se empiezan a redistribuir (al igual que las ansiedades) y a movilizarse para operar de este

modo como liderazgos funcionales; asimismo, el estereotipo pierde su rigidez, y con esto el grupo puede enfrentar entonces una situación de cambio.

Antes de continuar, se señalará que el sujeto en el pasaje de la pretarea a la tarea efectúa un salto dialéctico, "es decir, previa sumación cuantitativa de insight realiza un salto cualitativo durante el cual se personifica y establece una relación con el otro diferenciado" (Id.).

Ese otro diferenciado es el objeto externo con el que el sujeto se vincula, por consiguiente, es un vínculo externo, el mismo que la psicología social se ha encargado de estudiar; de ahí que se le considere como vínculo social, aunque sea con una sola persona (Pichón-Riviére, E./1985(b):47), porque es ese vínculo externo el que posibilita al sujeto establecer vínculos internos, es decir, con un objeto interno; el cual es la forma particular en que el "yo" se relaciona con los objetos internos -con la imagen de un objeto externo colocado dentro de uno-. Los vínculos internos tienden a ser nuevamente vínculos externos, pero transformados, lo que quiere decir que en esa interiorización que efectuó el sujeto, hubo una relación muy particular para con el objeto, el cual es distinto al de cualquier otro sujeto, puesto que cada sujeto se relaciona con los objetos (internos o externos) de diferente manera o semejante -objetos que pueden ser sujetos para el sujeto según las leyes de la objetividad-, a modo que

permite construir a cada uno su propio mundo interno, el cual está en función de la representación que se hace del mundo exterior (Ibid. 50).

La relación particular que se establece con los objetos internos condiciona una manera específica de comportamiento, el cual hace referencia a la forma de interactuar tanto consigo mismo como con el medio. "Nuestros pensamientos, nuestras ideas, nuestro contexto en general es en realidad una representación particular e individual de cómo ha sido el mundo captado por nosotros, de acuerdo a nuestra historia personal y con la manera en que actúa ese mundo sobre nosotros y en que actuamos nosotros sobre él" (Ibid. 57).

La relación de vínculos internos y externos se recupera a partir de la integración que se hace de ellos en un sólo proceso, el de la espiral dialéctica, en el cual se origina la articulación de las personas por su mutua representación interna. Asimismo, en dicha articulación se da el establecimiento de un vínculo, el cual no es sólo a partir del encuentro y el contacto real con el otro, sino también la posibilidad de tenerse en mente (ver tema 2.1); esto quiere decir que los otros miembros del grupo ocupan un lugar en el vínculo interno del sujeto, en su mundo interno. "El tenerse en mente está determinado por alguna imagen fijada en algún momento anterior de nuestra vida; el lugar que le asignamos al otro en nuestro mundo interno, es posible que sustituya a esa imagen anterior.

La situación grupal actualiza y moviliza esas imágenes o fantasmas inconscientes en cada uno de los integrantes" (Rivera, F./1989:14) en cada "aquí y ahora" de la tarea. El vínculo es concebido por Pichón como una "estructura dinámica en un continuo movimiento que engloba tanto al sujeto como al objeto" (Pichón-Riviére, E./1985(b):10). Dentro de esa estructura se establece la comunicación, que requiere imprescindiblemente del interjuego de roles (asunción y adjudicación); los cuales están implícitos en la situación vincular, pues el vínculo, como ya se dijo, va de afuera hacia adentro y de adentro hacia afuera y así sucesivamente hasta configurar la permanente fórmula de la espiral dialéctica.

El proyecto se caracteriza por la pertinencia de los miembros, los cuales se apropian del trabajo realizado para un fin compartido. Esto quiere decir que los participantes, además de que ya se identifican -por la interacción que se dio desde la tarea-, pueden plantearse y planificar uno o más objetivos en común que vayan más allá del "aquí y ahora", mediante una estrategia destinada para el logro de dichos objetivos.

En el proyecto, "como todo mecanismo de creación está destinado a superar la situación de muerte o de pérdida que vivencian los miembros del grupo cuando a través de la realización de la tarea advierten la posibilidad de la separación o finalización del grupo" (Pichón-Riviére, E./1985(a):159). La creatividad es el índice más significativo de la operatividad grupal, ya que surge del trabajo y la reflexión, asimismo, a partir de

ella es como se logra la capacidad de tener un pensamiento autónomo, crítico y productivo frente a la realidad.

Estos tres momentos que recorre el proceso del grupo operativo, además de que permiten establecer mejor la relación entre los participantes del mismo, permiten operar en un campo práctico; porque en ellos se recupera el pensar, el sentir y accionar del sujeto, lo cual hace de éste un ser humano íntegro, que puede responder ante una situación concreta planteada por la realidad.

Hasta aquí se ha desarrollado el cuerpo teórico y técnico de los grupos operativos, los cuales como se ha señalado, son viables para trabajar en cualquier campo de conocimiento, o bien donde esté de por medio un aprendizaje; sobre esta perspectiva nos abocaremos en el siguiente tema.

## 2.4 Los grupos operativos y sus implicaciones en el aprendizaje

El sujeto es un ser activo que constantemente establece una vinculación dialéctica con el medio a través de una praxis permanente. Dicha praxis produce históricamente la unidad entre el sujeto con el objeto o bien entre el hombre y el mundo. La praxis se funde con todo el hombre y lo determina en su totalidad. de tal manera que si el sujeto modifica, modifica también el entorno, es decir, transforma y a la vez es transformado por la realidad -"de cosas en sí. en cosas para sí"-; esa modificación significa que se da en el sujeto un cambio. el cual es producto de su propia praxis; "La praxis del sujeto no es una actividad práctica opuesta a la teoría, sino que es la determinación de la existencia humana como transformación de la realidad" (Kosik, K./1976:240).

El pensamiento dialéctico determina en la concepción de aprendizaje\* de los grupos operativos, en los cuales se da aquél -el aprendizaje- con un sentido eminentemente grupal y operativamente se establece en un contexto social. ya que todo aprendizaje es social. Desde la perspectiva de los grupos operativos

---

\* Sobre la relación grupo operativo-aprendizaje, de alguna manera ya se ha venido abordando desde temáticas anteriores a ésta, sólo que ha sido en función de la tarea, la cual implícitamente conlleva un aprendizaje, es decir, ésta y aquélla están indisolublemente ligados entre sí; ahora lo que se pretende es desarrollar dicha relación incluyendo aspectos que antes no se habían mencionado.

se define el aprendizaje como: "El proceso de apropiación instrumental de la realidad para transformarla" (Pichón-Riviére, E./1985(a):142); asimismo, se construye y desarrolla en un continuo movimiento en espiral dialéctica -como invertido-.

Para continuar, se considera pertinente abrir un paréntesis para anotar el punto de vista de Bleger -discípulo y colaborador de Pichón- con respecto al aprendizaje: "Es la modificación más o menos estable de las pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano..." (Bleger, J./1977(b):63).

Conjuntando las definiciones de aprendizaje, se percibe que ambos autores incorporan en ellas al ser humano en su totalidad, ya que en el acto de aprender se conjugan los factores objetivo y subjetivo, esto es, del primero se integra lo que se hace y del segundo, lo que se piensa. El aprendizaje es tanto más perdurable y profundo cuanto más abarca e impulsa la totalidad de la persona que se educa. En el acto de aprender, los sujetos involucrados se aproximan al objeto de conocimiento\* junto con su historia y sus sentimientos, los cuales son experimentados ante una situación específica de aprendizaje.

---

\* Entre el sujeto y la realidad hay un punto de enlace, el conocimiento, el cual transferido hacia lo grupal va a ser el común denominador, por el cual el grupo se ha reunido para apropiarse de él (al hacerlo suyo) y luego construir con él para transformar la realidad.

Sin embargo, surge una duda: ¿Cómo y cuando el grupo se apropia del aprendizaje? Como un avance a la respuesta se dirá que es mediante la operación transformadora efectuada en un proceso por el grupo, pues en éste el acto de aprender se va conformando, por situaciones sucesivas, simultáneas y alternantes, un modelo interno, cuyo origen está dado por las interacciones que se establecen entre los participantes, lo cual da como resultado una mutua interiorización o bien la configuración de un mundo interno en la mente de todos, con la finalidad de llevar a cabo una correcta lectura de la realidad traducida en un cambio, que es expresado en la modificación de pautas de comportamiento cuando se han adquirido aptitudes y modificado actitudes: "Un grupo tiene su propio significado, y cada uno de los miembros cambia y adquiere nuevo significado al interactuar con los demás en el grupo" (Morris, E. Eson/1978:181).

Cabe mencionar que la interiorización es el vínculo mediante el cual el grupo logra integrarse a la luz de la tarea; a este momento se le denomina pertenencia. Es en esta donde los participantes además de que se identifican con las vicisitudes y acontecimientos del grupo, se visualizan como tales y se "internalizan" mutua y recíprocamente. "La pertenencia permite establecer la identidad del grupo y establecer la propia identidad como integrante de ese grupo [pasaje del yo al nosotros]... El sujeto se ve a sí mismo como miembro de un grupo, como perteneciente, adquiriendo identidad, una referencia básica que le permite ubicarse situacionalmente y elaborar estrategias para el cambio" (Pichón-Riviére. E./1985(a):188).

En dicha operación se ponen en juego además de las ansiedades, el pensar y el sentir de los participantes, elementos que antes se encontraban disociados y que ahora se integran para constituirse en unidad, la cual cobra significado en las proyecciones de las acciones de aquéllos. Se trata de que en un sólo proceso (el mismo que sigue el aprendizaje) se enriquezca la tarea con lo que se piensa y de pensar con lo que se hace. Con esto, el pensamiento que opera en el grupo, que va desde un pensar ordinario hacia la construcción de un pensamiento científico, se convierte en el eje del aprendizaje al estar interviniendo activamente, es decir, al estar el grupo resolviendo las aparentes contradicciones y estableciendo una continuidad genética y dinámica entre un pensar y otro; pues para llegar a la construcción del conocimiento científico es válido alimentarse de ambas fuentes: del pensamiento común y del científico.

En el proceso grupal surgen las dificultades del aprendizaje, los momentos dilemáticos que están impidiendo la apropiación del objeto de conocimiento (aprendizaje-cambio), tales como: entender conceptos, adquirir habilidades, movilidad de roles, cambiar actitudes, etc. A esas dificultades Pichón las denomina obstáculos epistemológicos, los cuales son todos los aspectos que, proveniente ya sea del sentido común o de la práctica científica (problemas relativos al campo del conocimiento científico), están confundiendo la indagación y producción del conocimiento científico en cualquiera que sea el ámbito, puesto

que en todos ellos hay relaciones vinculares. sujeto-objeto, grupo-tarea, entre otras (Pichón-Riviére, E./1985(a):199).

Cabe señalar que la epistemología es la teoría del conocer o del saber; lo cual quiere decir que es por medio de ella como el sujeto cognoscente construye su apropiación de lo real (en este caso es el grupo el que aborda el objeto de conocimiento). No obstante, para acceder al conocimiento siempre hay un obstáculo, el epistemológico, el cual es necesario vencer para llegar al conocimiento, pues siempre se conoce contra algo, contra ese objeto al que hay que romper, desarmar y luego volver armar (Pichón-Riviére, E./1985(b):106).

