

Inocentel
(2)



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS
COLEGIO DE PEDAGOGIA

TEMA

"GRUPOS OPERATIVOS EN EL APRENDIZAJE"

V.O.B.
Carlos Angel Hoyos Medina
V.O.B.



FACULTAD DE FILOSOFIA
Y LETRAS

COLEGIO DE PEDAGOGIA
COORDINACION

**TRABAJO DE OPCION A LA
LICENCIATURA EN PEDAGOGIA
PRESENTADO POR:
CARLOS ANGEL HOYOS MEDINA**

Cd. Universitaria, D. F., Febrero 12 de 1979.

4057



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

RECONOCIMIENTO

Partiendo de un esbozo general de reconstrucción histórica, quiero explicitar una dedicatoria a las siguientes instancias, tal como -- fueron apareciendo a lo largo de mi historia personal en torno a la elaboración del presente documento.

A mi madre, maestra en educación primaria, con quien aprendí a leer y escribir, y con quien tuve el primer contacto vivencial con la docencia, y a mi tutor, por su estímulo vigoroso y humanista. A ambos por su apoyo decidido y... paciencia.

A José R. Diez, amigo mío desde la adolescencia, practicante de una pedagogía concreta que propició la primera sacudida fuerte a mi esquema referencial y apuntaló las bases de mi formación intelectual con una visión social. "Con quien aprendí a pensar mis experiencias y a hablar mis pensamientos, actuando mis palabras".

Al Colegio de Pedagogía (UNAM), de donde emerjo formalmente como pedagogo.

Al Mtro. Roberto Caballero, coordinador del Colegio de Pedagogía, - mi maestro y amigo, por su estímulo y apoyo explícito, así como por el impulso que ha dado al Colegio en su labor de maestro y coordinador.

Al Dr. Armando Bauleo, mi maestro y amigo, con quien tuve la más reciente sacudida fuerte de mi esquema referencial, que propició una más profunda visualización experiencial de las posibilidades teórico-prácticas de la técnica de los Grupos Operativos; así mismo, por su labor concreta por una concepción integral de hombre y sociedad.

Especial mención hago de la Lic. Edith Chehaybar, mi maestra y amiga, con quien he tenido la oportunidad de participar como profesor adjunto en el Colegio de Pedagogía, por sus apreciaciones "en vivo" en torno a la conducción de grupos, que sentaron un basamento teórico-experiencial sólido para una concepción integral de la docencia,

así como por sus valiosas observaciones en torno a la elaboración - del presente trabajo, que aportaron lineamientos sustanciales, enri- quecedores en rigor y contenido del mismo.

Hago extensiva esta dedicatoria a los alumnos participantes de los grupos con los cuales he co-trabajado, pues son a la vez que objeto concreto, objeto virtual para la conceptualización de este trabajo. A todos ellos que, en la dinámica grupal de abordaje de la tarea, - proporcionaron con su espontaneidad y crítica los elementos básicos que enriquecieron mi marco referencial, es decir, por todo lo que - he aprendido con ellos.

A incontables amigos (maestros, alumnos y compañeros de trabajo) di- fícil ya de nombrar aquí debido al corto espacio disponible, por -- sus agudas observaciones en torno a la práctica pedagógica en gene- ral, que propiciaron con la crítica, una mayor consolidación instru- mental de mi esquema conceptual referencial operativo.

Incluyo en la dedicatoria un profundo agradecimiento a mi amiga - - Lourdes Chehaibar, pedagogo en formación, por la incommensurable a- portación para la elaboración -teclado y presentación- definiti- va de este documento, que le dió un sentido estético.

I N D I C E

1. INTRODUCCION	A
II. APUNTES SOBRE EL APRENDIZAJE GRUPAL	1
III. GRUPO OPERATIVO (OPERATIVIDAD)	10
IV. EVALUACION	28
V. CONCLUSIONES	31
BIBLIOGRAFIA BASICA	33
BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA	35

1. INTRODUCCION

Actualmente es frecuente escuchar comentarios de profesores que señalan la existencia de cursos en los que "nada pasa", cursos en los que los alumnos "llegan, escuchan, no muestran entusiasmo alguno, - acaso toman apuntes y, sin embargo, dan la sensación de que sólo es peran el momento de terminación de la hora de clase". En el otro extremo, escuchamos comentarios de esta índole: "en este grupo hay mucha agitación, mucho apasionamiento, lo malo es que casi todos ha blan y hablan pero nada más dando vueltas sobre lo mismo".

Desde una posición más radical, hay quienes aseveran, hablando acer ca de sus alumnos: "es por demás, estos por naturaleza no están pa ra el estudio, no asimilan, debieran ceder su lugar a otros más ca pacitados". Y, en esta misma posición, los más exaltados aseveran que los exámenes de selección no son lo suficientemente rígidos; su gieren que además del examen de conocimientos, debieran aplicarse - pruebas de Inteligencia y Personalidad para seleccionar a los que - sean -realmente aptos- y muestren que han de ser -buenos alumnos- de entre los aspirantés.

En esta línea, no falta el profesor que, buscando un apoyo o justifi cación a estas aseveraciones, -conducta que muestra su concepción y postura en docencia-, recurre a la exaltación de frases estereoti padas que recitan: "en mis tiempos de estudiante todo era tan dife rente, realmente se estudiaba; ya parece que alguno de nosotros iba en momento alguno a poner en duda lo que el maestro -enseñaba-. Ni para qué discutir, él era la autoridad, él tenía el conocimiento y por lo tanto la última palabra. Nuestro deber era estudiar y a eso íbamos a la escuela. Cualquier pensamiento, emoción o interés en - otra cosa no tenía cabida en el salón de clase..."

A quien lea estas frases seguramente le han de parecer triviales y hasta simpáticas, si atiende exclusivamente a su significado literal.

Sin embargo, son expresadas en serio y se continúan escuchando, -- aunque para muchos parezca lejano. Se puede tratar de eludir su -- sentido alegando que eso lo dicen ahora personas que tuvieron otro proceso, pero que no necesariamente las generaciones actuales tienen que ser tan "malas". Que son frases que seguramente se dicen -- de manera "inconsciente".

Lo interesante es que el valor que cobran está dado más por el momento histórico de quien ahora las dice, que no es ya el mismo momento de esta misma persona cuando era alumno, es decir, cuando asumía otro rol, con otro status.

De este interjuego no probablemente todos salieron bien librados, y sin penetrar en quienes se sintieron bien o mal con esta relación, -- lo cierto es que todos aprendieron que el rol de maestro era a fin de cuentas un rol de autoridad, con un poder intrínseco, que podía movilizarse en cualquier momento que se sintiese amenazado en su -- "integridad", y que antes que permitir ser cuestionado o "relativizado" por agentes menores, --los alumnos--, reafirmaba su autoridad desacreditando al o los osados que solicitaban algo más que una relación estereotipada unilateral.

Por otro lado, de este aprendizaje también se derivó una relación -- de dependencia por parte del alumno que así aprendió: --introyectó-- un rol de impotencia, ante el profesor, que asumía un rol de omnipo^otencia.

Baste hasta aquí para mostrar sólo algunos aspectos de la cotidianidad de los grupos. En adelante, a partir de la aplicación de ciertas constricciones, me abocaré a la explicitación de los aspectos -- técnicos con que se instrumentaliza el Grupo Operativo.

El documento aquí presentado intenta estructurar un basamente de amplio espectro en torno a los elementos propios de la Teoría y Práct-

tica de los Grupos Operativos, aún cuando manifiesto que el trabajo no pretende tratar al mismo tiempo toda la profundidad de los mismos.

El decidirme por la elección de no mucha profundidad y sí más variedad fue algo que me costó gran trabajo elaborar, y que me llevó a continuas modificaciones en la esencia misma del documento.

Por un lado el marco teórico de la Técnica ofrece, por sí solo, una amplia gama de expectativas de indagación, y aunado a esto, el marco experiencial también aporta un conglomerado muy grande de elementos que incitan al abordaje de los mismos para su tratamiento. Y todo esto sin contar con los requerimientos específicos de las diversas instancias educativas que interactúan en nuestro medio y que dan pauta a investigaciones concretas que aporten elementos de adecuación a las necesidades específicas de las instituciones en su situación real y, lo más importante, el no perder de vista los requerimientos esenciales de elaboración de un marco teórico-práctico coherente con las necesidades educativas y vitales de nuestra sociedad.

Quede este trabajo como un primer producto de investigación Teórico-Práctica que intenta integrar algunos de los aspectos fundamentales de la Técnica de los Grupos Operativos en el Aprendizaje y mostrarlos de manera tal que sean comprensibles para aquellos que se inician en ella, así como para aquellos que laboran en docencia e investigación educativa y deseen una posibilidad de verificación de si el rol que han asumido es efectivamente el rol que son capaces de asumir, y el rol que se requiere para la realización de los proyectos que han de satisfacer la demanda en materia de educación en nuestra situación real.

