

2ej. 141

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

UNA EXPERIENCIA DE FORMACION EN PSICOLOGIA GRUPAL E
INSTRUMENTAL

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA
PRESENTA

ENRIQUE SAFA BARRAZA

México, D.F., 1986.



Universidad Nacional
Autónoma de México



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 está 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.

INDICE

INTRODUCCION.....	1
OBJETIVO (1), PROBLEMA (3), HIPÓTESIS (5), MÉTODO (6)	
ANTECEDENIES TEORICOS.....	9
PSICOLOGÍA SOCIAL MARXISTA (9), GEORGES LAPASSADE (12), KURT LEWIN (17), ALFRED LORENZER (22), WILFRED BION (25), ENRIQUE PICHON RIVIÉRE (27), GEORGES SNYDERS (41), ANGEL DÍAZ (43),	
MARCO TEORICO.....	47
LAS PARTES DE UN PROGRAMA DE UNA ASIGNATURA (47), OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA (47), CONTENIDO (48), DIDÁCTICA (53), EVALUACIÓN GRUPAL (57), EVALUACIÓN INDIVIDUAL (57), SOBRE EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN (59),	
ANTECEDENIES DE LA ASIGNATURA.....	61
SU LUGAR EN EL PLAN DE ESTUDIOS (61), OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA (62), CONTENIDO (62), DIDÁCTICA (64), EVALUACIÓN GRUPAL (67), EVALUACIÓN INDIVIDUAL (68), CALIFICACIÓN (68),	
PLAN 83-2.....	70
CONTENIDO (70), DIDÁCTICA (71), EVALUACIÓN (71), PROGRAMA (72), CRONOGRAMA (78),	

DESCRIPCION DEL CURSO 83-2.....	79
CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS (79), SESIONES Y LECTURAS REALIZADAS (79), SESIONES DE GRUPO 1 MATUTINO (83), Primera Unidad: Encuadre (83). Segunda Unidad: Grupo y Sociedad (87). Tercera Unidad: Grupo (91). Cuarta - - Unidad: Sujeto y campo (94). Quinta Unidad: Evaluación (96). SESIONES DEL GRUPO 2 VESPERTINO (99), Primera Unidad: Encuadre (99). Segunda Unidad: Grupo y Sociedad (101). Tercera Unidad: Grupo (102). Cuarta Unidad: Sujeto y Grupo (102). Quinta Unidad: Evaluación (105).	
RESULTADOS.....	107
TEMÁTICA (107). DINÁMICA (109).	
ANÁLISIS Y CONCLUSIONES.....	112
ESQUEMA REFERENCIAL DE LOS ALUMNOS ACERCA DE LA EDUCACIÓN Y POTENCIAL PEDAGÓGICO DEL PROGRAMA (113), ELEMENTOS DEL PROGRAMA (119), EL PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN (126).	
BIBLIOGRAFIA.....	128
CONCEPCIÓN OPERATIVA DE LOS GRUPOS (128), PSICOANÁLISIS Y GRUPOS (131), PSICOANÁLISIS Y EDUCACIÓN (133), TEORÍAS POSITIVISTAS Y FENOMENOLÓGICAS DE LOS GRUPOS (134), SOCIOLOGÍA DE LOS GRUPOS (135), DISEÑO DE CURSOS (137), MÉTODO DE INVESTIGACIÓN (139).	
APÉNDICE, RECONSTRUCCIÓN DE LA CRÓNICA A TRAVES DE LOS REPORTES.....	141
GRUPO 1, MATUTINO (142), Primera Unidad: Encuadre (142). Segunda Unidad: Grupo y Sociedad (147). Tercera Unidad: Grupo (153). Cuarta Unidad: Sujeto y Grupo (157).	

Quinta Unidad: Evaluación (166). SESIONES DEL GRUPO
2 VESPERTINO (169). Primera Unidad: Encuadre (169).
Segunda Unidad: Grupo y Sociedad (170). Tercera Uni--
dad: Grupo (178). Cuarta Unidad: Sujeto y Grupo (181).
Quinta Unidad: Evaluación (184).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....186

INTRODUCCION

OBJETIVO

En la sociedad actual, la educación ha sido una de las tareas más importantes que ha impulsado el desarrollo de la Psicología social, sobre todo, el desarrollo teórico-metodológico del Grupo T de la escuela de Kurt Lewin y los grupos operativos de Enrique Pichon-Riviére.