Al respecto, Bachelard advierte que para conocer siempre se piensa contra alguien, contra el prejuicio socializado de la evidencia que convence de su error, como si fuera verdad de lo oficialmente establecido. La verdad no puede constituirse más que destruyendo un "saber", y sobre todo, tomar consciencia de los acontecimientos según los cuales las experiencias nuevas le dicen no a las viejas, ya que son éstas las que constituyen las faltas históricas: "El espíritu científico es esencialmente una rectificación del saber, un ensanchamiento de los marcos, del conocimiento... Ciertamente, se piensa lo verdadero como rectificación histórica de un largo error, se piensa la experiencia como rectificación de la ilusión común primaria" (Bachelard, G./1989:152,153). Por ello es que el conocimiento científico se construye en contra del conocimiento común, en el

que el objeto se presenta ante el sujeto como un enemigo, como un obstáculo al que se le tiene que conocer mediante la penetración en él (ruptura del obstáculo epistemológico). lo que significa en el fondo identificarse con el objeto, y con ello, la superación de aquel obstáculo epistemológico que tanto dificulta la construcción de la ciencia (Pichón-Riviére, E. /1985(a):76). Cabe señalar que en ésta, no solamente es válido encontrar soluciones, sino también problematizando nuevas situaciones, a las que se les debe de encontrar posibles vías de solución a través de una adecuada instrumentación (el aprendizaje), ya que la ciencia está en una perpetua revisión y en una continua mejora, porque es un proceso, es decir, es un diálogo permanente que se establece entre el sujeto y la realidad y una rectificación de errores.

En el aprendizaje grupal el objeto de conocimiento es concebido en forma coparticipativa (co-pensar, co-trabajar), puesto que es común; por eso es que además se piensa con alguien y para alguien: "Pensar equivale a abandonar un marco de seguridad y verse lanzado en una corriente de posibilidades" (Bleger, J./1983 (b):67). En el grupo, esta apertura del pensamiento significa que se está estableciendo la cooperación, la cual consiste en la contribución que el mismo grupo hace, aún de manera silenciosa, a la tarea, asimismo, la cooperación también se establece sobre la base de los roles diferenciados, esto es, cuando los roles comienzan a ser funcionales y rotativos ante determinadas situaciones (adaptación de conductas), ya que son éstas las que

exigen la asunción y adjudicación de los diferentes roles, los cuales son internalizados a través de los vínculos que se establecen: "Esta situación grupal constituye el instrumento más adecuado para ese aprendizaje de roles (aprendizaje social) en el que consiste la internalización operativa de la realidad" (Pichón-Riviére, E./1985(a):143).

En la experiencia nueva de aprendizaje que enfrenta el grupo, se pueden configurar ansiedades que se expresan por medio del estereotipo (conductas rígidas) como resistencias al cambio, es decir, que las ansiedades operan y coexisten como parte negativa del aprendizaje y/o de la realidad, teniendo como punto de sostenimiento a los miedos básicos: el miedo a la pérdida y el miedo al ataque. Ambos miedos se encuentran estrechamente relacionados con lo temido y lo deseado. Del primero existe el temor a perder algo de lo que ya se tiene o bien de lo que ya se ha logrado y que da seguridad, mientras que del segundo, existe el deseo de aprender a modificar para operar mejor en el medio, aunque el grupo no se encuentra instrumentado para ello, y por consiguiente no sabe cómo actuar.

A estos dos miedos que constituyen la situación de resistencia al cambio, Pichón los denomina obstáculos epistemofílicos. los cuales son todos aquellos factores (cultural, social, técnico, etc.) que están interfiriendo en la aprehensión del objeto de conocimiento. Cabe señalar que la noción de obstáculo, para este mismo autor, se centra en la indagación de los elementos

motivacionales de toda dificultad para aprehender el objeto de conocimiento o para efectuar una correcta lectura de la realidad (Ibid. 200); porque conocer implica acercarse a fondo al objeto, penetrar la realidad libremente y sin resistencias.

La presencia de las ansiedades favorece el trabajo grupal, pues sin éstas no habría aprendizaje; no obstante, si su monto es muy elevado, se corre el riesgo de paralizar la acción, esto es, de que quede el pensamiento del grupo atrapado en ellas sin poder salir -con bastante y sin nada de ansiedad dice Bleger, no hay aprendizaje-. Asimismo, si lo último ocurriese, entraría la participación del coordinador, cuyo rol preescrito consiste, entre otras actividades en ayudar a los miembros a pensar acerca de las dificultades creadas y manifiestas en el aprendizaje, que son señaladas por él mismo para su elaboración (actitud abierta al diálogo). Para ello es necesario que el grupo mantenga un cierto nivel tolerable de ansiedad, de tal manera que posibilite trabajar en dichas dificultades y permita abordar (desocultar o esclarecer) el obstáculo epistemológico, y con ello, la resolución de la tarea, o mejor dicho, la obtención de un nuevo aprendizaje; en el cual se reestructuran los vínculos y las formas adaptativas establecidas por los sujetos involucrados al estar mirando otra realidad ya transformada. En estos términos -señala Pichón-, se constituye el aprender a pensar como actividad libre del grupo "donde no deben regir exclusiones sino situaciones de complementariedad dialéctica... Esto implica impulsar la formación de la espiral" (Ibid. 114,128).

Si bien es cierto que las dificultades creadas y manifiestas por el aprendizaje en el grupo son las que hacen a que se constituya en éste mismo el aprender a pensar, no es menos cierto que también son las que lo obligan a aprender a observar, escuchar y relacionar las propias opiniones con las ajenas -con los demás miembros del grupo-, "a admitir que otros piensan de diferente manera y a formular hipótesis en una tarea de equipo. Conjuntamente con esto, los integrantes del grupo aprenden a leer y a estudiar..." (Bleger, J./1983(b):70). Estas actitudes de cambio se dispersan por todo el grupo cuando la nueva información se empieza a asimilar y a incorporar para operar mejor en el medio. El conocimiento nuevo condiciona por un lado, a abandonar el obstáculo epistemológico, y por otro, a adquirir un nuevo instrumento que sirva "para volver a aprender y seguir creando y resolviendo los problemas del conocimiento científico o del tema que se trate" (Ibid. 64). hasta lograr el objetivo que se planteó el grupo desde un principio.

En el esclarecimiento, es donde acontecen los momentos significativos de la vida anímica del grupo y de su respectiva tarea, ya que ahí es donde se dan las etapas transitorias entre una situación y otra, es decir, se produce un contacto ("click") entre la dificultad y la actitud abierta al cambio. A este momento crucial se le denomina pertinencia, cuya expresión es la concentración del grupo en la tarea prescrita, después de la resolución de una dificultad. Es aquí donde los miembros

desarrollan acciones pertinentes para abordar la tarea y llevarla hacia la consecución de los objetivos propuestos.

Cabe señalar que en el esclarecimiento es donde coinciden entre otros: pertenencia, cooperación, pertinencia, aprendizaje, comunicación y telé. retroalimentándose mutuamente (ver vectores en la figura siguiente del cono invertido).

La comunicación, además de ser el riel fundamental (instrumento) en el proceso del aprendizaje, es la conversación continua con la realidad circundante, a la que se le puede contestar afirmativa o negativamente, siempre y cuando exista la interrelación con el mundo y con los otros, porque comunicar es hacer partícipe a los demás de lo que uno piensa y viceversa.

La mayor posibilidad de comunicarse existe, cuando se manejan más o menos los mismos marcos de referencia, pues por medio de ellos es como se conforma en el grupo un código común, un esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO), el cual permite rectificar, ratificar y enriquecer los esquemas previos. En la comunicación, quienes se comunican se caracterizan por un nivel intelectual y cultural, por una historia personal, por un status social, por un estado emocional, etc; bagaje que influye tanto en la emisión como en la recepción de mensajes. Esto indica que en la comunicación grupal los participantes condicionan recíprocamente su comportamiento al estar aportando ideas, conocimientos y experiencias. La comunicación incluye siempre, esquemáticamente, un emisor, un mensaje

y un receptor; así pues, cuando un miembro del grupo piensa y expresa una idea, recibe a su vez una respuesta, que está en relación al contenido emitido, lo cual lo obliga así a reflexionar y a modificar su posición inicial.

Entre la comunicación y el aprendizaje existe una relación dialéctica, donde la transformación de uno implica la transformación del otro. Esta transformación se da en la trama vincular de la interacción entre los miembros del grupo y determina entre ellos las relaciones afectivas.

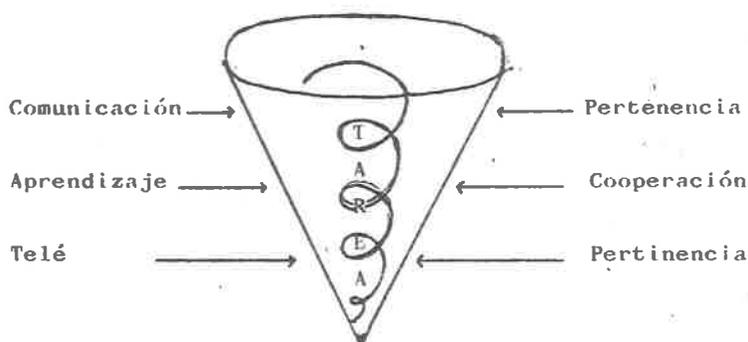


Figura 3

En el vector de la comunicación, además de tomar en cuenta los contenidos del mensaje, se considera el cómo y el quién de ese mensaje; a esto se le denomina metacomunicación. Cuando el quién y el cómo están en contradicción, se configura de inmediato un malentendido en el grupo.

El aprendizaje se logra por la adición de la información vertida en el grupo; en este momento es cuando se cumple con la ley del progreso por saltos o la ley de la dialéctica, la cual plantea la transformación de la cantidad en calidad. Con ello, se produce un cambio cualitativo en el grupo (Pichón-Riviére, E./1985(a):154).

Asimismo, en el cono anterior se encuentra el factor telé -definido por Moreno-, el cual hace referencia a la relación recíproca con el otro, es decir, el telé consiste en la disposición que cada participante del grupo posee para relacionarse con los demás miembros con el fin de trabajar. Son el afecto (telé positivo) o el rechazo (telé negativo) los que dan el clima inicial afectivo del grupo. El telé positivo promueve un clima de confianza y seguridad para aprender, mientras que el telé negativo crea distancia entre los participantes, y con ello, el incremento de ansiedad, la cual es disminuida mediante la ayuda del coordinador, al hacer que el grupo mantenga una actitud abierta al cambio.

En el grupo operativo, el proceso de aprendizaje que se sigue se da en un permanente movimiento establecido por la espiral dialéctica; asimismo, en dicho proceso, se unifican e integran el enseñar y el aprender para constituir una estructura funcional y operativa. Esto quiere decir que ambos actos -enseñar y aprender- no coexisten como dos actividades disociadas, sino al contrario, desde esta perspectiva son complementarias y

funcionales, ya que operan siempre dentro de un mismo marco de trabajo. Al respecto, Pichón señala: "debemos identificar básicamente el acto de enseñar y aprender con el acto de inquirir, indagar o investigar, y caracterizar la unidad 'enseñar y aprender' como una continua y dialéctica experiencia de aprendizaje en espiral, donde en un clima de plena interacción los participantes descubren o redescubren, aprenden y se enseñan" (Pichón-Riviére, E.1985/(a):117).