Han sido expuestos algunos tópicos en mayor extensión que otros, y esto debido a que son componentes propios del instrumental, de la técnica con que se trabaja en el Grupo Operativo, sin embargo no quiere decir que los tratados en menor extensión no tengan importancia, ni que nada se quedó sin mencionar, o que lo que no se mencio-

nó carezca de significancia. Muy por el contrario, lo que no ha podido ser citado aquí por razones temporales se convierte para mí en objetos virtuales y, el mismo trabajo realizado, como un trabajo inacabado, que se conforma como un objeto concreto que ha de tornarse virtual en otras situaciones, ante otros objetos concretos, lo cual es causa que genera las condiciones objetivas que impelen a ulteriores investigaciones.

Los contenidos de este trabajo han sido distribuidos en cinco grandes momentos, a través de los cuales los elementos interactúan, se complementan y enriquecen mutuamente adquiriendo mayor significancia a la par que se avanza en su desarrollo y se van vinculando con otros elementos. A esta manera de presentar el objeto de conocimiento, retomando continuamente sus aspectos esenciales en la medida en que éstos van interactuando, y mostrando el proceso en un enfoque totalizador, manteniendo su nivel de integración, le denominaré, sencillamente, de "espiral", en oposición al enfoque mecanicista y reduccionista de la explicación del "todo" a partir de la separación de sus partes.

Estos cinco momentos o fases del desarrollo del trabajo son:

- I. Introducción
- II. Apuntes sobre el aprendizaje grupal
- III. Grupo Operativo (Operatividad)
- IV. Evaluación
- V. Conclusiones

II. APUNTES SOBRE EL APRENDIZAJE GRUPAL

Dando inicio ya a la explicitación de los aspectos técnicos del Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) que he aprendido y -- ahora propongo para su aplicación en procesos de enseñanza-aprendizaje a nuestra situación de docencia, rescato algunas de las frases expuestas en la Introducción, como punto de partida, para una competración gradual y dinámica con el tema.

En un intento de comprensión con mayor profundidad de la significación subyacente de estas frases en apariencia ingenuas, dando un mayor acercamiento al lente, encontramos que en realidad cada una de ellas tiene dos cosas que decir, esto es: un mensaje explícito, lo manifiesto o expresión en su sentido literal, que será para noso--tros al analizarla en su contexto y su dinámica, el significado aparente. La otra será: un mensaje implícito o metamensaje, que es -- lo que la expresión no dice abiertamente o en sentido literal, pero que da a entender de manera velada y en forma simultánea; éste será para nosotros el significado real.

Aquí es importante señalar que el mensaje implícito o metamensaje -- es emitido de manera inconsciente por el sujeto, sin embargo no se excluye el hecho de que muchos individuos emiten conscientemente metamensajes encubiertos en frases cuidadosamente elaboradas.

A estos significados subyacentes en toda información, ya sea emiti--da en forma consciente o inconsciente, los denominaré "contenidos latentes", y cobran su importancia máxima según sea el contexto, su jeto y momento en el cual emergen.

Como ilustración podemos retomar la frase citada anteriormente que reza: "en mis tiempos de estudiante todo era tan diferente, real--mente se estudiaba". El mensaje explícito es claro; ahora veamos -- lo que el mismo sujeto, con la misma frase realmente quiere decir -- con el mensaje implícito: "ahora los tiempos han cambiado, ya no -- se estudia". Y, si analizamos la otra frase, encontramos el senti--

do más importante de la latencia de toda esta información, aquel en el cual el sujeto increpa a aquellos que en un momento dado puedan poner en tela de juicio su autoridad, y que incluso deja entrever - una agresividad latente, ésto es, el individuo prepara una justificación de antemano por si algo sucede, recurre a su status de autoridad y ejerce su poder sobre los alumnos; veamos: "Ni para qué -- discutir, él era la autoridad, él tenía el conocimiento y por lo -- tanto la última palabra. Nuestro deber era estudiar y a eso íbamos a la escuela". Con esto más bien quiere dar a entender que "la autoridad del maestro es indiscutible, que sólo él posee el conocimiento y por tanto el derecho a la última palabra, y que falta a su deber aquél que no lo vea así, que piense en otra forma de estudiar".

Retomando de los planteamientos presentados en páginas anteriores, señalo que, del interjuego de informaciones emitidas por varios sujetos en una interacción grupal, se conforman, según el esquema individual dado por la historia personal de cada uno de los participantes y la situación contextual que los llevó al grupo con el objetivo explícito en común, una serie de objetivos implícitos tanto individuales como grupales, que en interacción darán pauta a la creación de un esquema referencial común al grupo, generándose así mismo una latencia grupal, que será al fin de cuentas, uno de los aspectos primordiales que caracterizará el proceso, atrayendo, obviamente, la atención de todo coordinador u observador de Grupo Operativo, detectada a través de las manifestaciones conductuales de -- sus participantes.

Cito aquí que estas manifestaciones conductuales pueden abarcar - - cualquiera de las tres Areas de la Conducta que señala José Bleger (1), y que son: a) Area de la mente: que incluye todas las elaboraciones y juicios que el sujeto hace a nivel intelectual de sus experiencias y cómo las vive en su participación concreta como hombre en situación; las verbaliza y las da como respuesta de aceptación o rechazo. En el área de la mente se pueden manejar conductas defen-

(1) Para una consulta más específica, ver:
BLEGER, José. Psicología de la Conducta. p. 30-41

sivas tales como la racionalización, desplazamiento, proyección, -- etc. b) Area del cuerpo: expresa ya sea por medio del sudor, temblor, secreción lacrimal, enrojecimiento de la cara, etc., la respuesta que el sujeto da ante la incidencia del entorno y, como la anterior, también es a partir de cómo el sujeto está elaborando su experiencia, cómo la está viviendo. c) La tercer área, o Area del mundo externo, es aquella en la cual el sujeto reacciona ante el entorno, caracterizada por acciones de desplazamiento en el espacio, con la consecuente modificación del mismo. Si siente frío se mueve buscando cerrar los conductos de aire; corre para llegar a tiempo a una cita; prepara alimentos si siente hambre, etc.

Como se observa, ninguna de las tres áreas se expresa por sí sola, sino que la manifestación en cualquiera de ellas está interactuada con las otras dos, de alguna manera, aún cuando alguna de ellas no sea susceptible de observación directa en un momento dado.

El coordinador de un Grupo Operativo busca mantener un adecuado nivel de integración de las tres áreas de la conducta, ante la consideración de que la disociación de ellas y estereotipo en una sola puede, si se reitera, llegar a provocar serias perturbaciones en el aprendizaje y la personalidad del sujeto.

Así vemos que una persona que pudiendo correr ante un inminente retraso que podría superar, prefiere elaborar un razonamiento -racionalización-, conducta a nivel intelectual que justifique su tardanza; o el práctico, que ante la ansiedad que le provoca el inminente cambio de la reflexión, evita el pensar analíticamente sus actos, evitando así el conflicto y compromiso consigo mismo, delegando la responsabilidad intelectual en otros; hay también casos en que alguien llora en el aula (puede deberse a otras causas por supuesto) al no haber estudiado, buscando así atenuar el enfado del maestro y su consideración, encubriendo su falta en vez de afrontar el compromiso contraído de estudiar. Se da también el caso de profesores -- que ante la inseguridad respecto a ciertos conocimientos, y el posible percatamiento por parte de los alumnos de esta falla, recurren a su status de autoridad para encubrir la carencia, mostrando así una conducta estereotipada, en vez de reconocerse como un buen maes

tro que, como ser humano, es susceptible a este tipo de eventualidades.

El Grupo Operativo, al plantear que la conducta es la manifestación de la totalidad del ser humano como respuesta a las provocaciones del entorno, reconoce que el adoptar estas conductas defensivas de manera eventual es una actitud coherente en un intento de recuperar la homeostasis, sin embargo, cuando en una persona -o grupo-, se dan estas conductas como estereotipo, cuando se dice que una de sus características es comportarse reiteradamente de tal o cual manera específica, es indicio de una patología.

Es importante aclarar que no existen conductas específicas para manifestaciones cognoscitivas con exclusión total de la afectividad o viceversa; así como tampoco puede pensarse en que un movimiento o conducta corporal se da por sí solo, es decir, independiente respecto de las otras áreas. Esto sería totalmente una posición mecanicista y reduccionista. Concebimos al ser humano como ser en situación, misma que determina su conducta en su relación con los otros; conducta que integra lo que se piensa del hecho, el sentimiento que genera y las acciones que lo enmarcan.

No se trata entonces de reprimir las emociones, pago caro de un razonamiento e infabilidad a ultranza y disociados, sino de elaborar adecuadamente las obligaciones y posibilidades del sujeto o grupo - ante la responsabilidad y compromiso del rol asumido haciéndolas -- conscientes, disminuyendo al mínimo posible el recurrir estereotipadamente a conductas defensivas.

Por último señalo que a las manifestaciones en el área de la mente pueden suceder conductas en el área del mundo externo, modificándose la situación anterior y generándose una nueva con la consiguiente modificación ulterior en el área de la mente (2).

Como ya fue dicho, puede darse el predominio de una de las áreas en

(2) Ibid. p. 39

un momento determinado, mas lo adecuado será una alternancia de las tres, entre el pensar, sentir y actuar en concordancia.

El mantener un proceso dialéctico de alternancia y concordancia es otra de las características del proceso de aprendizaje que debe buscar todo coordinador de Grupo Operativo, lográndose así uno de sus propósitos fundamentales, que es el de vincular pensamiento, acción y afecto.