En el campo de la educación los estudios psicosociales de Kurt Lewin son en gran parte producto de su labor docente. Los estudios de Lippit y White, discípulos de Lewin, acerca de los estilos de liderazgo, se desarrollaron en el medio escolar.

El desarrollo de Training Group o Grupo T en Estados Unidos, como los Grupos de Diagnóstico en Francia, ambos de base leviniana, están ligados estrechamente a la educación y la capacitación. Igualmente se puede decir de los Grupos Operativos de Enrique Pichon Riviére o de los Seminarios Analíticos de Formación de Didier Anzieu y Rene Käes.

De las teorías de estos científicos se han derivado simultáneamente aportaciones metodológicas y técnicas a la enseñanza, a la formación disciplinaria. Esta derivación es una cualidad particular que ofrece el objeto de estudio de la Psicología Social: los sujetos en interacción grupal e institucional en función de una finalidad común: el aprendizaje.

La práctica docente en asignaturas de Psicología Social es una actividad que puede desarrollarse no sólo con objetivos y métodos pedagógicos diferentes y más efectivos, sino que también, puede ser considerada como un problema de investigación de la

misma disciplina.

La ligazón que se establece entre la docencia y la investigación es propio de la concepción metodológica de los estudios psicosociales, aunque existan posiciones a su interior que sólo se propongan describir su objeto, o incluso explicarlo, pero no transformarlo. Los descubrimientos de Elton Mayo, Moreno, K. Lewin, Bion, Pichon-Riviére, Anzieu y Käes, han estado ligados siempre a problemas concretos que demandan una solución. En todos ellos está presente siempre la inquietud por hacer investigación pertinente, vinculada a una acción social.

Se rigen, según plantea Lewin y retoma fielmente Pichon-Riviére, bajo el método de investigación-acción. En este sentido cualquier práctica profesional del psicólogo social, guiado por los lineamientos de estos autores, puede tratarse también como problema de investigación científica; el aula, la escuela, la comunidad, la promoción social, la capacitación laboral, la educación de adultos, la salud pública, etc.

La presente tesis me ofrece la oportunidad de plantear formalmente una investigación psicosocial en el campo de la educación y, principalmente, permite desarrollar mi práctica profesional -la docencia- con un sólido marco teórico-metodológico. Dada la coincidencia del tema de formación con nuestra experiencia docente, desde que se ofrecieron por primera ocasión las asignaturas del área psicosocial de la Academia de Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional, se despertó de inmediato, entre los profesores del área, un serio interés por la investigación en esta disciplina; creó nuevas expectativas acerca del aprendizaje y la formación, la posibilidad de ofrecer alternativas psicosociales a la Pedagogía.

En el caso de la presente investigación se pretende recuperar

la experiencia de aprendizaje en la asignatura "Análisis Grupal e Institucional I", con el fin de presentar una posibilidad más de discusión sobre la formación en Psicología Social. Contribuir, junto con otras experiencias afines, en el desarrollo de las bases teóricas y metodológicas de una pedagogía de la Psicología Social. Habría que considerar al respecto - que para 1979, en México, "no menos de 40 universidades e institutos de enseñanza superior ofrecen e imparten esa disciplina a nivel licenciatura, con un promedio de 18,000 a 20,000 - estudiantes" (Kaminsky, 1979).

PROBLEMA

Si revisamos la expresión concreta de la institución en que se realiza la experiencia, veremos que las condiciones no son las más favorables en comparación con el modelo de Grupo T o Grupo Operativo, por ejemplo.

En gran parte donde se imparte la Psicología Social en el país se le aborda incongruentemente negando su potencial pedagógico. Sin embargo, no por eso habría que ignorar que actualmente el desarrollo de una teoría psicosocial, coherente con su práctica docente, emerge en nuevos y en tradicionales centros de formación disciplinaria.