Con lo anterior, se puede observar que el proceso pedagógico enseñanza-aprendizaje concebido por los grupos operativos, difiere en relación al del modelo educativo que se lleva a cabo en nuestro sistema. En este, se le indica al alumno que realice una serie de acciones, tales como: compare, comprenda, ilumine, analice, reflexione, etc; es decir, se le considera como una "máquina" receptora de información, de tal manera que es probable a que se propicie en dicho alumno el aburrimiento y/o confusión y hasta el desinterés por el estudio. Mientras tanto el profesor se limita únicamente a comprobar si el alumno realizó la tarea encomendada sin llegar más allá; por lo cual no se puede afirmar que la escuela o el profesor sean los culpables, ya que éste último se restringe a llevar a la práctica textos y programas preestablecidos por la Secretaría de Educación, la cual se circunscribe a un sistema socio-político ya establecido y fundamentado en la ideología dominante de nuestro país, cuyas características están dadas a

partir de la división de clases\*, en las relaciones de poder e incluso de dependencia.

Desde el punto de vista tradicional, en el proceso enseñanza-aprendizaje no se logran alcanzar los principios y objetivos fundamentales de la educación: la educación integral del educando; pues por un lado, los contenidos, actividades y estrategias de enseñanza propuestos no parten de los intereses del educando y por lo tanto, a éste, le resultan ajenas e impuestos; por otra parte, en dicho proceso, el profesor es visto por el educando como "la persona" que posee y transmite los conocimientos verdaderos y universales, los cuales deben de ser aprendidos por aquél por medio de la memorización, repetición, ejecución, etc. Estos aprendizajes, por lo general son a corto plazo y por lo cual no se puede afirmar con certeza que le resulten ser para el alumno significativos.

En este proceso el educando o alumno "funciona" ante el profesor como un espejo que refleja la imagen que se desea sin ser reconocido en una relación que puede llegar a ignorar sus características. Es al profesor al que le corresponde valorar en términos objetivos (exámen) lo que el o los alumnos saben (como confirmándole a él su saber-verdad); con lo que se ratifica que aprender es memorizar. Ante esta característica se

---

\* Al respecto, las aportaciones hechas por los teóricos de la corriente marxista "someten a un riguroso análisis crítico la significación de la escuela y su rol como medio más de consolidación del dominio de las clases poseedoras sobre las poseídas y de reproducción de esa consolidación" (Palacios, J./1974:14).

observa que el vínculo pedagógico que se establece es unidireccional y de dependencia. En el primero, es el profesor el que sabe y, por consiguiente, enseña, mientras que en el segundo, de dependencia, la valoración del aprendizaje está en función de la capacidad de los alumnos de repetir lo que el profesor ha dicho. La experiencia dice que cuando termina la "prueba", los alumnos se despojan de la mayor parte de lo que memorizaron; pero entonces, ¿qué sentido tuvo el hacerlo?: "Sólo sirvió para la vida del aula y sus leyes, pero no para la vida y la realidad que exige otras reglas del juego" (Cirigliano, G. F. et al/1982:35). Por ello, es que los alumnos aprenden a desarrollar comportamientos diferentes tanto para la escuela como para la vida circundante, puesto que la una se encuentra tan alejada de la otra, que difícilmente podrían integrarse en una sola realidad, pues la escuela no considera la personalidad de los educandos, al dejar de lado, por decirlo así, sus necesidades (intereses y problemas) que se originan en el medio en que se desenvuelven: "Los alumnos están conscientes de que al igual que lo que hacen y aprenden en su vida extraescolar no tiene que ver con la escuela, lo que hacen o aprenden en la escuela carece de relación con la vida extraescolar" (Palacios, J./1979:5).

Por otro lado, la comunicación que se establece en el aula entre el que enseña y aprende, es mínima y asimétrica; puesto que si fuera un "diálogo simétrico supondría un progreso paralelo de los interlocutores en el descubrimiento de un hecho, en la elaboración de un conocimiento, un paso simultáneo de

etapas, gracias al apoyo recíproco" (Postic, M./1982:97). El que enseña, es el que más habla y hace, ya que, por lo general, es el que más sabe, pues lo importante en la actividad escolar (desde esta posición tradicional) es lo que el profesor tiene que dar y no lo que los alumnos tengan que aportar, por ello es que éstos se quedan al margen de la comunicación, su papel consiste en ser receptores de la información transmitida -callarse y poner atención-. En caso de que el profesor dé la pauta para que se establezca dicha comunicación entre los alumnos (relación alumno-alumno) o bien entre éstos con el profesor (relación alumno-profesor), ésta debe de ser en función de lo que él desea, es decir, de los comportamientos esperados de los alumnos, pues es el profesor el que determina o define quiénes y cuando hablarán los alumnos, es el que da "[la] palabra permitida o prohibida, [la] forma de expresar los sentimientos, [las] modalidades de evaluación o de sanción..." (Filloux, J.C./1976:33). Asimismo, es el profesor quien decide la tarea y la propone a los alumnos para su ejecución; y, si éstos en un momento dado la eligieran, debe de ser con una previa consulta a aquél, el cual finalmente será quien tome la decisión.

Otra de las características de la educación tradicional, es que enfatiza más hacia el aprendizaje individual que a la fomentación del aprendizaje colectivo o grupal, en el cual se aminorarían las estrategias competitivas para dar paso a la colaboración y a la interdependencia. Es en estas últimas

donde se entrecruzan las expectativas, esfuerzos y aprendizajes tanto individuales como grupales, lo cual es lo que se pretende recuperar en la presente investigación (desde los grupos operativos). No se hubiera avanzado sin antes de detenerse para caracterizar a grandes rasgos, la educación tradicional.

Para concluir con la revisión teórica del presente trabajo, se retomará la idea de Armando Bauleo en relación al "aprendizaje grupal". Este autor menciona que en el aprendizaje grupal aparecen tres elementos, la información, la emoción y la producción, los cuales giran en torno a un concepto que está implícito en el aprender: el cambio (Bauleo, A./1982(b):17).

La información se refiere a la manipulación del conocimiento por los participantes, es decir, que se maneja y se elabora funcionalmente como instrumento de indagación para actuar sobre la realidad (integración teoría-práctica) a través de una temática específica, que hace referencia al qué se está estudiando o bien al qué se está analizando en el trabajo grupal. Cuando se habla de elaboración de la información, se quiere decir que no es considerada como algo acabado, sino que está en una constante revisión y construcción por los participantes. De la información surge la emoción (afectividad), la cual se pone en movimiento frente a la presencia de determinado material aportado. Este a su vez obliga a la búsqueda de nuevo material o información, lo que hace que los integrantes del

grupo participen activamente, y con ello se arriba a la producción, en la cual se alcanza "la posibilidad de crear nuevos elementos transformando lo dado, o propiciando que lo dado se convierta en el instrumento de búsqueda" (Ibid. 19). Con esto, se adquiere un nuevo aprendizaje y se obtienen herramientas susceptibles de ser utilizadas para operar dialécticamente en el entorno, tanto para aprender y transformar al objeto como para modificarse a sí mismo, la praxis.

Una vez realizada la revisión teórica de los grupos operativos, se proseguirá al arribo del tercer capítulo, cuyo contenido es: análisis de la información y reflexiones sobre las posibilidades de aplicación de los grupos operativos en la educación superior.

### III. REFLEXION SOBRE LAS POSIBILIDADES DE APLICACION DE LOS GRUPOS OPERATIVOS EN LA EDUCACION SUPERIOR

#### 3.1 Análisis de la información

Después de haber presentado el cuerpo teórico en que se fundamenta este trabajo, se procederá al análisis, el cual consistirá en ver la factibilidad de que la teoría de los grupos operativos sea aplicada por el profesor en la enseñanza de algunas de las ciencias sociales con los grupos de aprendizaje a nivel superior.

Para emprender el análisis, se parte de los siguientes cuestionamientos:

- a). ¿Qué concepción de grupo debe tener el profesor según la perspectiva de los grupos operativos?
- b). ¿Qué elementos proponen los grupos operativos al profesor para que funja como coordinador?
- c). ¿Cómo el profesor-coordinador debe de propiciar el aprendizaje grupal?
- d). ¿Por qué la propuesta de los grupos operativos para la enseñanza de las ciencias sociales y con los grupos de aprendizaje en estudios superiores?\*

---

\* Este interrogante se abordará en el siguiente tema, sólo que por cuestiones metodológicas se ha decidido incluir aquí, pues es uno de los ejes que nos conducirá al siguiente tema, para el cual ya se tendrán elementos suficientes.

Estos son algunos de los cuestionamientos que dan origen al análisis, pues a través de éste es como se les intentará dar respuesta, y con ello, cumplir con el propósito de la investigación, cuyo objetivo consiste en recuperar desde el enfoque de los grupos operativos algunos elementos que sirvan de apoyo al profesor como instrumentos de enseñanza para que coordine grupos de aprendizaje en algunas de las ciencias sociales del nivel superior.

El profesor implicado en la docencia\*, cualquiera que sea el nivel educativo en el que labora o el nivel de su preparación, al abordar un grupo de aprendizaje para emprender un determinado curso, por lo general sabe qué enseñar y lo transmite, mas no sabe con certeza cómo hacerlo; sin embargo, lo tiene que realizar porque la práctica se lo exige; para ello se remite en más de una ocasión a la referencia inmediata, es decir, a los modelos de instrucción que presidieron su vida como alumno. Este tipo de enseñanza, que el profesor reproduce con un proceder, está sustentado en la institución escolar, pues a ésta en gran medida le "preocupa más por lo que se debe enseñar que el 'cómo' se enseña y consecuentemente cómo se aprende" (Molina, A./1985:145). Lo que quiere decir, entonces, que en la escuela prevalece el interés por enseñar y abarcar un mayor número de conocimientos (establecidos oficialmente desde los planes y programas curriculares), los cuales den cuenta de aprendizajes acumulativos, que, promover situaciones que favorezcan el encuentro de aprendizajes significativos en, entre y para los estudiantes.

\* Tal como se ha realizado hasta ahora la docencia, no propicia ni procura suficientemente el desarrollo del fenómeno grupal como fuente de experiencias de aprendizaje; pues el profesor se limita a establecer entre los alumnos la interacción tanto para el intercambio como para la comunicación. Esta limitante representa un obstáculo que, sin que el profesor se lo proponga, provoca perturbaciones en el aprendizaje (Molina, A./1985:147).

Por la forma de impartir el profesor cuantitativamente los conocimientos, es posible que se fomente en y entre los estudiantes la receptividad y la dependencia. Ante esta situación, como otras que ya se han advertido en este mismo trabajo, surge la necesidad de aportar al profesor algunos elementos teórico-metodológicos que le sirvan de instrumentos en el momento de ejercer su práctica docente con el grupo correspondiente.

Estos instrumentos, a su vez, como recursos didácticos, le permitirán conducir y enriquecer el proceso de aprendizaje grupal, en el cual se articulan tanto las expectativas de él mismo, como las del grupo; ambas relacionadas con los objetivos perseguidos y con las metas de aprendizaje.

El profesor que va a atender o a coordinar el grupo de aprendizaje (o grupo escolar), debe tener presente que éste no se constituye de inmediato como tal, ya que, inicialmente sus elementos no se incluyen o adhieren en forma total, es decir, guardan hacia el grupo una determinada distancia. En este sentido Sartre conceptualmente sobre la dialéctica de los grupos advierte que esos individuos, en un principio, actúan de manera aislada sin llegar a realizar recíprocamente un trabajo colectivo de comunicación y de interacción. Esto quiere decir que la integración del grupo se da mediante un proceso y en el cual sus elementos se identifican mutuamente. "El grupo no es jamás nada más que un acto. Es un proceso en marcha que, como luego lo veremos, es dialéctica. Es decir que lo que se intenta

describir es al grupo como un devenir y no como una cosa" (Rosenfeld, D./1971:20), la cual, de ser así, conducirá a correr el peligro de caer a lo que el mismo Sartre denomina serialidad\*.