Ante la inminencia del abordaje en pleno del objeto de conocimiento propuesto, se hace menester explicitar algunos elementos y apreciaciones en torno, que posibiliten establecer la distancia adecuada, así como el andamiaje conceptual y prospectivo básicos para su comprensión.

De ésta manera empezaré señalando con Bauleo que la Técnica de los Grupos Operativos tuvo su origen a partir de una larga experiencia de trabajo con grupos y aparece como una síntesis histórica del pensamiento sobre grupo.

Emerge por primera vez en el año de 1946 en Argentina (3), como -- respuesta objetiva a los requerimientos de una comunidad en una situación concreta.

En lo concerniente a los elementos de la interacción grupal y a la necesidad de su consideración, expongo, por principio, que "el habitat 'normal' presente objetivo o fantástico del ser humano es el grupo: la familia, amigos, trabajo, pareja, enemigos, clase social, - educación, etc. y que no existe el hombre solo, aún cuando lo esté físicamente, ya que le acompañan sus experiencias, sus proyectos e incluso su autismo que implícitamente es ante otros, prescindiendo de otros" (4).

Una vez establecido ésto, nos enfocamos al aspecto particular del - concepto de grupo y la experiencia que le es inherente y que denomi

(3) PICHON-RIVIERE, E. El proceso grupal. p. 159

(4) CAPAPPOS, N. et Al. Psicología y Sociología de Grupo. p. 9

namos "experiencia grupal", concebida como la expresión de lo vivido por los sujetos de la experiencia, el relato, el discurso sobre lo sentido y percibido en dicha situación; es lo comunicado durante y después de haber atravesado las interrelaciones personales del -- grupo.

Pero al enunciar el concepto de grupo, se hace desde la ubicación -- de quien observa o coordina una experiencia grupal (5), que cuando habla de grupo, lo hace sobre una instancia que está "más allá de -- los individuos que están haciendo la experiencia grupal", tratando a su vez de observar y delimitar en una latencia generada en el gru po, y que debe ser trabajada a nivel de interpretación (6) para mos trar los mecanismos que sean propios del grupo y no de los indivi-- duos que lo constituyen.

"El concepto de grupo define un sistema de relaciones que se estruc tura exteriormente a los individuos que los componen. Cuando se ha bla de grupo, no hablamos de sociedad ni de individuos, hablamos de una estructura. De esta forma enunciamos que el concepto de grupo es un grado de abstracción y que en concreto el grupo aparece como la intermediación entre estructura individual y estructura social" (7).

Al contemplar cuáles son los elementos que dan forma y estructuran los grupos de aprendizaje, observamos que si bien están compuestos por individuos que por su parte muestran características propias y bien definidas de su personalidad, estos individuos, al encontrarse con otros e interactuar con ellos, dan pauta a que en torno a su --

(5) BAULEO, A. Contrainstitución y grupo. p. 37

(6) Laplanche, parafraseando a Freud, cita que:
 "En lo concerniente a este aspecto, conviene señalar con Freud, que en la interacción lo latente implica la existencia de un sentido -- que no debe ser creado sino descubierto. Significa, por cierto, aclarar un hecho, una información, pero mostrarla tal como es, hallar lo verdadero, la significación inmanente. De ésta manera, interpre tar es ir de lo manifiesto a lo latente que lo funda, recorrer en -- sentido inverso las vías que han culminado en la producción del fe-- nómeno"

Citado por: LAPLANCHE, J. Interpretando "con" Freud. p. 23

(7) BAULEO, A. Op. Cit. p. 17-29

proceso de enseñanza-aprendizaje se estructure "el grupo", tal y como lo hemos denominado, posibilitándose así la experiencia grupal - que le es propia y que puede ser tanto más significativa para el aprendizaje de sus miembros, cuanto más congruente es la conducción de su proceso de enseñanza-aprendizaje con esta conceptualización - sobre el grupo. Y, "si denominamos Didáctica a una estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino - básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea -- formativa)" (8), entonces, "el aprendizaje en grupos se ha convertido en una nueva forma de enseñar y aprender, en una nueva didáctica" (9).

La necesidad de explicitar una definición de aprendizaje, una definición operativa que nos permita abordar el proceso de enseñanza-aprendizaje como tal, en un enfoque hollístico, totalizador, que capte todo su dinamismo, se muestra ya pertinente, y así diremos con Kesselman que entendemos el aprendizaje como "la adquisición de la capacidad de conductas alternativas para enfrentar los obstáculos. Aprender a pensar los sentimientos, las acciones y los pensamientos. A relacionar nuestra conducta con la de los otros. Incluye la evaluación, que sería la capacidad de reconstruir los sucesos históricos para comprender el presente y confeccionar, de acuerdo a lo visto, un proyecto futuro" (10).

"Se puede entender también como el proceso de apropiación instrumental de la realidad para modificarla. Así mismo, como todo aprendizaje es aprendizaje social, entonces es aprendizaje de roles. Lo que se internaliza en ese proceso de apropiación de la realidad son funciones, las que pueden ser descriptas en forma de roles en situación" (11).

El hablar de situación nos trae a la mente la noción de conducta, - que ya fue mencionada. Diré que el concepto de conducta que aquí se aplica es el concepto de conducta molar.

(8) PICHON-PIVIERE, E. Op. Cit. p. 207

(9) BAULEO, A. Ideología, grupo y familia. p. 13

(10) KESSELMAN, H. La psicoterapia breve. p. 36

(11) PICHON-PIVIERE, Op. Cit. p. 192

Partiendo de la definición de Lagache (12) sobre conducta como "el conjunto de las acciones fisiológicas, mentales, verbales y motrices por medio de las cuales un individuo en situación trata de resolver las tensiones que lo motivan, y de realizar sus posibilidades", la conducta molar se define como "la manifestación de la totalidad del ser humano como acción socialmente significativa. Es decir, concebimos la conducta molar como una totalidad organizada de manifestaciones, que se dan con una unidad motivacional: es decir, que tiene causas, que está determinada; funcional: que posee función, finalidad u objetivo, que es resolver las tensiones producidas por la motivación; objetual: que es siempre un vínculo, una relación interpersonal, real o virtual; significativa: que tiene un sentido que se implica comprensivamente como acontecer humano en la personalidad total y en la situación de la cual emerge; estructural: que implica una pauta específica de relación" (13).

El Grupo Operativo, a partir del concepto de conducta molar, también considera los factores motivacionales como elementos fundamentales de su proceso, pues acorde a que la motivación es también una conducta molar, ésta implica la disposición del individuo para conducirse de tal o cuál manera, y concretamente, de manera específica en determinadas situaciones.

Esto es debido a que la noción de motivación engloba elementos que conciernen a los factores hereditarios y congénitos, que son transmitidos por herencia. En éstos se incluyen todos aquellos que provienen del curso de la vida intrauterina.

Aunado a éstos, el conglomerado de las primeras experiencias infantiles adquiere una importancia vital, porque suceden en una época de formación de la personalidad y, por lo tanto, son más decisivas.

Otros elementos englobados en la motivación son los factores actuales o desencadenantes, los cuales actúan sobre el resultado de la -

(12) LAGACHE, D. El psicoanálisis. p. 44

(13) BLEGER, J. Psicología de la conducta. p. 88-89

interacción entre los factores hereditarios y las primeras experiencias infantiles, resultado que conforma la "disposición".

A estos factores, se les denomina "series complementarias", considerándose a los primeros como el componente constitucional, que será la primera serie complementaria.

La segunda serie será conformada por las primeras experiencias infantiles y, la tercera, por los factores actuales o desencadenantes.

La primera y segunda series complementarias han de constituir la denominada causalidad histórica, a la vez que la tercera, constituye la causalidad a-histórica o sistemática, es decir, que la disposición al igual que los factores actuales o desencadenantes, son factores integrantes del campo presente.

Conviene aclarar que estas tres series no actúan independientemente, sino que es más bien la resultante de su interacción la que se manifiesta.

Lo que sí es posible, es que si la motivación, como conducta, es la respuesta al -por qué- se dan determinado tipo de conductas, ése por qué podemos buscarlo en el pasado, en el presente y, ya que el hombre no vive su presente exclusivamente con su pasado, sino que incluye su proyecto futuro, en base a su presente y pasado, es entonces que debemos buscar también la respuesta al por qué, en ese futuro, y así podemos hablar de una motivación histórica, a-histórica o sistemática y prospectiva (14), según el nivel de incidencia que tenga cada una en un momento dado, ya que se interactúan dialécticamente.

Por último señalo que todas estas interacciones pueden entrar en un estancamiento o círculo vicioso y estereotiparse, paralizando el aprendizaje, y es por ello que el Grupo Operativo busca sistemáticamente mantener su dinamismo.

(14) Para una mayor profundidad, ver:
BLEGER, J. Op. Cit. p. 149-171

III. GRUPOS OPERATIVOS (Operatividad)

"El Grupo Operativo, es un conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo. La estructura de equipo sólo se logra mientras se opera; gran parte del trabajo del Grupo Operativo consiste, sucintamente expresado, en el adiestramiento para operar como equipo.

En el campo de la enseñanza, el grupo se adiestra para aprender, y esto sólo se logra en tanto se aprende, es decir, mientras se opera" (15).