Habría que mencionar la Unidad Xochimilco de la Universidad Autónoma Metropolitana, la Escuela de Psicología de Querétaro, lo que fue el Centro de Investigación y Servicios Educativos de la UNAM; intentos particulares como la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicación Grupal o el Taller de Aprendizaje e Investigación de Grupos Operativos; así también, experiencias aisladas, en medios institucionales más tradicionales.

En la Universidad Pedagógica Nacional, igual que en importan-

tes centros de estudios psicológicos y sociológicos, el sistema de formación es, en términos generales, tradicional.

En la Universidad Pedagógica Nacional se ofrecen licenciaturas relacionadas con la Pedagogía, en las que pasan todas - ellas por un área de asignaturas de ciencias básicas como filosofía, metodología y matemáticas. Otra área de "integración", correspondiente al elemento común a todas: el aspecto pedagógico y su relación con la educación en México. En los últimos semestres se cubre la mayoría de las asignaturas de una tercera área de "concentración profesional", que en nuestro caso es la Psicología Educativa. En la práctica gran parte de los contenidos de las áreas son incongruentes entre sí. Al estudiante de Psicología, por ejemplo, se le exige un nivel de dominio de operaciones programadas por asignaturas semestrales, 1cases de hora y media, como método predilecto la exposición, aprendizaje mnemotético, evaluación por exámenes, etc. En la carrera de Psicología Educativa, la posición mayoritaria es ecléctica en su discurso más aparente y de base -- predominantemente conductista.

Si observamos en -términos de Tyler y Tabas las "fuentes" y - los "filtros" para la definición de los objetivos de la licenciatura, igual que su contenido, didáctica y evaluación, encontramos fuertes contradicciones con las alternativas que pudiera sugerir la Psicología Social.

Tomando en consideración el concepto de resistencia al cambio de K. Lewin, podíamos prever la presencia inevitable de obstáculos para el cumplimiento de nuestro objetivo. Lo central - del Problema será entonces, proponer una alternativa pedagógica de la Psicología Social adecuada a las condiciones de una institución así. La propuesta que pudiera surgir -habíamos - dicho- no podría ser la misma que se hace en el Grupo T o Grupo Operativo. Habría que ajustar los objetivos de la asignatura, su contenido, didáctica, evaluación y acreditación, además de tomar en cuenta, en una institución así, la calificación.

dicho- no podría ser la misma que se hace en el Grupo T o Grupo Operativo. Habría que ajustar los objetivos de la asignatura, su contenido, didáctica, evaluación y acreditación, además de tomar en cuenta, en una institución así, la calificación.

HIPÓTESIS

Desde un punto de vista muy amplio se podría plantear que la aplicación del programa, del tratamiento de cierto contenido, bajo un orden temático y metodológico psicosocial, les permitiría a los alumnos hacer uso del programa como instrumento para operar en el grupo mismo.

El orden temático sería deductivo; de la base social y material de los grupos, a los elementos internos del sujeto, pasando por las leyes particulares del proceso grupal. Desde el punto de vista dinámico, este orden temático les permitiría a los alumnos ir delimitando qué cosas son de la sociedad en general, qué es el grupo y qué cosas son de las personalidades.

En cuanto a la didáctica, se haría trabajo en plenaria o en pequeños grupos. El docente intervendría con señalamientos sobre lo explícito no dicho en la dinámica grupal, con interpretaciones acerca de su acontecer implícito; dirigiría las técnicas para la introducción y elaboración de la información teórica y, excepcionalmente intervendría como informante. Previo al abordaje directo del contenido en el semestre se dedicarían varias sesiones para la presentación y análisis del programa. Al final se realizaría una evaluación que tomará en cuenta el dominio del lenguaje teórico como instrumento de operación grupal. Un complemento básico de la formación de los alumnos y evidencia para la evaluación individual, la acreditación y calificación, serían los reportes por unidad que los alumnos entregarían; éstos contendrían un esquema-resumen de la información teórica, la descripción de la experiencia, el análisis de

la experiencia á la luz de la lectura y conclusiones e interrogantes.