Estas situaciones que se presentan en la relación pedagógica, comúnmente son imprevistas por la institución escolar -aunque debería considerarlas por estar involucrada y de manera directa en la tarea educativa-, la cual da por hecho que para su atención le corresponde al profesor; por lo que dicha institución se ocupa más en las cuestiones de índole administrativas, para ello establece normas, reglamentos basados en criterios específicos y particulares, con el fin de mediatizar las relaciones laborales de sus trabajadores, atender y ubicar la población estudiantil demandante, entre otros.

En el momento de atender a sus estudiantes toma en cuenta lo siguiente: sexo, edad, promedio de aprovechamiento, grados, carrera o especialidad, etc.; asimismo, para ubicarlos, les asigna una matrícula (control interno), los distribuye en los diversos cursos o grados y además, en cuanto a espacio físico, les asigna ya como grupo, un salón "dotado" de mobiliario y equipo diseñados, como auditorio, para llevar a cabo el acto pedagógico: la enseñanza y el aprendizaje. Por la forma de colocar en el salón de clase el mobiliario, es posible que se evite entre los estudiantes las relaciones cara a cara, así como el desarrollo de una verdadera comunicación; esto quiere

\* "La serialidad es el tipo de relación humana en la cual cada miembro aparece como sustituible por otro, o sea, como indiferenciado (un número cardinal intercambiable). Este tipo de relación tiene las características de lo 'idéntico', en el sentido de que cualquiera es visto como equivalente a otro. Esto significa conceder al individuo un carácter de cosa, y expresa la alienación del hombre en la serialidad" (Rosenfeld, D./1970:21).

decir que durante el proceso pedagógico los alumnos escasamente interactúan entre sí, propiciando de este modo, que el sentido de la enseñanza y del aprendizaje, sea individual y no grupal, donde cada uno de los alumnos alcanza por su propia cuenta el mejor provecho de los cursos, y ese nivel alcanzado nada tiene que ver con el de los otros compañeros de clase, "con lo que suceda en el 'aquí' y 'ahora' de las relaciones interpersonales (que se establecen) en el aula en el proceso de aprendizaje" (Hoyos Media, /1980:22). Los alumnos sólo se concretan a recibir enseñanza, consultar libros, tomar notas, memorizar, presentar exámenes, etc., acciones que desembocan en la reproducción, con la mayor fidelidad posible, lo que el profesor dice y desea.

Es posible que estas rutinas cotidianas le den al profesor (o a algunos profesores) buenos resultados, los cuales no se puede afirmar que de igual manera lo sean para los alumnos. Es necesario que el profesor considere, de los alumnos, sus características y situaciones particulares, ya que en un momento dado, éstas pueden influir en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este proceso involucra directamente a: profesor, grupo, conocimiento, didáctica, roles, experiencia, objetivos, etc. Todos éstos, como elementos se vinculan entre sí para recobrar, a la luz de la interacción y comunicación grupal, significado y operatividad, es decir, una enseñanza y un aprendizaje.

Si se parte de la definición que enuncia Enrique Pichón-Riviére

con respecto al grupo operativo\*, entonces se dirá que el conjunto de alumnos que se reúne en un tiempo y en un lugar específicos, está en la posibilidad de integrar un grupo de aprendizaje; por el hecho de compartir determinados propósitos, de abordar las mismas temáticas, de presentar los mismos exámenes, de tener el mismo profesor, etc. (Santoyo, R./1981:4). Dicho grupo se constituye y atraviesa por diversas etapas durante su existencia. Asimismo, debe de ser vivido como un proyecto que está siempre en un constante proceso en consolidación.

Para ello es necesario que el grupo comparta (como se ha dicho) y tenga clara la finalidad, la tarea que va a realizar específica y concreta, que, en términos de aprendizaje, va a estar representada por las metas de éste y por los objetivos. De ahí que la tarea sea el objeto de la reunión, integración, apropiación, construcción, cooperación y proyección, y el motor que mueve al grupo, ya que da la pauta para dirigir a ella todas las acciones, esfuerzos, orientaciones y trabajos concretos tanto individuales como grupales efectuados en cada sesión del proceso del aprendizaje -en cada "aquí" y "ahora" de la tarea-. "En el sentido psicológico de la palabra, es condición necesaria que entre los individuos exista algo en común, que un mismo interés los enlace a un mismo objeto, que experimenten los mismos sentimientos en presencia de la situación dada, que posean, en cierta medida, la facultad de influir unos sobre otros". (Freud, S./1981:2574).

---

\* El grupo operativo es un conjunto restringido de personas ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone implícita o explícitamente una tarea, la que constituye su finalidad, interactuando a través de un complejo mecanismo de asunción y adjudicación de roles (Cfr. Pichón-Riviére, E./1985: 142, 152, 188).

La tarea es el líder del grupo y la que hace referencia al para qué del trabajo grupal, por consiguiente, debe de estar en la mente de todos los participantes y por consiguiente, en la del profesor". "Asimismo, es la tarea la que en todo momento deberá guiar las intervenciones del profesor-coordinador ante el grupo, indicando el tipo, la frecuencia y el nivel de profunidad de las mismas" (Zarzar, CH. C.;1980:(b): 17).

La integración es uno de los factores que permite al grupo de aprendizaje vincularse con los objetivos propuestos previamente, para desarrollarlos y alcanzarlos; también, es percibida como un estado de ánimo en el grupo, donde priva un ambiente de cooperación, comunicación, intereses centrados en la tarea y de compromiso con los objetivos adoptados. "La integración es /pues/ un proceso cuyo nivel óptimo se alcanza cuando los participantes advierten logros significativos y cobran conciencia de que han llegado a un alto nivel de cooperación y comunicación" (Santoyo, R./1981: 6).

En el grupo, de acuerdo a la perspectiva de los grupos operativos, la mutua representación interna se da en relación con la tarea y se establece a través de una dialéctica. En esta, cada integrante va alcanzando "una totalización, una síntesis que hace al grupo como grupo, que lo constituye" (Pichón-Riviére, E./1985(a): 189). La tarea es la marcha del grupo hacia los objetivos, es un hacerse y hacer dialéctico hacia una finalidad; asimismo, es la que permite la integración y la trascendencia

de la serialidad comprendida como dispersión. la cual por cierto ocurre cuando el grupo no se identifica con los objetivos o la tarea prescrita, o bien cuando hay conflictos interpersonales no clarificados y que no son abordados como problemáticas existentes y actuantes. Esta misma situación hace que la comunicación e interacción grupal sea deficiente y que surja entre los participantes la competitividad, la cual al expresarse como conducta individualista, produce, a su vez, bloqueos y alteraciones en el aprendizaje del grupo en general, pues además de que éstos obstaculizan las aportaciones que pudiesen enriquecer dicho aprendizaje, no permiten la fluidez -en el sentido de que haya movilidad- de los roles, se vuelven rígidos y se estereotipan con el fin de no enfrentar el cambio o de adquirir pautas de comportamiento, lo cual constituye, en sí, el aprendizaje.

Si bien es cierto que el grupo enfrenta dificultades en la tarea explícita de aprendizaje, comunicación y movilización de estructuras rígidas y estereotipadas, provocadas todas estas por el monto de ansiedad que despierta cualquier situación de progreso y cambio, no es menos cierto que ante dicha tarea subyace otra que es la implícita, la cual se pretende resolver con las herramientas teórico-técnicas proporcionadas por los grupos operativos, al apuntar hacia la ruptura, a través del esclarecimiento de las pautas estereotipadas de conducta, que no hacen sino expresar los elementos de resistencia al cambio presentes en el mismo grupo. La superación de los obstáculos constituyen la tarea implícita del grupo, en el cual, como es de aprendizaje.

la tarea va a consistir en resolver las ansiedades que están ligadas al aprendizaje a través de la información operativa correspondiente al tema o disciplina que se trate, como por ejemplo: psicología, pedagogía, sociología, etc.

Para romper las resistencias, es necesario que el grupo desarrolle en la tarea implícita lo siguiente:

- **Constituir**, como se ha dicho ya, a través de la interacción y comunicación, un verdadero grupo de trabajo, un grupo de aprendizaje.
  
- **Elaborar**, como condición básica, para que la comunicación intragrupal se establezca y se incremente, un esquema conceptual, referencial y operativo (ECRO) común. A través de éste, los mensajes pueden ser codificados y decodificados por una afinidad de los esquemas referenciales del emisor y del receptor. "La construcción de un ecro grupal constituye un objetivo cuya consecución implica un proceso de aprendizaje y obliga a los integrantes a un análisis semántico, semantístico y sistémico, partiendo siempre de la indagación de las fuentes vulgares (cotidianas) del esquema referencial" (Ibid. 125) El ECRO se conforma paulatinamente con los esquemas referenciales previos e individuales que contienen un conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los cuales el individuo piensa y actúa (los que tiene en mente y trabaja en relación al mundo y consigo mismo). Diversos son en el grupo los esquemas referenciales, como también lo son las

ideologías, las cuales suelen presentarse en un principio, es decir, antes de que el ECRO se conforme, contradictoriamente y con una gran carga emocional, lo que en un momento dado puede conducir al aglutinamiento de los integrantes en diversos subgrupos, que a su vez pueden conspirar contra la tarea, o bien, a que se dé entre ellos mismos malentendidos y hasta enfrentamientos; situaciones que amenazan con cerrar las vías de comunicación conducentes al aprendizaje y cambio. De ahí la importancia de conformar en y para el grupo un ECRO de carácter dialéctico para habilitar la intercomunicación y para resolver las contradicciones referidas al campo específico de trabajo, a un sector de la realidad. La construcción de un ECRO plástico grupal da la posibilidad, por un lado, de que el grupo actúe como equipo con unidad\* y coherencia, y por otro, permite revisar continuamente los esquemas referenciales individuales.

- **Disminuir y elaborar**, para su resolución, las ansiedades básicas que configuran la situación fundamental de resistencia al cambio: El miedo a la pérdida de las estructuras existentes (ansiedad depresiva) y el miedo al ataque (ansiedad paranoide). El primer miedo consiste, como su nombre lo indica, en el temor de perder los instrumentos que ya se tienen y se manejan cotidianamente, y el segundo, en el temor o sentimiento de encontrarse indefenso ante lo desconocido, a la nueva

---

\* "Unidad no significa, en el sentido dialéctico, exclusión de opuestos, sino que, inversamente, la unidad incluye e implica la existencia de opuestos en su seno (no quiere decir que todos piensen de la misma manera)" (Bleger, J./1977:72).

situación, ante la cual existe la inseguridad por no contar con la instrumentación necesaria para poder enfrentar el cambio, el cual es visto como algo amenazador, puesto que no se cuenta con aquello que pudiese proteger al grupo de la amenaza de cambio.