Aquí, al hablar de aprendizaje, se da la oportunidad de exponer - tres elementos esenciales que constituyen su fundamento, y ampliar sobre ellos inmersos en la operatividad de los grupos de aprendizaje. Ellos son: información, emoción y producción.

"El centrarse en la información, con un alumno pasivo, involucra el supuesto de que lo que se imparte debe ser memorizado y repetido, - con un mecanismo en el cual la relación es entre un educador y una "memoria" que registra y devuelve, con una negación total del contexto. Aquí el contexto abarca desde la ecología del aprender, o situación ambiental para que éste se desarrolle, hasta los factores económicos y socioculturales generales y cómo se particularizan en la enseñanza, cómo inciden para posibilitar o impedir la asimilación de la información.

De la información sobre un sujeto pasivo, se ha querido pasar a la dada sobre un sujeto activo, en el sentido de que participara en su formación. De esta participación surgió un elemento: la emoción, - o afectividad que se pone en movimiento frente a la información" -- (16).

De aquí se desprende la atracción o el rechazo que determinada comu

(15) BLEGER, J. Temas de Psicología. p. 57

(16) BAULEG, A. Ideología, grupo y familia. p. 13-14

nicación provoca en el sujeto, y que le impele al requerimiento de ciertos elementos de aquélla o a la negación o distorsión de otros.

La afectividad se moviliza frente a determinado material que le es aportado al sujeto, que será para él el objeto concreto, presente, real, que relacionándose con otros objetos virtuales o elementos in formacionales con que el sujeto tuvo que ver en su pasado establecen un vínculo (17) activándose así los factores motivacionales, en función directa también del proyecto futuro que explícita o implícitamente, el sujeto tenga estructurado.

Podemos decir que la afectividad interviene en la búsqueda de nuevo material para lograr satisfacción, aunque a veces se frustra en esa búsqueda.

"Es así como la afectividad aparece en una dirección pasiva, puesta en movimiento al ser golpeada por la información, pero a su vez en una dirección activa al ser motor de búsqueda de información.

En lo concerniente al tercer elemento, y frente al aprender mecanicista, memorizando y repitiendo, y al aprender como juego afectivo (la escuela fácil, o los grupos que se manejan sin información porque "todo está" en los integrantes), oponemos el aprendizaje como producción, que significa que del juego educador-educando, con implicancia en ambos de información y afectividad, aparecen nuevos elementos como producto de ese interjuego.

Se considera que las pautas de conducta del educador y educando van a ser un resultado de haber puesto en elaboración la información, - la afectividad y las circunstancias particulares de la relación" (18)

(17) "Definimos el vínculo como la estructura compleja que incluye al sujeto y al objeto, su interacción, momentos de comunicación y aprendizaje, configurando un proceso en forma de espiral dialéctica; proceso en cuyo comienzo las imágenes internas y la realidad externa deberían ser coincidentes.

Esto no sucede, ya que el objeto actúa en dos direcciones: hacia la gratificación (constituyéndose así el vínculo bueno) y hacia la frustración (vínculo malo)"

PICHON-RIVIÈRE, E. El proceso grupal. p. 67

(18) BAULEO, A. Op.Cit. p. 14-15

El concepto de producción, inmerso incluso en el proceso de enseñanza-aprendizaje, implica la posibilidad de creación de nuevos elementos transformando lo dado, o que lo dado se convierta en instrumento de búsqueda.

De aquí derivamos que "el aprendizaje no es sólo la asimilación de la información, sino también la posibilidad de utilizarla" (19).

Así mismo, afirmamos que el aprendizaje grupal se convierte en una experiencia modelo en didáctica, pues con él es posible alcanzar lo antes enunciado. Incluso, es a partir de éstos señalamientos que - pronunciamos "la Didáctica Interdisciplinaria, que se basa en la -- preexistencia en cada uno de nosotros de un esquema referencial (conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y hace) y que adquiere unidad a través del trabajo en grupo, promoviendo a la vez, en ese grupo o comunidad, un esquema - referencial operativo sustentado en el común denominador de los esquemas previos" (20).

También es en base a este postulado que rompemos definitivamente -- con la disociación tradicional que marcaba una separación artificial entre el pensar y actuar, entre la teoría y la práctica y que llegó, incluso, a disociar la investigación y la docencia, conformándose así una estereotipia que marcó límites al conocimiento por un considerable lapso de tiempo y a lo largo de todo un amplio espacio.

"En el aprendizaje en Grupo Operativo teoría y práctica se integran en una praxis concreta, adquiriendo ésta su fuerza operativa en el campo mismo del trabajo, en forma de logros determinados que siguen una espiral dialéctica. El esquema conceptual referencial de los participantes se transforma así, dialécticamente, en un ECRO o esquema conceptual referencial operativo, convirtiéndose en el instrumento de trabajo de cada individuo en su interacción grupal orientada" (21).

(19) Ibid. p. 15

(20) PICHON-RIVIERE, E. Op. Cit. p. 110

(21) Ibid. p. 115

En relación a lo anterior, y sobre la línea del funcionamiento grupal, podemos decir que se visualizan tres momentos, o tres fases, -- que aunque tienen una primera sucesión genética, luego aparecen siguiendo o no esa secuencia, de acuerdo a las circunstancias, a las exigencias de los problemas que se tratan.

Estos tres momentos son:

- De indiscriminación.
- De discriminación o diferenciación.
- De síntesis (22).

En el primer momento, los objetivos del grupo aparecen confusos, no estando clara la tarea; aunque intelectualmente se pueda responder, el razonar sobre ella es posterior. Los conceptos, las técnicas -- que se utilizan están en alto grado difusos o no diferenciados. La participación de los integrantes tiene un cariz individual y no grupal. Es frecuente en éste momento la referencia a otras entidades y no al presente, a otros grupos y no al presente.

Se perciben ciertos roles y se considera que están así porque así -- se dispuso, sin haberse percatado bien de cuál es el funcionamiento de los mismos dentro de la estructura. Sin valorar la esencia y aportaciones de estos roles al todo. Caracterizándose el grupo por una incoherencia organizativa frente a la tarea, ambientada por una ansiedad confusional.

En ésta etapa, los señalamientos centrales del coordinador deben -- ser dirigidos más sobre el encuadre (23) (24) que sobre la tarea.

(22) BAULEO, A. Op. Cit. p. 15-17

(23) KESSELMAN, H. Op. Cit. p. 71. Define el encuadre como "el conjunto de normas y consignas artificiales pero no arbitrarias, sino con fundamentación racional, que habrán de enmarcar los límites temporales espaciales de la situación, a fin de convertirla en un instante de la investigación al servicio del proceso que se pretende conducir". Y, aportando similarmente:

(24) PICHON-RIVIERE, E. Op. Cit. p. 68-73. Nos dice que "la técnica - del encuadre, como un conjunto de operaciones y condiciones, es parte constitutiva del mismo, a la vez que de su establecimiento. Consiste para el coordinador de un cierto grado de disociación instrumental que le permita identificarse con los sucesos y personas, y - por otro, no implicarse personalmente y distorsionar su rol específico."

El segundo momento es el del esclarecimiento básico de dos roles: - coordinador e integrante o participante. Es el momento de explicitación de la tarea manifiesta o "para qué" de la reunión y cuando comienzan a despuntar sus facetas implícitas o tareas latentes (o--tro tipo de expectativas).

Aquí es importante que el coordinador, con el movimiento de lo im--plicito a lo explícito, en una marcación sucesiva, a través de seña lamientos, permita dicho pasaje.

Es en este momento que el grupo empieza a percibir que la tarea es un problema del grupo mismo, no del coordinador, que su resolución no es asunto suyo, que el rol de coordinador cumple con otros come--tidos.

El grupo todavía no lo sabe muy bien, pero lo empieza a elaborar, - el coordinador, a partir del encuadre, inicia el rito de celebra--ción del contrato (25) que consiste en un estudio logístico previo a la iniciación en pleno del proceso de enseñanza-aprendizaje o del proceso corrector, según se trate, aún cuando, repito, ambos tienen que ver con la terapia y el aprendizaje, como par dialéctico irre--ductible. El contrato tiene como objetivo fundamental el intercambio de datos y el acuerdo de un programa de trabajo entre ambas par--tes -roles-: coordinador y participantes.

Como se puede apreciar, el contrato aparece como una fase superior del encuadre y, a partir de la logística, posibilita visualizar una estrategia, tácticas, y la selección y adecuación de las técnicas - que considere idóneas al grupo y a su proceso. Por el momento me - limitaré a expresar que las tácticas el coordinador las elabora en relación a la estrategia que haya trazado, y que éstas involucran a la técnica, y que, en su interacción, nos remiten nuevamente a la - logística. Más adelante desarrollaré con mayor amplitud y precisión estos conceptos buscando darles una definición operativa, es decir, dinámica, que muestre su interacción dialéctica.

Considero ahora oportuno explicitar con mayor profundidad las funciones básicas o específicas del coordinador de Grupos Operativos, y empezaré diciendo que, a partir de la delimitación del encuadre y del contrato, el coordinador cumple con el grupo un rol prescripto: el de ayudar a los miembros a pensar, propiciando que los miembros aborden el obstáculo epistemológico configurado por la tarea u objeto explícito de conocimiento, que en interjuego con la tarea latente u objetivos implícitos, genera las llamadas ansiedades básicas. El coordinador "opera en el campo de las dificultades de la tarea y la red de comunicaciones. Su instrumento es el señalamiento de las situaciones manifiestas y la interpretación de la causalidad subyacente" (lo latente) (26).