Con tal contenido, bajo tal didáctica y evaluación definidos - se esperaba que, desde el punto de vista de la dinámica grupal, se alcanzara un mayor grado de movilidad y operatividad, y se desarrollara el sentimiento de pertenencia, cooperación, comunicación, aprendizaje, telé, pertinencia y capacidad de planeación. Desde el punto de vista de su comprensión teórica, los grupos se introducirían en el conocimiento del proceso intra e intersubjetivo del aprendizaje, de la potencialidad pedagógica de la dinámica grupal y de las posibilidades para aplicarse en un medio social e institucional como la Universidad Pedagógica Nacional.

MÉTODO

En la presente investigación nos hemos propuesto presentar una posibilidad más de discusión acerca de la formación en Psicología Social. Tal opción surge por la necesidad misma de la práctica docente en este tema. Igual objetivo investigativo debiera surgir en cualquier ámbito profesional de los psicólogos sociales. Se trata de desarrollar lo que para Lewin es la psicología aplicada o la investigación-acción, como lo rescata Pichon-Riviére.

Las opciones de método están enmarcadas dentro de las posibilidades que el mismo contenido de la investigación y su contexto pudieran ofrecer. Partimos de un hecho común en las instituciones de educación superior, la separación entre la enseñanza y la investigación en el equipo docente. Bajo esta limitación, se trataría de contemplar el contenido y la didáctica como objetivos de investigación y los productos del aprendizaje como registro, sistematizable y analizable teóricamente.

Las formas de registro de las sesiones del ciclo 83-2 para la descripción de la experiencia, fueron los reportes que presentaron los alumnos al finalizar cada unidad temática. Los reportes cumplen, fuera del aspecto investigativo, una función formativa, evaluativa y de calificación. Si estos reportes son analizados desde la hipótesis planteada, pueden entonces ser útiles también como registro de la experiencia para la investigación.

En cada reporte los alumnos describen las sesiones correspondientes a una unidad temática, de cada una se hace una descripción desde el momento de la transmisión de información y elaboración de la información teórica, hasta las reuniones plenarias en las que se analiza y evalúa el aprendizaje dinámico y temático.

Además de la descripción de las sesiones, los alumnos presentan en sus reportes un esquema-resumen del teórico que se abordó, un análisis de las sesiones a la luz de las lecturas y la presentación de conclusiones e interrogantes.

Los reportes pueden ser un reflejo directo enriquecido de las sesiones porque, además de la producción grupal en clase, cada alumno tiene un tiempo y un espacio para plasmarlo a profundidad, por escrito y desde su punto de vista. La unilateralidad que pudiera presentar cada alumno en sus reportes acerca de las sesiones, resulta positivo para la investigación porque más adelante son ordenados "grupalmente" para su análisis. Los reportes se integran por unidades, las partes seleccionadas de los reportes son representativas de la dinámica y la temática grupales, elementos significativos que construyen la crónica del curso. Así es como se elabora la descripción de la experiencia y en el cual se basa el análisis.

En comparación con nuestra experiencia, para la investigación, la crónica del observador que se realiza en una escuela de Grupos Operativos tiene grandes ventajas. La crónica reconstruida por medio de los reportes de los alumnos es información que ha pasado por mediciones que es necesario tomar en cuenta para medir los avances del trabajo.

A través de los reportes podíamos garantizar el material mínimo necesario para no dejar escapar la experiencia, más bien nos permitía sistematizarla, contar con una reconstrucción más p menos objetiva del material empírico.

Paralelamente a la reconstrucción de la experiencia fue apareciendo más claramente el problema de investigación y los límites de la hipótesis, igual que se fue profundizando en los teóricos que vinieran a explicarlo. La construcción de los antecedentes fue sufriendo también modificaciones en cuanto se formaban las demás partes de la investigación.

ANTECEDENTES TEÓRICOS

Los autores a los que se acude como antecedentes del Marco Teórico de la presente investigación hacen aportaciones básicas en la delimitación y explicación de los grupos de formación disciplinaria. Estos autores no tratan siempre el tema directamente. Hacen referencia a procesos más generales, como el aprendizaje grupal, el grupo y su dinámica; sujeto, grupo y sociedad, y la psicología social como forma de conciencia social. También se han retomado las aportaciones de dos pedagogos con el fin de llevar el contenido de la Psicología Social al sistema de formación disciplinaria.