¿Por qué se dice que lo implícito se vuelve explícito a través del esclarecimiento? Porque es en el esclarecimiento donde acontecen los momentos significativos del aprendizaje, ya que aquí se produce el contacto entre la dificultad y el cambio; situación que va de lo disociado a lo íntegro; asimismo, en el esclarecimiento se reestructuran los vínculos del grupo (y, a su vez, del integrante) de comunicación, aprendizaje, ansiedades o miedos básicos, resolución de tareas, y además también de la pauta para crear en el grupo un nuevo ECRO y analizar, entre otros aspectos, el aquí y ahora de la situación grupal, los fenómenos de la interacción, los procesos de asunción y adjudicación de roles, los vínculos que se establecen entre los integrantes, los modelos internos que orientan la acción, objetivos y tarea prescrita que el grupo pretende alcanzar. Cabe advertir que el análisis de las contradicciones debe de ser efectuado por el grupo (tarea central) sistemáticamente y que apuntando, en especial, hacia la indagación de la infraestructura inconsciente de las ideologías que se expresan en la interacción grupal. "Estas ideologías, sistemas de representación con gran carga emocional, suelen no formar ni en cada sujeto, ni en cada unidad grupal, un núcleo coherente" (Ibid:211).

En la adquisición del aprendizaje, es importante en gran medida la actitud que asuma frente al grupo el profesor\*, cuya función consiste en ayudar al grupo a que alcance los objetivos propuestos (tarea explícita) y a superar las dificultades que se van originando durante el proceso de elaboración de éstos (tarea implícita), tales como las ansiedades o miedos básicos, la rigidez y esteretipia de roles, las ideologías contradictorias, etc., que se establecen como resistencias o conductas grupales estereotipadas provocadas por el monto de ansiedad que despierta lo desconocido -en este caso por los objetivos y sus respectivos contenidos temáticos-. Ante esta situación obstaculizadora que amenaza con bloquear la elaboración del aprendizaje, el profesor debe de facilitar el diálogo y establecer la comunicación grupal, ya que él es el indicado para coordinar las actividades de aprendizaje del grupo, respetando los silencios productivos, creadores o que signifiquen un cierto insight de elaboración: "Cuando el diálogo y la comunicación funcionan bien, el coordinador no debe de intervenir" (Bleger, J./1977 (b):83).

Para la detección, análisis y solución de las problemáticas que aquejan el aprendizaje, es necesario que el profesor-coordinador propicie y mantenga activamente a lo largo del proceso las relaciones interpersonales, es decir, una amplia red de comunicaciones e interacciones, puesto que a través de éstas se da el intercambio y la confrontación de los diferentes puntos de

---

\* "Un profesor que se proponga trabajar en y con el grupo, requiere de ciertas actitudes y conocimientos sobre el aprendizaje, la conducta, el proceso grupal y su dinámica, que le permitan desarrollar una técnica propia para coordinar el grupo de aprendizaje" (Santoyo, R./1981:8).

vista (diversos ángulos que enfocan el problema) relacionados con lo que plantea dicha situación, ante la cual también subyace la reflexión. "El grupo es una fuente generadora de experiencias de aprendizaje y que los aprendizajes que adquieren mayor significado son aquellos que se dan en la relación interpersonal, ya que ésta es una condición privilegiada en la medida en que el ser humano aprende no solamente en relación con las cosas, sino fundamentalmente en relación con las personas" (Santoyo, R./1981:8). Por eso es importante crear, durante el proceso, espacios en los que prive un ambiente de libertad (clima grupal) para pensar, expresarse, señalar coincidencias, intercambiar experiencias, ejercer el análisis y la crítica, etc.

Así como el profesor-coordinador facilita la comunicación por ser medio del aprendizaje, también le corresponde hacer intervenir en forma activa y dinámica al pensamiento, pues a través de éste se da la apertura de posibilidades al cambio, lo cual implica una pérdida de estereotipias, es decir, de controles fijos y seguros que no hacen más que confundir y dilatar el trabajo grupal. "Pensar equivale a abandonar un marco de seguridad y verse lanzado a una corriente de posibilidades. En el pensamiento coinciden siempre el objeto con el sujeto, y no se puede 'remover' el objeto sin 'remover' y problematizarse uno mismo" (Bleger, J./1977(b): 68). En el pensar es válido recurrir a la imaginación y fantasía, puesto que sin éstos no hay creatividad.

Ser co-pensador del grupo (tarea prescrita del profesor-coordinador), significa reflexionar con éste acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con los objetivos que se han propuesto alcanzar como metas de aprendizaje. "No hay mayor gratificación en la docencia que el enseñar a pensar, a actuar según lo que se piensa y a pensar según lo que se hace..." (Idem.). El rol del profesor-coordinador, desde esta perspectiva, entre otras, es señalar las situaciones que operan sobre lo explícito e interpretar a la causalidad subyacente\*, para la cual formula una hipótesis relacionada con el acontecer implícito del comportamiento grupal que no permite fluir el aprendizaje. Dicha hipótesis "tiende a explicitar los hechos o procesos grupales que no aparecen como explícitos a los integrantes del grupo, y que funcionan como obstáculo para el logro del objetivo grupal" (Pichón-Riviére, E./1985(a): 212).

La interpretación (con su respectiva hipótesis) que realiza el profesor-coordinador, está en función de lo que éste percibe del grupo, es decir, de lo que está presente pero que no ha sido develado explícitamente. La interpretación no se elabora ni se evalúa con un criterio de verdad absoluto, ya que está sujeta, por un lado, a las evidencias de los hechos o procesos grupales que no aparecen como explícitos a los integrantes del

\* El señalamiento o la interpretación son también instrumentos que los grupos operativos proporcionan al profesor-coordinador para trabajar con el grupo de aprendizaje. "Toda interpretación necesita un marco teórico previo en el cual fundarse. Asimismo, toda observación sistemática debe estar dirigida, orientada, por un marco teórico previo. Este marco teórico es lo que va a determinar los aspectos preferenciales del grupo que hay que observar, los fenómenos grupales en los que hay que poner más atención (...), de este marco teórico dependerá el uso que se dé a la interpretación, el momento oportuno para utilizarla y la finalidad con que se la utilice, etc." (Zarzar, Ch.C./1980(b): 23).

grupo, y por otro, a la discusión y al análisis (ratificación y rectificación de interpretaciones)\*.

Según Enrique Pichón, una interpretación es bien efectuada cuando hay coincidencia entre lo que es señalado por el coordinador (en este caso nos estamos refiriendo al profesor) y lo que existe en el grupo. Por ejemplo, las dificultades que se presentaron en el grupo al momento de desarrollar un determinado tema, el retrabajo de una clase, etc., es decir, todas las observaciones que el profesor registró tanto positivas como negativas. Al enlace de lo explícito y lo implícito se le denomina punto de urgencia. En el punto de urgencia, lo implícito se vuelve explícito, puesto que la interpretación ha tocado la fuente de la resistencia, con lo cual se ha facilitado el drenaje de los elementos no explícitos que configuran el obstáculo epistemológico, o bien, que impiden la aprehensión del conocimiento. Asimismo, la interpretación hace surgir nuevos emergentes, los que, al enunciar la dificultad del grupo, proponen una nueva perspectiva o dirección al aprendizaje y una posibilidad de tomar una actitud de cambio.

Otro de los instrumentos que se integran para apoyar el trabajo desarrollado por el profesor-coordinador con el grupo de aprendizaje, es la técnica operativa (creada y propuesta también por Enrique Pichón-R.), la cual consiste en la disminución

---

\* Con esto, de ninguna manera se pretende delimitar que el profesor se convierta en un intérprete o analista de la situación grupal, sino que esta acción forma parte del proceso, según desde la perspectiva de los grupos operativos.

del índice de los miedos básicos y en la ruptura con los estereotipos que mantienen a estos; pues a través de ello, va a ser posible que el grupo enfrente un futuro que emerge del proceso mismo, o bien que obtenga situaciones significativas de progreso y cambio; situaciones que son elaboradas, como se ha mencionado, por el grupo mismo en la tarea implícita del aprendizaje. Además, la técnica se dirige a que se constituya en el grupo un ECRO de carácter dialéctico, donde las contradicciones relativas al campo de conocimiento deben de estar referidas al campo mismo del aprendizaje grupal. De ahí que la técnica se caracterice por estar centrada en la tarea, y de este modo por convertirse en un privilegio debido al hecho de marchar siempre junto y hacia el logro de sus objetivos; un privilegio también al estar sostenida por un cuerpo teórico -el del grupo operativo-, el cual da la ventaja al profesor-coordinador para remitirse a ella y revisarla continuamente al momento de operativizar y confrontar acontecimientos experienciales grupales.

Cabe señalar que "cuando la técnica operativa se aplica a un grupo centrado en el aprendizaje [...], éste parte del análisis de las situaciones cotidianas para alcanzar, en sucesivos momentos de comprensión, un conocimiento objetivo" (Ibid.211).

Ante lo advertido, es evidente que la didáctica que se sigue para trabajar con el grupo de aprendizaje, es diferente a la que plantea la didáctica tradicional. La diferencia estriba en

que aquélla está pensada desde otra perspectiva, la cual apunta hacia un aprendizaje que tiene que ver con la realidad, es decir, con la apropiación instrumental que el sujeto hace de ésta para modificarla. La noción de aprendizaje, sostenida desde la postura de los grupos operativos, se vincula íntimamente con el criterio de adaptación activa a la realidad, la cual implica una relación dialéctica mutua que se establece entre el sujeto y el medio, tanto modificadora como enriquecedora.

En esta didáctica, la enseñanza y el aprendizaje constituyen pasos dialécticos inseparables. Son integrantes de un proceso único que está en un continuo movimiento, pero no sólo por el hecho de que, cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseña, sino también en virtud del principio según el cual no se puede enseñar correctamente, mientras no se aprende durante la misma tarea de la enseñanza (Bleger, J./1977: 58). Esto es, en la experiencia del aprendizaje que es dialéctico, el rol del maestro y del alumno son funcionales y complementarios.

Suprimir la disociación enseñanza-aprendizaje, crea necesariamente ansiedad debido al cambio y abandono del estereotipo; en este caso, por un lado, el profesor deja de suministrar, aunque no del todo, la información (contenidos explícitos del aprendizaje), que en términos tradicionales tiene un criterio de verdad irrefutable, mientras que por otro, el grupo va a dejar también de ser receptor de aquella información, la cual, junto con otras

fuentes (textos, revistas, películas, etc.). se integran como instrumento de indagación en la elaboración del aprendizaje que el mismo grupo desarrolla\* (contenido implícito del aprendizaje). Enseñar sólo tiene sentido, si el alumno está en situación de aprender. Lo importante en el campo de conocimiento no es disponer de información acabada, sino poseer instrumentos para resolver los problemas que se presentan en dicho campo:

"Quien se sienta poseedor de información acabada tiene agotadas sus posibilidades de aprender y de enseñar realmente en forma provechosa" (Ibid.60).

Asimismo, en esta nueva forma de enseñar y de aprender se pretende que el profesor considere al grupo como sujeto de aprendizaje y no como objeto de enseñanza; lo cual no quiere decir que no proyecte sus experiencias como docente, sino más bien que no se aboque a comunicar lo puramente teórico ni tampoco lo puramente práctico, sino que alterne ambos a lo largo del proceso de aprendizaje, con lo cual da a los integrantes la oportunidad de que desarrollen actividades de estudio mientras se enriquezcan y se socialicen. A grandes rasgos, se puede considerar a un buen profesor a aquél que le confiere vitalidad a la clase\*\*, hace participar al grupo, facilita las comunicaciones y

---

\* Se enfatiza que aquí el grupo puede trabajar un artículo vertebral de un tema específico durante dos o más sesiones según el grado de dificultad para asimilarlo. Lo importante no es reproducir el conocimiento, sino transformarlo.