"Su finalidad consiste en colocar al grupo en condiciones tales que le permita abordar y resolver la tarea que lo llevó a constituirse en grupo de trabajo. Que recién una vez que se haya definido el encuadre histórico e institucional de grupo, se podrá esbozar su tarea-guía manifiesta. Esta consiste siempre en la modificación concreta de una situación explícita dada. Pero la tarea-guía latente, que el coordinador descubre "por debajo" de aquélla, consiste en -- considerar que lo que le ha sido dado es un grupo en sí, inconsciente de sí mismo, y que su tarea será la de convertirlo en un grupo para sí, en el que la propia estructura del grupo se haga explícita e instrumental para sus miembros" (27).

Señalo que en esta fase el coordinador debe estar preparado para los fenómenos de transferencia (28), que se han de suscitar, pues "lo -

(26) PICHON-RIVIERE, E. Op. Cit. p. 153

(27) GEAR, C. María y LIENDO, C. Ernesto. Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar. p. 25

(28) Aquí retomo el concepto de transferencia tal y como es citado por Lagache: "Operación por la cual algo (objeto, institución, propiedad, estado) es trasladado de un lugar o de un sujeto a otro" (Lagache). En el sentido más estricto, la transferencia es un desplazamiento de afecto sobre la persona del agente corrector (analista, coordinador, profesor). Se agrega que la actitud transferencial es generalmente ambivalente: de atracción-rechazo.
LAGACHE, D. La transferencia. p. 107-110

que sucede entre el grupo y su coordinador depende esencialmente, y tiene sentido, por el hecho de que enfrentan juntos una tarea concreta en una estructura institucional.

Resulta claro, entonces, que los miembros del grupo mantienen entre sí una relación estructural en la que cualquier conducta individual debe leerse a partir de las estructuras individuales, pero siempre - sobre el fondo de los miembros del grupo, y no aisladamente" (29), pues debe recordarse que las conductas de los diferentes individuos no se dan por sí solas, sino que son determinadas a través del tamiz de su interacción con los "otros", y que, incluso, la conducta del grupo no es la misma ante la presencia del coordinador que sin su presencia, y esto el coordinador debe hacérselos saber, dentro - de la delimitación del encuadre.

Para concluir ya, en lo que al momento de discriminación concierne, expongo que es recién en éste segundo momento donde son visualizables los miedos básicos: miedo al ataque, que se genera en el sujeto ante la estereotipia de quedar desprovisto de una, aunque limitada y quizás ya ineficaz, concepción del mundo, pero que en cierto modo le proporcionaba una sensación de seguridad; y el miedo a la pérdida, cuya elaboración es cara al sujeto, pues le devuelve toda la responsabilidad consigo mismo y ante el mundo, y que le impele a continuar desnudo en tanto no se conforma en él un nuevo marco de referencia con el que pueda efectuar la lectura de la realidad -léase ECRO- y desenvolverse adecuadamente en ella.

Si se logra un manejo adecuado del encuadre, se empieza a romper -- con el vínculo de dependencia al coordinador, y ésto acrecienta los miedos básicos. Momento difícil para la coordinación, pues este -- vínculo ha sido introyectado por el sujeto desde el seno familiar y reforzado por los modelos tradicionales de docencia, conformándose como una de sus estereotipias más arraigadas.

Es ésta una etapa dolorosa para el grupo, pero sin embargo cubre -- con su cometido en su fase posterior, que es la consolidación en --

(29) GEAR, C. María y LIENDO, C. Ernesto. *Op. Cit.* p. 27

los participantes de un esquema referencial conceptual y operativo de hombres íntegros, en mayor medida autónomos y con mejor posibilidad de desplazamiento en sus relaciones sociales.

Se habrá roto con una reminiscencia del cordón umbilical y con una relación de padre castrante que ataba a los individuos desde la opción por la toma de decisiones hasta la realización de actos concretos por cuenta propia. Ahora serán conscientes y responsables de sus posibilidades y del compromiso que adquieren con el rol que hayan asumido. Ruptura con una dependencia que impedía la participación plena del individuo con su sociedad, limitándole el desarrollo "sano" de su personalidad. Sin significar ésto que sea una ruptura que en lo explícito o implícito promueva necesariamente una actitud de rechazo y hostilidad hacia el grupo primario -la familia- por parte del individuo que solamente verifica y continúa el proceso --biológico natural de separación del seno materno con la escisión --del cordón umbilical, y que ahora complementa siendo autosuficiente en el desarrollo intrínseco de su ser social, en su relación con grupos secundarios. Estará en posibilidad de ser un individuo libre que, instrumentalizado, habrá de aportar, a través de lo que ha aprendido, por la transformación de la realidad, en situaciones concretas, por una sociedad de hombres libres.

Como consecuencia de la interacción de todos los elementos anteriormente citados, es en este período que se observa la posibilidad de aspectos tales como sentido de pertenencia al grupo y pertinencia a la tarea, ya que están enunciados los elementos básicos (roles y tarea).

"El tercer momento o de síntesis: se dá cuando el grupo, en pleno funcionamiento, comienza un ordenamiento de los diversos subtemas, que forman parte del tema; empieza a hacer experiencias integradoras al lograr unidades de síntesis.

El grupo ya experimentó la conjunción entre la verticalidad y la horizontalidad; elementos que le permiten no sólo una integración actual, sino también una perspectiva histórica, el renovamiento de viejos esquemas o expectativas, su aplicación actual, y de ahí las

modificaciones necesarias.

La verticalidad permite ver a cada integrante el ajuste de su historicidad al presente, su movimiento actual y su participación en el grupo. Lo horizontal le permite al grupo ir concientizando su interaccionar, su estructuración y el desarrollo del tema.

Cabe acentuar que estos tres momentos inherentes al desarrollo grupal, aparecen en la mayoría de los procesos aunque se hayan utilizado diferentes técnicas para conducirlos, y se conceptualice por lo tanto de distinta forma. Manifestamos la exclusión de la tendencia que tiene como postulado que el grupo está estructurado desde la -- primera reunión. De aquí resulta como operativo la elaboración del sistema relacional (interpersonal) como paso previo al abordaje de un tema" (29).

Como se ha expuesto, el Grupo Operativo tiene como característica - el no manejar modelos fijos, sino situaciones (30) y el sentido del proceso le da la operatividad funcional.

Todo proceso tiende a sufrir desviaciones, así decimos que el proceso enseñanza-aprendizaje implica también un trabajo corrector.

Ahora bien, "todo proceso corrector presenta seis constantes: la - pertenencia, la cooperación, la pertinencia, la comunicación, el aprendizaje y el telé" (31).

a) Pertenencia: se manifiesta cuando el o los participantes del -- proceso se identifican con la tarea, cuando han asumido la res-- ponsabilidad en el desempeño de la misma y cuando se evidencia - en ellos el sentido de afiliación a su grupo.

(29) BAULEO, A. Op. Cit. p. 17-18

(30) BLEGER, José. Psicoanálisis y dialéctica materialista. p. 148
 "El análisis situacional (en el aquí-ahora-conmigo) se propone investigar las condiciones operantes en cada momento de la situación presente, que son las que hacen aparecer o emerger, con el carácter de necesaria, determinada conducta del participante o del coordinador, en cualquiera de las áreas en que se manifieste".

(31) FESSELMAN, H. La psicoterapia Breve. p. 34-36

- b) Cooperación: se percibe por el grado de eficacia real del proceso, debida a las aportaciones concretas de los participantes.
- c) Pertinencia: se concibe como la capacidad de los participantes para centrarse en la tarea, esto es, que sus aspectos esenciales no se pierdan. Se observa cuando las participaciones del grupo aportan fluidamente para el logro del objetivo común, sin dispersarse o irse por las ramas y sin adjudicaciones de roles distintos a los explicitados en el encuadre.
- d) Comunicación: este aspecto de la relación grupal posibilita detectar el nivel de interacción, su fluidez y sus trastornos. En esta constante se manejan dos niveles, los cuales abarcan la teoría de la información, que permite verificar en un circuito de emisor, receptor y mensaje, la posible distorsión del mismo o mal entendido y, en el otro lado, que denominaremos dinámica de los niveles libidinosos, donde los participantes muestran conductas de relación que van desde el reproche al otro con exigencias manifiestas, conductas accesorias de ataque y piedad hacia el otro, alternadas, con cierta imposibilidad de definición, es decir, de unión o separación definitivas, hasta conductas de identificación, de resguardo de la destrucción al otro y reparo tras los ataques recibidos. Se puede entender como una capacidad de comprensión, de inclinación por el otro y de actuar en torno a tal comprensión.
- e) Aprendizaje: entendido como la capacidad de conductas alternativas para enfrentar los obstáculos. Como modificación de la conducta; proceso de apropiación instrumental de la realidad para modificarla.
- f) Telé: los miedos básicos que he citado anteriormente, provocan en el sujeto una internalización, una visión subjetiva del mundo externo, el cual se torna, a su vez, en objeto de las proyecciones inconscientes de tales miedos en relación a sus correspondientes objetos, lo cual provoca en el sujeto conductas de atracción o rechazo hacia otras personas, aún sin saber bien por qué. En las relaciones, estos encuentros no son necesariamente afortunados o desafortunados, sino más bien "reencuentros" en la relación del sujeto con el mundo exterior, reencuentros con objetos de su mundo interior que se implementaron en él en su pasado y que se convierten en objetos virtuales que, en relación con ciertos objetos presentes, pueden ser activados dando pauta a que el

individuo actúe, ante otros, de tal o cual manera -atracción o rechazo-, en determinada situación. A este fenómeno lo denominamos telé, y puede ser positivo o negativo, según el caso.