PSICOLOGÍA SOCIAL MARXISTA

En la formación del fenómeno psicosocial juegan un papel decisivo los factores materiales. Las tesis marxistas sobre la dependencia de la conciencia social del ser social constituye la base teórica de la explicación de este fenómeno. "El modelo de producción de la vida material -dice Marx- condiciona el proceso de la vida social, política y espiritual en general" (Mahdi, 1982, p. 25).

Lenin a su vez ha señalado que la conclusión del materialismo dialéctico "sobre la dependencia del desarrollo de las ideas del de las cosas, es la única conclusión compatible con la psicología científica" (loc. cit.)

Al igual que todas las formas de la conciencia social, la psicología social está condicionada por las relaciones de producción. Toda acción de los factores materiales deja su impronta en la situación espiritual de las clases, las capas y los individuos concretos. La acción material se lleva a cabo al margen de la voluntad del hombre. A su vez, este condicionamien-

to es más directo en la psicología social que en la formación ideológica.

Aún cuando los factores materiales juegan un papel fundamental en la formación de la psicología social, el factor subjetivo, las otras formas de la conciencia social, no sólo influye sino que tiene además un extenso campo de acción. Actúa directamente, de manera consciente, y también indirectamente, de manera inconsciente. "Toda la actividad educativa, ideológica y cultural -en su contenido-, es una actividad consciente y se ejerce directamente sobre los pensamientos y los sentimientos de las gentes para formar una concepción y una psicología social determinadas" (id.). A su vez el factor subjetivo influye en la formación de la psicología social por medio de otras formas del comportamiento humano, como es la actividad económica, política y administrativa. "Toda medida económica, política, administrativa tiene sus propias consecuencias en el estado espiritual de las personas a quienes se dirige, aunque los cambios en la psicología social no sean objeto directo de estas medidas" (loc. cit.)

La educación oficial tradicional, la burocracia, la inflación y los "recortes" tienen efecto directo sobre los sentimientos, pensamientos y comportamiento de las masas, a diferencia de su incidencia más lenta en las ideas y doctrinas que dominan acerca de la sociedad, el hombre y la naturaleza.

Igualmente a partir de Marx y Engels se ofreció un contenido materialista a la comprensión de los grupos sociales; ellos ligaron el funcionamiento de los grupos a los intereses materialistas que surgen a raíz del lugar que ocupan los hombres en los sistemas de producción y de propiedad... la necesidad objetiva de los hombres de colaborar, así como de relacionarse, conduce, con fuerza de ley, a la formación de agrupaciones humanas especiales, los grupos sociales, en los cuales transcurre

rre la vida de la gente y que constituyen conjuntamente comunidades más grandes, tales como clase, capas, pueblo. Más aún, toda la vida del hombre puede imaginarse como una vida transcurrida en unos y otros grupos con sus nexos intergrupales, relaciones, subordinaciones, expectativas y roles sociales atribuidos a cada miembro del grupo" (Predvechni, et al, 1977, p. - - 53-54).

Haciendo una diferenciación entre los "grupos convencionales o estadísticos", un grupo real es una "comunidad de personas que interactúan unas con otras en aras de lograr un objetivo del - que se toma conciencia, comunidad que aparece objetivamente co mo sujeto de la acción... En el grupo real existe necesariamente una relación psicológica mediante la cual se hacen posibles las decisiones, valoración, opiniones y el 'lenguaje común' entre los miembros del grupo y surge una unidad emocional y volitiva" (id.).

Según nos señala Predvechni, "los fenómenos de orden psicosocial surgen bajo la interacción del medio social, la personalidad y el grupo... El medio social es todo aquello que rodea al hombre en su vida social, que constituye el objeto de su reflejo psíquico, ya sea directo, ya sea mediatizado por los resultados del trabajo de los otros hombres" (p.36)

El concepto de medio social designa la particularidad concreta de las relaciones sociales en una etapa determinada de su desarrollo.

De este modo se distingue el concepto de formación económico-social y lo completa. El concepto de medio social no caracteriza la esencia de las relaciones sociales, sino su manifestación concreta. "...mientras que las personalidades históricas y los grandes grupos (Clases, naciones) actúan en un medio so-

cial amplio, la acción de los pequeños grupos y las personalidades que los integran es el microambiente, el entorno social inmediato" (p. 37).