\*\* La clase es por excelencia el lugar de la comunicación, la cual se da entre profesor y alumno, alumno-profesor y alumno-alumno. Estos vínculos no se establecen por sí mismos, sino que están en función del conocimiento y de los saberes de un determinado sector de la realidad.

pone todas sus habilidades y recursos al servicio del aprendizaje. En la situación de éste, se configuran experiencias cualitativamente diferentes, donde profesor y alumnos establecen interrelaciones, a través de las cuales constituyen un grupo con un dinamismo propio. En este proceso dinámico, intervienen las características y rasgos peculiares de cada uno de los integrantes del grupo.

Un ejemplo que nos puede ayudar para ilustrar lo mencionado, es el siguiente: Un grupo de la licenciatura en Psicología Educativa va a abordar el tema "Aportaciones psicoanalíticas a la educación", correspondiente al curso "Teorías del aprendizaje". Aquí el profesor introduce el tema y propone ciertos textos relacionados con él; el grupo decide si es suficiente con uno o más y efectúa la lectura. Lo importante de estar frente al grupo es saber:

¿Qué está sucediendo alrededor de esa información?, es decir,

¿cómo es percibida por el grupo?

¿Cómo desintegra el grupo la lectura para su análisis?

¿Qué aspectos analiza?

¿Cómo la relaciona con la educación y con ellos mismos?

¿Qué es lo que le sirve de ella?

¿Qué problemas presenta para su abordaje?

¿Para qué le sirve?

¿Cómo la rehace o la vuelve a integrar y bajo qué otra perspectiva?

¿En qué momento el grupo recurre al profesor?

¿Qué orientación el profesor le da al grupo con respecto al trabajo?

¿Cómo facilita el profesor el aprendizaje?

¿Cómo propicia el profesor la intercomunicación?

¿Qué dificultades presenta en el proceso de elaboración el trabajo de la lectura?

¿Qué conocimiento o aprendizaje subyace a esa elaboración?, etc.

Si el grupo recurre al profesor para plantear preguntas, éste debe de devolvérselas, ya que de no ser así, se correría el riesgo de propiciar una relación de dependencia; en cambio, al no tener el grupo la respuesta se le abre la posibilidad de que aprenda o que indague por su cuenta, que piensa en múltiples sentidos, y con ello, se propicia una dinámica de aprendizaje. Hacer preguntas e indagarlas permite abrir canales de comunicación y llevar los problemas a niveles más profundos, asimismo, contribuye a reconocer que no hay respuestas definitivas ni tampoco verdades absolutas y, por lo consiguiente, la búsqueda de la verdad promueve el aprendizaje. Sin embargo, frente a esa indagación del conocimiento que el grupo efectúa puede llevarlo a la divagación (a perderse), la cual para evitarla, se requiere de la intervención del profesor, ya que es el indicado para centrar al grupo en el trabajo, y no dejar las ideas sueltas, a través de sus comentarios, puntos de vista y aportaciones (sin que esto implique crear dependencia).

Para la situación de aprendizaje, es necesario que el grupo

constituya como instrumento de trabajo, un esquema conceptual que le permita estratégicamente abordar dicho tema, comprenderlo y operar sobre él mediante técnicas adecuadas, en las que redunde la economía del trabajo de aprendizaje. En este sentido, la didáctica a seguir es que lo informativo (conocimientos ya establecidos o que hay acerca del mencionado tema) se integre a lo formativo (formas de trabajo que el grupo adopta durante el desarrollo del aprendizaje -proceso de elaboración-), ya que a través de este proceso se desarrollan aptitudes y se modifican actitudes.

Cabe señalar que en los grupos de aprendizaje numerosos, el profesor puede integrar a los alumnos en pequeños equipos, en los cuales se discuta, analice y sintetice el trabajo, para luego organizar una o dos sesiones de plenaria, en la que se ponga en común las conclusiones a las que llegaron cada uno de los equipos, y, a su vez, se interrelacionen los diferentes puntos de vista vinculados con la temática, o bien para plantear las dudas y problemas que se originen o hayan surgido tanto en la elaboración de la información, como en las relaciones interpersonales.

"... En los grupos los problemas de aprendizaje son mucho más complicados, pero a su vez mucho más profundos y útiles" (Toledo, H Ma. Eugenia/1990:42). En el debate, los integrantes tienen la opción de asumir el rol de informantes, siempre y cuando los temas abordados sean de su competencia.

Para concluir con el análisis, se mencionarán los puntos siguientes: Encuadre, Evaluación y Momentos del grupo en relación

con el aprendizaje (pretarea, tarea y proyecto).

**Encuadre.** Se entiende por encuadre, la delimitación clara y definida de las principales características, tanto de fondo como de forma, que deberá tener el trabajo grupal (Zarzar, Ch, C./1989(a): 145). Asimismo, el encuadre es una especie de contrato que se establece con base en un acuerdo común entre el grupo y el coordinador, especificando las funciones y responsabilidades que deberá cumplir cada una de las partes; de ahí que el encuadre abarque tanto a los integrantes como a la coordinación. Para cumplir con los objetivos propuestos, es importante que se establezca dicho encuadre en las primeras sesiones del curso, ya que a través de él, en gran medida, dependerá el éxito del trabajo grupal a lo largo del mismo.

Carlos Zarzar nos da algunos indicadores que deberá contener un encuadre, según las circunstancias y características del curso y del grupo:

- Encuadre teórico. Aquí se considera la posición del curso dentro de un determinado plan de estudios, así como la relación que guarda con el curso anterior inmediato y los cursos que le siguen.
- Encuadre histórico-institucional. Aquí se toma en cuenta el lugar que ocupa el grupo con respecto al curso, dentro de la institución a la que pertenece.

- Metodología del trabajo. Esta se establece de acuerdo a la naturaleza de la actividad académica: curso, seminario, taller, etc.
- Instrumentos con los que cuenta el grupo para trabajar y el uso que se les dará: textos, películas, testimonios, conferencias, etc.
- Tiempo y espacio. Estos nos indican que el aprendizaje será limitado, es decir, que el curso tendrá un principio y un fin y se llevará a cabo con los sujetos presentes en un aquí y ahora y en un lugar determinado\*.
- Asistencia. Esta tendrá un valor si es que el grupo la acepta como norma para acreditar el curso (Zarzar, Ch. C./1980(b): 28).

**Evaluación.** La evaluación desde esta perspectiva no es considerada como sinónimo de acreditación, puesto que no se lleva a cabo con un criterio de verdad tradicional, donde los conocimientos aprendidos se expresan en forma cuantitativa.

La evaluación aquí está directamente vinculada con el proceso que el grupo recorre para abordar la tarea y con el aprendizaje cualitativo que se adquiere. Este aprendizaje se traduce en términos de resolución de ansiedades, adaptación activa a la realidad, producción y creatividad, apertura hacia uno o

---

\* Aunque este punto no sea tratado por Carlos Zarzar, se considera pertinente señalarlo para dar una mayor precisión a lo que es el encuadre.

más proyectos, etc. (Pichón-Riviére, E./1985(a):154). Se menciona la creatividad como factor de evaluación, porque es a través de ella como el grupo adquiere significado en el aprendizaje; es decir, es por medio de la creatividad como el grupo enfrenta tareas nuevas, se hace más flexible (los roles dejan de ser estereotipados), coherente y operativo. Cuando el grupo opera con un pensamiento creador, es porque ha adquirido funcionalidad con respecto a la tarea, o sea, la hace productiva.

La evaluación del aprendizaje es el elemento inherente a los procesos del conocimiento de los sujetos, pues ésta se construye, y ésta construcción depende de la interacción entre el sujeto y el objeto de conocimiento, con lo que resultan de este modo una mutua modificación, ya que aprender es elaborar el conocimiento.

**Momentos del grupo y su relación con el aprendizaje.** El profesor que coordine un grupo de aprendizaje, debe de saber que éste, en términos de trabajo grupal, atraviesa por los siguientes períodos: pretarea, tarea y proyecto.

**Pretarea.** Esta se caracteriza por contener la resistencia que el grupo opone ante la tarea propuesta, la cual es eludida con el fin de postergar la presencia y elaboración de las ansiedades que funcionan como obstáculo epistemológico a través de técnicas defensivas. Por ejemplo, el profesor ha propuesto, desde el encuadre, una metodología para abordar y desarrollar

el aprendizaje; sin embargo, en este momento, el de la pretarea, el grupo no se ocupa de ello, y entonces trata de aglutinar la elaboración del trabajo haciendo "como si" trabajara, es decir, actúa con pautas de conducta que anteriormente ha aprendido y que le han dado resultado. Lo cierto es que estas actitudes no son más que miedos que el grupo adopta como mecanismos defensivos para expresar la resistencia frente al cambio. Ante esta postura, el profesor debe de recordar y esclarecer continuamente el encuadre bajo todos sus aspectos. "En estas primeras sesiones, el grupo estará proporcionando al profesor el material con el cual trabajará en la tarea implícita, los miedos, las resistencias, las conductas defensivas, etc." (Zarzar, Ch, C./1980(b): 30).

**Tarea.** Esta es el período implícito del aprendizaje mediante el cual el grupo aborda al objeto de conocimiento a través de la ruptura de las estereotipias que estancan el aprendizaje y deterioran la comunicación. Abordar las actitudes de resistencia, implica superar la dificultad, pues se explicita lo que en la pretarea estaba implícito, se descubren las actitudes ocultas, se elabora el miedo a la pérdida y el miedo al ataque, subyace la angustia que el grupo había venido sintiendo, disminuyen las conductas defensivas y se muestra una actitud abierta al cambio. Estos momentos de elaboración son posibles a través de la función operativa que incluye una táctica, una técnica y una logística; asimismo, es el coordinador quien indica al grupo los aspectos latentes que obstaculizan el buen logro

de la tarea; para esto, tiene que discernir el momento adecuado para presentar al mismo grupo tanto el señalamiento como las interpretaciones: "El coordinador o copensador del grupo interpreta las conductas nacidas de la organización de distintos elementos, acontecimiento sintético y creador que aparece como respuesta a la interpretación" (Pichón-Riviére, E./1985(a):159).

Cabe indicar que en este momento, el de la tarea, se percibe en el grupo de elasticidad de los roles, pues los integrantes se adaptan a esta situación concreta del aprendizaje que están viviendo en un aquí y ahora y en la tarea.

**Proyecto.** Este tercero y último momento del proceso del aprendizaje comienza cuando el grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y ahora del acontecer grupal. Esto es afirmado por Enrique Pichón-R.: "El proyecto surge cuando se ha logrado la pertenencia de los miembros; se concretiza entonces una planificación. Es decir, el grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y ahora construyendo estrategias destinadas a alcanzarlos" (Idem.). Una vez que los integrantes del grupo han vivido experiencias de aprendizajes comunes, intentan proyectar dicha experiencia de una forma socialmente útil, ya sea en el interior de la institución a la que forman parte, o bien fuera de ella, es decir, en otros grupos semejantes al suyo. Este mecanismo de creación es adoptado para superar la situación de pérdida o de muerte que vivencian los integrantes, cuando a través de la realización del aprendizaje advierten la posibilidad del grupo y del curso.