Consideramos al telé como factor importante en la realización -- del trabajo en Grupo Operativo, debido a que ante el coordinador el participante puede adoptar conductas defensivas en relación a la tarea, ésto es, un desplazamiento al texto u objeto de conocimiento de la relación profesor-alumno. Se puede interpretar como un desplazamiento de la tarea por su visión subjetiva del -- coordinador, saliéndose de la pertinencia del proceso.

La noción de telé va directamente relacionada con la noción de - transferencia.

El manejo de estas constantes permite al coordinador registrar fenómenos para su indagación en la interacción grupal y averiguar la naturaleza subyacente de la desviación manifiesta, permitiéndole la planificación de las tácticas necesarias al proceso corrector.

Aquí se muestra pertinente el explicitar con mayor amplitud los conceptos de estrategia, táctica, técnica y logística, citados con anterioridad, y que cubren los cuatro principios básicos para la planeación y ejecución de un proceso de enseñanza-aprendizaje que ha - de ser realizado de manera científica.

Partiendo de la definición que da Kesselman (32) de estos conceptos, tenemos:

- Logística: se entiende como la aproximación exploratoria al campo de trabajo que intenta las operaciones necesarias (operaciones logísticas) para colocar al objeto de estudio y al participante en condiciones tales que la experiencia sea fructífera. Plantea la posibilidad de colocar el minimum de energía para obtener los mejores resultados. Para ello el coordinador debe realizar un trabajo de observación preliminar en el que tratará de enumerar y sistematizar los datos que vaya relevando de ese campo, evaluando la posibilidad que va a tener de manejar esos da--

tos o de realizar operaciones destinadas a modificar los datos iniciales".

La logística, en la dinámica del proceso, permite, como un inventario, el percatamiento de posibilidades, logros y limitaciones para un planeamiento y realización eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje.

- Estrategia: "Una vez que tenemos explorado el campo y objeto de estudio, podemos diseñar una forma de atacar ese campo, de abordarlo y relacionarnos con él, una forma que nos indique qué es lo que debemos hacer, durante cuánto tiempo, para llegar adónde, es decir a qué meta y a través de cuáles etapas. Todo este diseño realizado no sobre un esquema previo o fantasía preconcebida en la mente del agente corrector, sino sobre las posibilidades reales que han surgido del paso logístico anterior, se llama estrategia. La estrategia es, entonces, diseño de un plan de acción sobre el camino a recorrer para llegar a nuestra meta u objetivo final, utilizando los datos que hemos obtenido en la etapa logística".
- Táctica: la manera en que va a efectuarse ese plan total, -la estrategia trazada a partir del cálculo logístico-, el tiempo en que lo vamos a poner en movimiento o remodelar, en el momento en que vamos a desarrollarlo en su totalidad o en algunas de sus partes, a las acciones concretas que posibilitarán el cumplimiento de la estrategia, las denominamos táctica.
- Técnica: "Una vez que exploramos un campo determinado y hemos diseñado un plan de acción para trabajar sobre ese campo y hemos decidido las circunstancias adecuadas para ponerlo en movimiento, nos vamos a encontrar que podemos utilizar muchos recursos para recorrerlo y operar sobre él, contando: o con un repertorio de instrumentos diferentes entre sí o con un mismo instrumento que puede ser utilizado de distintas formas. Las diferentes formas en que se utilizan los instrumentos para operar en el campo de trabajo, o sea la sistematización de los distintos caminos para llegar a un mismo fin u objetivo, reciben el nombre de técnica".

Es importante explicitar que estos principios pueden manifestarse - de manera sucesiva, así como de manera simultánea, esto es, que se interactúan y retroalimentan, como un principio básico de la comunicación y evaluación para un logro eficaz del proceso total: la logística posibilita la elaboración de una estrategia, pero ésta sólo se realiza a través de las tácticas, las cuales nos remiten de nueva cuenta a la logística para la verificación de logros, lo cual actualiza a la logística, aumentando o disminuyendo las posibilidades, reajustando y robusteciendo la estrategia y, revirtiéndose, así mismo, en las técnicas, a través de la actualización de las tácticas.- Es ésto un proceso dialéctico que permite la interpretación adecuada de la realidad a partir de la lectura instrumentalizada de sus - manifestaciones en una situación concreta, para su transformación. Llámese proceso de enseñanza-aprendizaje o proceso corrector.

La noción de Tarea que he venido trabajando, involucra tres momentos significativos que se presentan en torno a ella, y son: la pretarea, la tarea y el proyecto.

Estos tres elementos se presentan en una sucesión evolutiva y su aparición y juego constante se pueden ubicar frente a cada situación que implique modificaciones en el sujeto.

- Pretarea: "En la pretarea se ubican las conductas defensivas -- que estructuran la resistencia al cambio (33), movilizadas por - el incremento de las ansiedades de pérdida y ataque".

"Es en esta fase que el coordinador deberá conducir al grupo al análisis sistemático de los factores que impiden la penetración en el segundo período que es el de la elaboración de la tarea".

"La pretarea, con sus técnicas disociativas, es un momento habitual en el desarrollo del trabajo grupal. Pero si se estanca, - si el estereotipo adquiere una rigidez creciente, la productividad del grupo es nula". (34)

(33) PICHON-RIVIERE, E. Op. Cit. p. 33

(34) Ibid. p. 129

- Tarea: "Consiste en la elaboración de las dos ansiedades básicas citadas: miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) de las estructuras existentes y miedo al ataque (ansiedad paranoide) en la nueva situación, proveniente esta última de nuevas estructuras en las que el sujeto se siente inseguro por carencia de instrumentación.

La resistencia al cambio generada por estas dos ansiedades debe ser superada en el Grupo Operativo a través de un acontecer grupal en el que se cumplen las tres instancias dialécticas de tesis, antítesis y síntesis, por un proceso de esclarecimiento que va de lo explícito a lo implícito (35), buscando que lo implícito se haga explícito".

Respecto a la resistencia al cambio, cabe señalar en este momento, que puede manifestarse no sólo a nivel del individuo o pequeño grupo, sino que incluso hasta de instituciones amplias, consideradas "racionales", como lo son las denominadas comunidades científicas (36).

(35) Ibid. p. 153

(36) THUILLIER, Pierre. La manipulación de la ciencia. p. 41-42. Expresa: "Las resistencias a las nuevas teorías hacen aparecer las normas implícitas. Estas normas devienen particularmente aparentes -- cuando surge una nueva teoría y encuentra resistencias en el medio científico. No sabríamos comprender por qué las ideas de Newton tuvieron tantos problemas para implantarse en Francia si no tuviéramos en cuenta el rechazo filosófico que opusieron los físicos cartesianos. El psicoanálisis, cualquiera que sea su valor científico, ha sido rechazado por razones de principio por psicólogos -humanistas- que veían en él un insulto a la dignidad del hombre. En ciertos casos, el fenómeno de resistencia es debido a una especie de inercia que fija a los científicos en un estadio de su conciencia. Así, Lord Kelvin rechazó la teoría electrónica de Rutherford sobre la estructura del átomo, simplemente porque él consideraba como absolutamente verdadera la indivisibilidad del átomo. Pero Bernard Barber, ha mostrado muy bien que las resistencias toman formas mucho más sutiles. Son por ejemplo resistencias metodológicas. Joseph Henry no acepta la electrodinámica de Amperes porque ésta no concuerda con el modelo mecánico de Newton. El caso de Pearson es muy revelador. Propuso a la Royal Society, en 1900, un artículo -- donde las estadísticas eran utilizadas para resolver un problema de biología. Antes de que apareciese, la Royal Society decidió que en adelante los artículos de matemáticas serían separados de aquellos concernientes a la biología. Ante este rechazo debido a un prejuicio antimatemático, Pearson creó la revista Biometrika. En tiempos modernos se hablaría de un rechazo de la interdisciplinariedad. Los ejemplos no faltan".

- Proyecto: el proyecto, como fase superior de la tarea, "surge - cuando se ha logrado el sentimiento de pertenencia y se plantean objetivos que van más allá del aquí y ahora" (37).

Puede concebirse, en última instancia, que "elaborar un proyecto significa elaborar un futuro adecuado de una manera dinámica, -- por medio de una adaptación activa a la realidad, con un estilo propio, ideologías propias de vida y una concepción de la muerte propia" (38).

En toda interacción grupal, los participantes tienden a asumir ciertos roles, y a adjudicar roles a otros.

Pueden ser, por su consistencia y persistencia, detectados por los - demás participantes.