### 3.2 Reflexión sobre la posible aplicación de grupos operativos en la enseñanza

Después de haber visto todo lo anterior, surge la necesidad de hacer una reflexión en torno a la posible recuperación de elementos teóricos de los grupos operativos en la enseñanza de algunas de las ciencias sociales en el nivel superior de la educación; esto es, con los grupos de aprendizaje que se constituyen para prepararse (proceso de formación profesional) en los siguientes campos de conocimiento: Psicología, Pedagogía y Sociología. ¿Por qué grupos operativos en la enseñanza de estos campos y en el nivel superior de la Educación? La argumentación que damos para contestar esta pregunta es la siguiente:

Por lo general, en el nivel superior de la educación, los planes y programas curriculares están encauzados al estudio delimitado de objetos de conocimiento; lo cual quiere decir que los estudiantes se abocan, específicamente, al conocimiento de aquellos objetos que se circunscriben a un determinado campo o disciplina sobre la cual han elegido formarse profesionalmente. A través de la disciplina -que se presenta, para su conocimiento, en diferentes cursos y sus respectivos contenidos-, el o los estudiantes adquieren herramientas teóricas y metodológicas que les permitan desarrollar una tarea específica y concreta.

Las "Ciencias del hombre" conciernen a un objeto único de conocimiento: el hombre ubicado en una determinada circunstancia histórica y social. Para el tratamiento de este objeto se instrumentaliza una **didáctica interdisciplinaria** que se fundamenta en la concepción de "interciencia". Asimismo, para la conformación de este concepto se recurre a las disciplinas mencionadas, pues a través de su campo específico teórico-conceptual y metodológico resulta más integral y enriquecedora la aproximación a dicho objeto; ya que al indagar los problemas que el hombre plantea en su hacer cotidiano, se tendrían referencias que funcionarían como alternativas para la búsqueda de posibles soluciones a sus problemas inherentes. Es decir, que ante una situación específica, no se ceñiría únicamente a un sólo marco de referencia, sino que se acudiría a otras fuentes o marcos teóricos que pudiesen facilitar (en términos de perspectivas) el tratamiento del problema planteado, el cual surge por lo general, de la misma práctica cotidiana. Por ejemplo, un grupo de aprendizaje de la licenciatura en Psicología Educativa, se plantea como problema indagar las causas que provocan en los estudiantes la reprobación. Para encontrar alguna respuesta el grupo consulta fuentes que permitan explicar sistemáticamente los principales motivos que originan que los estudiantes tengan un bajo rendimiento escolar. En este problema, no basta con consultar y registrar lo que dice la psicología conductual, como tampoco la pedagogía tradicional, sino que es necesario revisar analíticamente otras fuentes referenciales que ayudarían al grupo a explicar

el por qué acontece dicho fenómeno; incluso, si es necesario, el grupo debe tomar en cuenta u observar a su alrededor lo que ahí sucede (la práctica escolar cotidiana): a) Relación maestro-alumno, 2) Estados emocionales del alumno, 3) Tipos de relaciones que se establecen en el grupo escolar, 4) Estado actual de la Educación en el país; en fin, un conjunto de situaciones y referencias que conduzcan al análisis de las posibles soluciones y susciten la implantación de estrategias para disminuir la reprobación.

¿Qué es la didáctica interdisciplinaria? La didáctica en sí, desde la perspectiva de los grupos operativos, es una estrategia destinada tanto para comunicar conocimientos (tarea informativa) como para desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa), y es interdisciplinaria porque permite construir un esquema conceptual, referencial y operativo integrado por las aportaciones de diversas disciplinas, en especial, de aquellas que son pertinentes para el esclarecimiento de un determinado objeto de estudio; el cual resulta ser más enriquecedor, cuando hay una heterogeneidad de enfoques (Pichón-Riviére, E./1985(a):207).

La didáctica interdisciplinaria puede ser aplicada en las materias que son comunes a los estudiantes de las carreras citadas, tales como: materias optativas, talleres y/o seminarios. Al llevar a cabo esta didáctica, se cumplen funciones de despertar intereses, instruir y transmitir conocimientos; lo cual es posible por medio de una técnica que redunde en la economía de

trabajo de aprendizaje, ya que los grupos constituidos por estudiantes de diversas disciplinas coinciden en la indagación de un problema, con lo que se cumple una de las leyes de la técnica de los grupos operativos: a mayor heterogeneidad de los miembros, mayor homogeneidad en la tarea, por lo tanto, mayor es la productividad. Asimismo, el aprendizaje en esta didáctica se estructura como un proceso continuo, como un todo estructural y dinámico, en el que se articulan los momentos de enseñar y de aprender que se dan en el alumno o mejor dicho en el grupo, y en el docente.

Sin embargo, se plantea que la aplicación de los grupos operativos sea en los grupos que se constituyen para el aprendizaje de cada una de las disciplinas. Esto es, independientemente de que se contemple trabajar con una didáctica interdisciplinaria en las materias comunes, aunque sea propuesta también por los grupos operativos-, esto no implica que se cumpla con lo que éstos postulan, puesto que no son el fin en sí mismo, sino medios que permitan al grupo acceder al conocimiento\* que se presenta en los diversos cursos que conforman el plan de estudios, incluyendo las materias optativas, seminarios y/o talleres.

---

\* La tarea depende del campo operativo del grupo. "Si se trata de un grupo de aprendizaje de (psicología, pedagogía o sociología), la tarea consiste en la resolución de las ansiedades ligadas al aprendizaje de estas disciplinas, facilitándose así la asimilación de una información realmente operativa" (Pichón-Riviére, E./1985(a):86).

En la adquisición del conocimiento, el grupo participa activamente a través de la reflexión, el análisis, la crítica y la elaboración del mismo (contenidos temáticos); para tal efecto, es relevante incorporar las inquietudes, emociones, sentimientos y afectos que se despiertan en los estudiantes al abordar el conocimiento e involucrarse, experimentar y vincularse como participantes activos de su propio proceso de formación: "Este aprendizaje se da con base en un proceso grupal, en la interacción y comunicación constante entre el individuo y el grupo, en donde el grupo influye en el individuo y viceversa" (Guajardo O.A. Cecilia/1990:9). Los integrantes de un grupo en situación de aprendizaje aprenden a: elaborar una cierta información, elaborar relaciones interpersonales, ver qué sucede con sus sentimientos frente a los problemas; esto es, aprenden de sí mismo y de cierta información y la transmiten a otros. Es importante que el estudiante al momento de aprender, pueda ir reflexionando sobre su propio proceso de aprendizaje, de manera que vaya adquiriendo experiencias, que vaya aprendiendo a aprender. De este modo podrá transferir las experiencias adquiridas en el grupo a otras situaciones de aprendizaje.

En este tipo de enseñanza, como se ha dicho ya, el profesor no sólo va a concretizarse a transmitir el conocimiento, sino que además va a propiciar el aprendizaje en los estudiantes a través de la fomentación de la participación activa, crítica y creativa en la identificación y búsqueda de las soluciones reales y concretas a los problemas de mayor relevancia. Además, facilita el aprendizaje al brindar a los estudiantes los instrumentos teórico-metodológicos más adecuados a las

problemáticas, en especial de aquellas que son de orden psicosocial y educativas en general.

Para organizar esta enseñanza, el profesor debe de entrar en el mismo proceso dialéctico que los estudiantes, ya que no se puede dinamizar y relativizar los roles sí no se abre con amplitud la posibilidad de enseñar y aprender mutua y recíprocamente. No es fácil de aceptar por el profesor este interjuego en la práctica pedagógica, pues en un primer instante teme a la ruptura y pérdida del status y el caos consiguiente -está habituado a que se le reconozca como el que más sabe-. Sin embargo, "ese momento es de suma importancia, porque implica entre otras cosas- el abandono de la actitud de omnipotencia (...), la adopción de actitudes adecuadas en la relación interpersonal, la indagación y el aprendizaje, y la ubicación como ser humano frente a otros seres humanos y frente a las cosas tales como son" (Bleger, J./1977(b):60).

El docente, al tomar una actitud flexible, reflexiva, crítica y transformadora, abre la posibilidad a su vez para que los futuros profesionistas universitarios sean capaces de entender y asumir una actitud con el sentido de una auténtica praxis. Puesto que la formación de este tipo de profesionista no puede efectuarse con las formas tradicionales que aún impregnan la enseñanza. El nuevo profesionista que se inserte en la docencia, tiene que buscar nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje para hacer de su práctica profesional cotidiana, una

transformación activa de la educación y la realidad. En las nuevas estrategias debe de impulsar la curiosidad, la creatividad, etc., ya que a través de éstas es posible descubrir aprendizajes significativos.

Pensamos que con esta reflexión, con el análisis y con el trabajo en general, hemos cumplido con el objetivo que nos trazamos al principio: recuperar, desde los grupos operativos, algunos elementos teóricos que sirvan de apoyo al profesor como instrumentos de enseñanza para que coordine grupos de aprendizaje en algunas de las ciencias sociales a nivel superior.

## C O N C L U S I O N E S

El haber indagado desde el ámbito social y psicológico algunas concepciones del grupo social y las interacciones que en éste subyacen, nos ha permitido tener elementos para abordar a los grupos operativos en el terreno de la educación. A su vez, este abordaje nos ha llevado a reflexionar sobre una alternativa para que el profesor se conciba y conciba el proceso de enseñanza-aprendizaje bajo otra perspectiva, la cual es diferente porque ahora va a fungir como coordinador del mencionado proceso, asumiendo actitudes y funciones que tienen que ver con propiciar y facilitar el aprendizaje del grupo y no con aquel rol tradicionalista, en el que el status se presenta jerárquicamente. En esta perspectiva, los grupos operativos aportan al profesor instrumentos de enseñanza tanto teóricos como metodológicos susceptibles de ser adaptados según las circunstancias y características del grupo y el aprendizaje (tarea) que éste va a realizar; pues los grupos operativos están abiertos a la creación y recreación, ya que es una teoría en proceso de desarrollo, tendiente a mayores y consistentes puntualizaciones. Entre dichas aportaciones destacan: el encuadre, la evaluación, los señalamientos o interpretaciones, etc; y en términos del proceso del aprendizaje (al cual se integran las precedentes) se encuentran: la tarea explícita e implícita, la movilidad de roles, el conocimiento, la dinámica, la técnica, las interacciones, etc. Todos estos elementos se articulan entre sí para dar

cuenta del aprendizaje del grupo que está en situación de aprender.

Si bien es cierto que los grupos operativos constituyen el instrumento teórico para hacer una lectura diferente del aprendizaje y comprender los fenómenos grupales que acontecen en la situación grupal, también lo es que, al ser llevados a la práctica tal cual con los grupos de aprendizaje, presentan limitaciones, ya que se tienen que tomar en cuenta, especialmente, las características de nuestro sistema educativo; el cual por su parte, propone una serie de programas de trabajo para ser cubiertos durante un tiempo determinado, dichos programas están conformados por una gran cantidad de objetivos y actividades, que tienen como finalidad la "educación integral del educando"; lo cual es difícil de alcanzar, pues el profesor se encuentra ante obstáculos tales como: el tiempo, grupos numerosos, alumnos repetidores, alumnos apáticos, etc; con lo que se dificulta así su trabajo. de tal manera que, se limita únicamente a cubrir los objetivos propuestos en el programa. El profesor "inconscientemente" reproduce con sus acciones, el mismo sistema; porque al momento de trabajar con el grupo asignado, no hace uso o bien no recurre a su propia creatividad y habilidades, y por lo consiguiente, no toma en cuenta los intereses y características de los alumnos, o bien las dificultades que tienen éstos para aprender, y así mismo limita las posibilidades de interactuar entre sí. En síntesis, el profesor no logra desarrollar en los alumnos el potencial cognitivo y social que los conlleven a

adquirir un "verdadero aprendizaje significativo".

Esta situación se da, por lo general, en todos los niveles educativos de la educación, por lo menos en lo que respecta a nuestro país.

Sin embargo, el profesor, debe tener otra visión de su labor: promover una verdadera motivación en los alumnos y recurrir a fuentes diversas de información, que le permitan diseñar estrategias de enseñanza y de aprendizaje, y si es preciso, retomar sus propias experiencias con el fin de enriquecer el trabajo cooperativo en el aula y por lo tanto, la relación educativa. En base a estas ideas la perspectiva de trabajo, propuesta por los grupos operativos es muy amplia y compleja, pero pienso que es o podría ser de gran utilidad en la educación, aunque no en todos los niveles educativos, ya que como se ha mencionado, se presentan ciertas limitaciones, las cuales impiden su funcionamiento; de ahí que la tendencia en este trabajo no fue conocer a los grupos por conocerlos, ni que sean llevados a la práctica tal como son, sino más bien se trata de encontrar perspectivas que permitan a los estudiantes o grupos de estudiantes apropiarse del conocimiento de una manera enriquecedora, reflexiva y crítica, y capaces de actuar y enfrentar situaciones que plantea la realidad (integración teoría-práctica). De ahí que el instrumental de los grupos operativos sea adecuado, como se ha dicho ya, de acuerdo al objeto de estudio de un determinado campo de conocimiento, y de la disposición que tenga el profesor

para hacerlo. En este caso, pienso que se puede llevar a la práctica, muy especialmente, con los grupos de aprendizaje que se conforman en el nivel superior de la educación, cuyos estudiantes han elegido formarse profesionalmente en las áreas de Psicología, Pedagogía y Sociología. El plan de estudios de estas carreras, contemplan espacios curriculares que se presentan, o se pueden adecuar para llevar a cabo los principios y elementos teóricos de los grupos operativos. De no ser así, es necesario crear dichos espacios, ya que desde mi punto de vista, lo considero importante. Es cierto que es difícil lograr el aprendizaje grupal, con todo el instrumental de los grupos operativos, aunque también es, igualmente cierto que el aprendizaje que se adquiere resulta ser significativo, ya que es mucho más profundo, enriquecedor y duradero considerado tanto en lo individual como en lo social.

Trabajar esta área psicosocial del conocimiento, me ha llevado a comprender los fenómenos que antes había observado en relación al maestro, a los alumnos, al grupo, a las actitudes que en ésta relación se expresan y que no podían entenderse más que con el sentido común. Asimismo, me da la alternativa ahora, como docente, para trabajar en forma diferente con los grupos que se constituyen para emprender un determinado aprendizaje, así como también para seguir reflexionando y acrecentando mi experiencia en y acerca del proceso pedagógico, y el papel que juega en éste la coordinación. El grupo es un espacio de reflexión tanto para sus integrantes como para el profesor, lo

cual quiere decir que la investigación sobre los grupos operativos y sus posibles aplicaciones pedagógicas no se encuentra agotada, sino que hay todavía mucho por indagar.

Para finalizar, se puede afirmar que la teoría y principios de los grupos operativos (al igual que otras teorías), no son buenos ni malos en sí mismos, sino que más bien, los elementos positivos que nos puedan aportar, va a depender del seguimiento y uso que se les dé.

"Con este trabajo hemos mostrado que la tarea del profesor no es fácil, puesto que el encontrarse frente a un grupo en situación de aprendizaje implica más que poseer y transmitir el conocimiento, recurrir e incorporar aspectos psicosociales que ahí confluyen. El quehacer del profesor tiene un margen más amplio de acción, pero a su vez también de compromiso".

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

- AJURIAGUERRA, J. de                      **Manual de psiquiatría infantil.** 4a. ed. Barcelona, México, Hasson, 1983.
- ALBERTI, Alberto et al.                **El autoritarismo en la escuela.** Barcelona, Fontanella, 1970.
- BACHELARD, Gastón                      **El nuevo espíritu científico.** 3a. ed. México, Nueva Imagen, 1989.
- BAULEO, Armando (a)                    **La propuesta grupal.** 2a. ed. México, Folios Ediciones, 1986.
- \_\_\_\_\_ (b)                                **Ideología, grupo y familia.** México, Folios Ediciones, 1982.
- \_\_\_\_\_ (c)                                **Psicología y sociología del grupo.** Madrid, Fundamentos, 1975.
- \_\_\_\_\_ (d)                                **"Grupo operativo" en: Cuadernos de psicología concreta.** Buenos Aires, 1967.
- \_\_\_\_\_ (e)                                **"Notas sobre la conceptualización de grupo" en: Contrainstitución y grupos.** México, Nuevo Mar, 1983.

- BION, W.R. **Experiencias en grupo.** México, Paidós, 1990.
- BLEGER, José (a) **Psicología de la conducta.** Buenos Aires, Paidós, 1990.
- \_\_\_\_\_ (b) **Temas de psicología (entrevista y grupos).** México, Nueva Visión, 1977.
- CIRIGLIANO, G. y A. Villaverde. **"Dos concepciones de la educación tradicional y moderna" en: Dinámica de grupos y educación.** Buenos Aires, Humanitas, 1966.
- CHEHAYBAR y K. Edith. **Técnicas para el aprendizaje grupal.** México, UNAM/CISE, 1988.
- CHINOY, Ely. **La sociedad. Una introducción a la sociología.** México, Fondo de Cultura Económica, 1966.
- DIRECCION GENERAL DE EDUCACION INDIGENA. **"Cultura y socialización" en: Bases generales de la educación indígena.** México, SEP/DGEI, 1986.
- ECO, Humberto **Cómo se hace una tesis.** México, Gedisa, 1977.

- ESON Morris, E. **Bases psicológicas de la educación.** México, Nueva visión, 1978.
- ESTEBANEZ F., Paciano **Teoría de la educación.** México, Trillas, 1981.
- FERNANDEZ, Julieta et al. **El grupo operativo.** México, Extemporáneos, 1973.
- FILLOUX, J.C. **Aspectos psicosociales de la educación I.** Barcelona, Oikos-Tau, 1976.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogía del oprimido.** México, Siglo XXI, 1988.
- FREUD, Sigmund. "Psicología de las masas y análisis del yo" en: **Obras completas.** 4a.ed. Madrid, Biblioteca Nueva, 1981.
- 
- Esquema del psicoanálisis y otros escritos de la doctrina psicoanalítica.** Madrid, Alianza, 1974.
- GERBER, Daniel. **Sexualidad infantil y educación sexual.** (Mimeo), México, s/f.
- GIORDANO, G.R. **Grupos operativos de enseñanza ¿una alternativa pedagógica viable?** (Tesis), México, UPN, 1984.
- GLAZMAN, Raquel. Comp. **La docencia; entre el autoritarismo y la igualdad,** México, SEP/El Caballito, 1986.

- GONZALEZ G. Cristina et al. **Teoría y técnica de los grupos operativos.** (Tesis), México, UNAM, 1984.
- GRINBERG, León et al. **Introducción a las ideas de Bion.** Buenos Aires. Nueva Visión, 1979.
- GUAJARDO O., Cecilia. **Trabajo grupal.** 2a.ed. México. UAM-Xochimilco, 1991.
- HELLER, Agnes. **Historia y vida cotidiana.** Barcelona, Grijalbo, 1970.
- HOYOS M., Carlos. "La noción de 'grupo' en el aprendizaje: su operatividad" en: **Perfiles educativos.** México, UNAM/CISE; 1980.
- KARDINER, Abram. **El individuo y la sociedad.** México, Fondo de Cultura Económica, 1945.
- MARTINEZ, G. Jorge. "Didáctica y aprendizaje" en: **Taller de aprendizaje e investigación de grupos operativos.** Clase 5, 6, primer año, octubre, 1989.
- MARX, Carlos. "Manuscritos económico-filosóficos de 1844" en: **La ciencia.** México, Grijalbo, 1963.

- MOLINA, F. Alicia, comp. **Diálogo e interacción en el proceso pedagógico.** México, SEP/El caballito, 1985.
- PALACIOS, Jesús **"Tendencias contemporáneas para una escuela diferente" en: Cuadernos de pedagogía.** Revista mensual de educación No. 51, año 5, Barcelona, 1979.
- PALMA, M. María **El aprendizaje en grupos operativos en el contexto educativo.** (Tesina), México, UIA, 1988.
- PICHON-RIVIERE, Enrique  
(a) **El proceso grupal, del psicoanálisis a la psicología social.** Buenos Aires, Nueva visión, 1985.
- \_\_\_\_\_ (b) **Teoría del vínculo.** Buenos Aires, Nueva visión, 1985.
- \_\_\_\_\_ (c) **Historia y técnica de los grupos operativos.** Clase dictada, 1970.
- \_\_\_\_\_ (d) **El proceso creador. Del psicoanálisis a la psicología social III.** Buenos Aires, Nueva visión, 1987.

POSTIC, Marcel.

"¿Transición o contrato pedagógico?" en: **La relación educativa**. Madrid, Narcea, 1982.

RIVERA, F. Lucía.

**Teorías del aprendizaje y sus implicaciones educativas**. (Mecanograma). México. UPN, 1980.

ROSENFELD, David.

**Sartre y la psicoterapia de los grupos**. Buenos Aires, Paidós, 1971.

SANTOYO, Rafael.

"Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos operativos" en: **Perfiles educativos**. Revista No. 11, México, UNAM/CISE, 1981.

SCHENQUERMAN, Carlos.

**Clase 1-3, 5, 9, curso uno**. México, EIDAC, 1978.

- SEGAL, Anna. **Introducción a la obra de Melanie Klein.** 2a. ed. México, Paidós, 1985.
- SHERIF, MUSAFAER et al. "Grupos-formación de grupos" en: **Enciclopedia internacional de las ciencias sociales.** Vol. 5, Madrid, Aguilar, 1975.
- SMIRNOFF, V. **El psicoanálisis del niño.** Barcelona, Planeta, 1977.
- SPITZ, René A. **El primer año de vida del niño.** México, Fondo de Cultura Económica, 1969.
- SPROTT, W.J.H. **Grupos humanos.** Buenos Aires, Paidós, 1980.
- TOLEDO, H. Ma. Eugenia "Grupos operativos: alternativa para una educación liberadora/Entrevista a Armando Bauleo en: **Revista cero en conducta.** No. 17, México, enero-febrero de 1990.
- TRANG-THONG **Qué ha dicho verdaderamente Wallon.** Madrid, Dancel, 1971.

UNIVERSIDAD PEDAGOGICA  
NACIONAL

"Pedagogía" en: **Revista UPN**. Vol.  
5, No. 16, México, UPN-SEP, octubre-  
diciembre de 1988.

VILLORO, Luis et al.

**Historia ¿para qué?** 3a.ed. Méxi-  
co, Siglo XXI, 1982.

WOLMAN, B.

"Teoría del campo" en: **Teorías y  
sistemas contemporáneos en psico-  
logía**. Madrid, Rialp, 1967.

ZARZAR, CH. Carlos. (a)

**Grupos de aprendizaje**. México,  
Nueva Imagen, 1988.

\_\_\_\_\_ (b)

"La dinámica de los grupos de  
aprendizaje desde un enfoque ope-  
rativo" en: **Perfiles educativos**.  
Revista No. 9, México, UNAM/CISE,  
1980.

ZITO, L. Vicente.

**Conversaciones con Enrique Pichón-  
Riviére**. 2a.Ed. Buenos Aires,  
Timerman, 1976.