"El rol, en tanto cuanto es detectable, representa por lo menos la encarnación de ciertos aspectos sociales bien diferenciados y de -- ésa característica se puede inferir que rol y resistencia al cambio, si bien no son términos sinónimos, guardan relaciones mediatas en-- tre sí" (39).

"Los mecanismos de asunción y adjudicación de roles desempeñan en - el acontecer grupal un papel fundamental. El grupo se estructura - sobre la base de un interjuego de roles" (40).

En este aspecto, el coordinador no debe perder de vista el encuadre, pues se encuentra propenso a que los participantes le adjudiquen un rol determinado como una conducta defensiva o de evitación de la tarea. Si él asume el rol adjudicado corre el riesgo de perder la visión de conjunto del proceso. Aquí, el coordinador debe propiciar la indagación de por qué uno o varios participantes adjudican en un momento determinado cierto rol a otro u otros, pues ésto se da necesariamente en el contexto del grupo y en torno a la tarea. Si no - es detectado y manejado por el coordinador, puede producirse un es-

(37) DE LELLA, Cayetano. La técnica de los grupos operativos en la for-
mación del personal docente universitario. p. 12

(38) PICHON-RIVIERE, E. Op. Cit. p. 120

(39) CAPARRÓS, H. et Al. Op. Cit. p. 115

(40) PICHON-RIVIERE, E. Op. Cit. p. 157

tancamiento del proceso grupal en el abordaje de la tarea, pues las conductas defensivas, si no son dinamizadas, pueden conformar una - estereotipia que perturbe o distorsione el aprendizaje del grupo. - De ahí, es vital que el coordinador mantenga la indagación constante para verificar si el rol adjudicado es el rol necesitado por el grupo, o es sólo una forma de evitación, para dinamizarlo. El instrumento de que se vale el coordinador para esta verificación es la interpretación.

"Podemos afirmar que el grupo está en tarea cuando los roles y liderazgos rotan, no son fijos, y se hacen funcionales a dicha tarea" - (41).

De todo este interjuego de roles, "la tarea, la estructura grupal y el contexto en que se relacionan tarea y grupo constituyen una ecuación de la que surgen fantasías inconscientes, que siguen el mundo primario del acontecer del mundo interno. Entre estas fantasías algunas pueden funcionar como obstáculo en el abordaje del objeto de conocimiento y distorsionantes en la lectura de la realidad, mientras que otras actúan como incentivo del trabajo grupal.

El enfrentamiento de ambos tipos de fantasías inconscientes proyectadas en el grupo producirán las situaciones de conflicto características de la tarea grupal.

El esclarecimiento de dichas fantasías inconscientes, así como la resolución dialéctica del dilema que dió origen al conflicto, constituyen la tarea latente del grupo, inaugurándose entonces la posibilidad de la creación.

En ése momento el creador se hace cargo de su fantasía inconsciente, como estructura-función y puede construir una estrategia, una táctica, una técnica y una logística para el abordaje de la realidad" -- (42).

(41) DE LELLA, C. Op. Cit. p. 11

(42) PICHON-RIVIERE, E. Op. Cit. p. 143

Retomando de todo lo anterior, todavía dentro del momento de la operatividad, explicito dos de las reglas básicas para el trabajo con la Técnica de Grupos Operativos, y son: "la mayor operatividad se alcanza con la mayor heterogeneidad de roles en el grupo y la mayor homogeneidad en la tarea, lográndose así, evidentemente, la mayor - productividad" (43), y, la otra, "respetar el emergente del grupo" (44).

Para una mejor comprensión de lo expresado, explicito el concepto - de emergencia tal y como lo define Caparrós (45): "No toda verbalización hecha en grupo es un emergente, tampoco lo es todo contenido manifiesto. El concepto de emergente debe quedar restringido a - - aquellas expresiones, verbales o extraverbales, hechas por un individuo -o conjunto de individuos- pertenecientes al grupo, cuando ésta expresión se relaciona con la tarea y procede del aprendizaje y la experiencia grupal".

Acentúo el hecho de que todo emergente representa el sentir grupal, su consideración posibilita la lectura de lo colectivo.

Cerrando ya la fase correspondiente a Operatividad, retomo el concepto de esquema referencial previamente expuesto para indicar que "el desarrollo de un Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO) común a los miembros del grupo permite el incremento de la comunicación intragrupal ya que, de acuerdo con la teoría de la información, lo que permita que el receptor comprenda el mensaje emitido por el transmisor, a través de operaciones de codificación y decodificación, es una semejanza de esquemas referenciales. En este proceso de comunicación y aprendizaje observamos que el grupo sigue un itinerario que va del lenguaje común al lenguaje científico. Este paso es de vital importancia, ya que es inútil elaborar un pensamiento científico si no se parte de la comprensión y análisis de -- las fuentes vulgares del esquema referencial" (46).

(43) Ibid. p. 151

(44) BLEGER, José. Temas de Psicología. p. 74

(45) CAPARROS, N. et Al. Op. Cit. p. 86

(46) PICHON-RIVIÈRE, E. Op. Cit. p. 157

Aquí podríamos afirmar con Goldmann (47) cuando menciona que: "Todo grupo tiende, en efecto, a conocer de manera adecuada la realidad, pero su conocimiento no puede llegar más que hasta un límite - máximo compatible con su existencia".

A grosso modo, señalo que "La sesión de grupo se desarrolla en tres momentos temporales: apertura, desarrollo y cierre. Los emergentes de apertura deben ser cuidadosamente registrados por el coordinador de Grupo Operativo, ya que todo ése material va a ser retrabajado durante la sesión y es dable observar cómo aparece ya modificado, en el momento del cierre " (48).

(47) GOLDMANN, L. "La conciencia posible y la información", en: El concepto de información en la ciencia contemporánea. p. 35

(48) PICHON-RIVIEPE, E. Op. Cit. p. 159

IV. EVALUACION

"La constatación sistemática y reiterada de ciertos fenómenos grupales, que se presentan en cada sesión, ha permitido construir una escala de evaluación básica, a través de la clasificación de modelos de conducta grupal. Esta escala es un punto de referencia para la construcción de interpretaciones" (49).

El primer vector que se considera para la categorización se compone de los fenómenos de afiliación o identificación, que se manifiestan en todo proceso grupal, cuando los participantes mantienen una determinada distancia con el grupo, ésto es, sin incluirse totalmente. En el proceso histórico del grupo, ésta instancia se convierte más tarde en lo que denominamos como la constante de pertenencia, que fue previamente explicitada en este documento.

La constante de pertenencia implica ya una mayor integración al grupo, lo que posibilita la elaboración de una estrategia, tácticas, técnica y logística. Es decir, la constante de pertenencia da pauta a la planificación.

La constante de cooperación, que se establece sobre la base de roles diferenciados, permite al coordinador evaluar, a través de las aportaciones concretas de los participantes, la eficacia lograda.

La pertinencia como otra constante del proceso grupal en el aprendizaje se evalúa, en su calidad, acorde a la esencia del objeto de conocimiento, la creatividad y la productividad del grupo en torno al mismo. Es un indicador que da apertura y centramiento en el proyecto.

La constante de la comunicación, en interjuego con las demás constantes, aporta no sólo el contenido del mensaje sino el cómo y el quién de ese mensaje. Cuando hay contradicción entre estos elemen-

(49) Ibid. p. 154

tos, se puede considerar que se ha suscitado un malentendido -ruido- dentro del proceso grupal de aprendizaje.

Otro vector del que se instrumenta el coordinador para la evaluación es el de la constante "aprendizaje, que cumplimenta en un momento dado la ley de la dialéctica de la transformación de cantidad en calidad, entendiéndose que el aprendizaje se logra por sumación de información de los integrantes del grupo" (50).

El aspecto de la creatividad es un factor importante en sumo grado para la evaluación en Grupo Operativo, pues da la significatividad a la operatividad del mismo. La posibilidad de enfrentar tareas --nuevas con técnicas nuevas estimula la creatividad del grupo haciendo plástico (no estereotipado), coherente y operativo. Se puede aseverar que la mejor funcionalidad de un grupo en el aprendizaje --es dada cuando éste opera con un pensamiento creador. Evidentemente el abordaje en común de la tarea es de un rendimiento superior,--adquiriendo la productividad características de una progresión geométrica y no aritmética.

"El espíritu de lo nuevo, la aplicación, el descubrimiento, la invención como producto de la tarea grupal, operan subsiguientemente, provocando nuevos emergentes que son retomados en su aspecto explícito para señalar lo implícito en forma de interpretación. (Toda interpretación es la hipótesis o la fantasía que el coordinador de Grupo Operativo hace acerca del contenido implícito de lo explícito)" (51).

De aquí se desprende la posibilidad de dinamizar la evaluación y la interacción grupal, pues toda interpretación se convierte en hipótesis de trabajo y esto, implícita o explícitamente es evaluación, lo cual en el proceso se da de manera continua y cobra su significatividad en el "aquí y ahora", integrando dinámicamente el pasado, el presente y el proyecto futuro.

(50) Ibid. p. 131

(51) Ibid. p. 131

"La evaluación en Grupo Operativo no se efectúa, en su eficacia, según un criterio estático de verdad, sino según el criterio de operatividad en la medida que permite la ruptura del estereotipo y el -- grupo avanza" (52).

De aquí se desprende un fundamento para redefinir los Grupos Operativos desde su denominación: "son operativos porque operan, hay -- una acción sobre el grupo y, del grupo en él mismo y hacia afuera" (53).

Esta última observación permite, así mismo, verificar con un adecuado nivel de integración que elementos tales como: operatividad, -- producción, creatividad y transformación, forman parte esencial del estilo de trabajo del Grupo Operativo y por lo tanto, los aspectos vitales a considerar en la evaluación.

Para concluir, de investigaciones realizadas sobre trabajo con Grupos Operativos, "las evaluaciones indican que uno de sus logros más significativos ha sido contribuir a superar la disociación teoría-- práctica. Disociación que contrapone lo que se predica y lo que se practica" (54).

(52) Ibid. p. 143

(53) BAULEO, A., et Al. El Grupo Operativo. p. 7

(54) DE LELLA, C. Op. Cit. p. 16

V. CONCLUSIONES

Enfocando ya el desarrollo en espiral de este trabajo hacia una relativa línea puntal de la misma, hacia el cierre momentáneo -en una relación temporo-espacial- de este documento, como una primera fase de una investigación que ha de continuar, señalo como una de las conclusiones a que lleva la elaboración sobre la teoría y práctica de los Grupos Operativos, que éstos no han de ser la panacea o elaboración final del pensamiento sobre aprendizaje. Su valor estriba en que emergen en un momento histórico determinado como síntesis de sucesivas elaboraciones teóricas, avaladas por experiencias concretas, y representan objetivamente, como emergente, el esfuerzo y concretización del trabajo de creación de una tecnología educativa propia para América Latina, formando parte de su situación real y enfocados a la satisfacción de necesidades concretas.

El aprendizaje, tal y como es visto por la técnica operativa que -- aquí expongo, se muestra como un proceso complejo y esencialmente - dinámico, el cual no es posible abordar a partir de esquemas teóricos fijos que tienden a estereotiparse, esquemas rígidos que se - sustentan en un rango mínimo de grados de libertad, que los obliga, a ellos y al docente-investigador que trabaja con ellos, a aplicar constricciones y restricciones en un nivel tal, para poder trabajar, que no les permite captar la totalidad del fenómeno.

El Grupo Operativo, si bien se sustenta en un marco teórico determinado, se instrumentaliza en analizadores móviles que permiten captar el proceso en un enfoque hollístico, es decir, totalizador, con formándose en una técnica que actúa con un adecuado rango de grados de libertad que facilita un trabajo adecuado y recuperación amplia de elementos significativos del proceso, que enriquecen su marco -- teórico.

Esta posibilidad totalizadora de la técnica operativa la fundamenta como el instrumento idóneo para trabajar procesos de enseñanza-aprendizaje, pues como ya señalé al inicio de este trabajo, no existe el

hombre solo, totalmente ajeno a la incidencia de los demás. Por más que se hagan intentos ilusorios de autodeshistorización, siempre habrá, aún en el punto en apariencia más lejano, con la mayor abstracción que se quiera hacer de ella, una noción relacional que estará conformada por "los otros", por lo tanto el aprendizaje será, esencialmente, un acto "ante otros".

Conceptualizado así el aprendizaje, como un acto que se vitaliza y enriquece con la inclusión de todos, -que ya estaban incluidos de hecho, sólo que ahora se hace explícito y pauta de trabajo-, la técnica de Grupo Operativo se constituye en una concepción de docencia, en una postura alternativa ante las contradicciones y ambivalencias de la docencia tradicional, alternativa que dinamiza el proceso de enseñanza-aprendizaje y posibilita la elaboración de sus contradicciones.

Visto de manera global, el Grupo Operativo aparece así como un estilo de trabajo, más que como una simple técnica, integrando en un sólido marco teórico-práctico el aprendizaje y la terapia que le es inherente, cuando éste se logra de manera integral, humanizante, en un par dialéctico irreductible.

Para finalizar, explícito que el Grupo Operativo, como instrumento de indagación constante, implanta en quienes participan en él, un dispositivo, que a diferencia y opuesto al modelo tradicional que da la alarma y genera ansiedad en el sujeto llevándole a movilizar sus defensas y cerrarse ante la inminencia del cambio, éste posibilita, también como señal de alarma, un aviso al individuo o grupo - que ha aprendido en este estilo, a reconocer cuando se está estereotipando y movilizar sus posibilidades para mantenerse en la espiral dialéctica del aprendizaje.

BIBLIOGRAFIA BASICA

- BAULEO, Armando. Contrainstitución y grupos. Editorial Fundamentos, - Madrid, 1977. 135 p.
- BAULEO, Armando, et Al. Grupo Operativo. Cuadernos de Psicología Concreta, No. 1, Buenos Aires, 1969. p.p. 45-62.
- BAULEO, Armando. Ideología, grupo y familia. Ediciones Kargieman, Buenos Aires, 1974. 116 p.
- BLEGER, José. Psicoanálisis y dialéctica materialista. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1973. 206 p.
- BLEGER, José. Psicohigiene y Psicología Institucional. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1976. 211 p.
- BLEGER, José. Psicología de la Conducta. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1977. 351 p.
- BLEGER, José. Temas de Psicología (Entrevista y Grupos). Ediciones -- Nueva Visión, Buenos Aires, 1976. 117 p.
- CAPARROS, Nicolás, et Al. Psicología y Sociología del Grupo. Editorial Fundamentos, Madrid, 1975. 293 p.
- DE LELLA, Cayetano. La Técnica de los Grupos Operativos en la formación del personal docente universitario. Material mimeografiado; ponencia presentada en el Congreso Internacional de Educación, México, D.F., marzo de 1978. 16 p.
- GEAR, María C. y LIENDO, Ernesto C. Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1975. 215 p.
- GOLDMANN, Lucien, et Al. "La conciencia posible y la información", en: El concepto de información en la ciencia contemporánea; tr. por Florentino M. Torner; 4a. ed. Siglo XXI, México, 1977. 310 p.
- KESSELMAN, Hernan. Psicoterapia breve. Editorial Fundamentos, Madrid, 1977. 201 p.
- LAGACHE, Daniel. El Psicoanálisis; tr. por Emma Kestelbeim. Editorial Paidós, Buenos Aires, 1977. 134 p.
- LAGACHE, Daniel. La teoría de la transferencia; tr. por Madeleine Banger. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1975. 153 p.
- LAPLANCHE, Jean. Interpretar (con) Freud y otros ensayos; tr. por Jorge Alberto Zarza. Ediciones Nueva Visión, Buenos Aires, 1978. - 112 p.

- PICHON-RIVIERE, Enrique. El proceso grupal; 2a. ed. Ediciones Nueva -
Visión, Buenos Aires, 1977. 213 p.
- THUILLIER, Pierre. La manipulación de la ciencia; tr. Manuel Vidal. -
Editorial Fundamentos, Madrid, 1975. 330 p.

BIBLIOGRAFIA COMPLEMENTARIA

- BAULEO, Armando. (Comp.) Vicisitudes de una relación. Granica Editor, Argentina, 1973. 328 p.
- CAPARROS, Nicolás, et Al. Laing, antipsiquiatría y contracultura. Editorial Fundamentos, Madrid, 1975. 366 p.
- FILLOUX, J. Claude. La personalidad; tr. por Antonio Rubio; 3a. ed. - EUDEBA, Buenos Aires, 1963. 61 p.
- GARCIA, Guillermo. La educación como práctica social. Axis, Argentina, 1975. 102 p.
- HANS-PETER GENTE. (Comp.) Marxismo, psicoanálisis y sexpol I; tr. por Nélida I. M. de Machain. Granica Editor, Argentina, 1972. 252 p.
- HANS-PETER GENTE. (Comp.) Marxismo, psicoanálisis y sexpol II; tr. por Ruth Dzudzek. Granica Editor, Argentina, 1973. 361 p.
- LAGACHE, Daniel, et Al. Los modelos de la personalidad; tr. por Floreal Macía. Editorial Proteo, Buenos Aires, 1969. 212 p.
- LAING, R. D. El yo dividido; tr. por Francisco González Aramburo. Fondo de Cultura Económica, Madrid, 1974. 201 p.
- LANGER, Marie. (Comp.) Cuestionamos. Granica Editor, Argentina, 1971. 269 p.
- LANGER, Marie. (Comp.) Cuestionamos 2. Granica Editor, Argentina, - - 1973. 277 p.
- LAPASSADE, G. y LOURAU, R. Claves de la Sociología; tr. por José L. Cano; 2a.ed. Laia, Barcelona, 1974. 276 p.
- LIBERMAN, David, et Al. Psicoanálisis, adaptación o cambio? Rodolfo Alonso Editor, Col. Psicología de hoy, Buenos Aires, 1972. 133 p.
- PICHON-RIVIERE, Enrique. El proceso creador. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1977. 99 p.
- PONTALIS, J. B. Después de Freud; tr. por José Bianco. Editorial Sudamericana, Biblioteca de Psicología, Buenos Aires, 1974. 334 p.
- ZIZIEMSKY, David, et Al. Métodos de investigación en psicología y psicopatología. Editorial Nueva Visión, Buenos Aires, 1977. 214 p.