La concepción de grupo para la Psicología Social marxista, se desarrolla conjuntamente con el colectivo social, principalmente para el pedagogo soviético Anton Makárenko (1977, p. 57). - "El colectivo es una comunidad* relativamente estable de personas, que se caracteriza por la unión, la organización, la cohesión de la estructura formal e informal, por la correspondencia de los fines individuales y los colectivos, por la dirección colectiva y las actividades comunes para la resolución de las tareas determinadas que tienen un valor social" (Kulikov, 1974, p. 275).

Al lado opuesto del colectivo se encuentra la masa no organizada que "se caracteriza por los rasgos de espontaneidad, la discrepancia en los hechos y las acciones. Los estímulos para sus actos no son los argumentos de la razón, sino de las emociones que tienen un carácter irracional (subrayo). La similitud de las reacciones 'de las masas' no organizadas, si llega a haberlos, surge en forma espontánea bajo la influencia de la imitación inconsciente" (Op. cit, p. 278).

GEORGES LAPASSADE

"... para nosotros -señala Lapassade-, el análisis institucional nació a la vez de nuestra participación, como docentes, en la institución escolar y universitaria (pedagogía institucional) y de nuestras intervenciones psicosociológicas en y alrededor del sistema universitario" (1977, p. 216).

*... los individuos que forman parte de alguna comunidad social entran en determinadas interrelaciones, más o menos constantes (...) están sometidos a un determinado fin o propósito consciente, de importancia vital para las personas (...) tiene su órgano de dirección". (Id., p. 274).

Tal afirmación implica, además del reconocimiento explícito - del origen escolar del socioanálisis, su vinculación inicial - con las intervenciones psicosociales. Más concretamente, y de acuerdo a lo que Lapassade entiende por psicosocial, la forma de intervención del Grupo T (Op. cit. p. 197-241).

Sin embargo, el socioanálisis o análisis institucional no se - confunde con el Grupo T o con los grupos de encuentro de Karl Rogers (1978), del cual Lapassade está muy influenciado (Grupos... 1977, p. 60). Y no es lo mismo porque da cuenta de - - otro nivel de análisis, más amplio, ya no sólo psicológico o - psicosocial. "...el origen y el sentido de lo que ocurre en - los grupos humanos -dice- no es cosa que se deba buscar tan só - lo en aquello que aparece en el nivel visible de lo que se ha - dado en llamar dinámica de grupo... hay una dimensión oculta, no analizada y, sin embargo, determinante: la dimensión ins - titucional". Y más adelante agrega: "...hay que admitir como hipótesis previa que el sentido de lo que ocurre aquí y ahora en este grupo tiene estrecha relación con el conjunto del teji - do institucional de nuestra sociedad". (Op. cit. p. 15 y 16).

Según señala el autor, hay tres niveles del sistema social de análisis y la intervención: grupo, organización e institución. En el nivel grupal "a hay institución: horarios, cadencias, normas de trabajo, sistemas de control, estatutos y funciones cuya finalidad es mantener el orden y organizar el aprendizaje y la producción... la relación entre educadores y educandos - conserva su estructura de poder, basada en la disimetría que - opone 'el saber' al 'no saber'. El otro nivel es el de la or - ganización.

"La estructura de la administración universitaria es, por tradición autoritaria... Los educandos no participan en el poder administrativo... Por último, no corresponde a las institucio

nes modificar por sí mismas sus estructuras; la reforma sólo puede provenir del Estado", tercer nivel del socioanálisis, el de la institución; "siempre que al término se le reserve su - significación 'habitual', que restringe (subrayo) su empleo al nivel jurídico y político. Pero... Durkheim aquí ha desbordado su significación restringida... las instituciones definen todo aquello que está establecido... instituido... es, en realidad, el Estado, que hace la ley, que da a las instituciones fuerza de ley" (p. 17). El estado define los concursos, las líneas generales de los programas; está en el tercer nivel -- (grupo), al tener poder el docente de asignar las calificaciones. Además, está presente a través de "los procedimientos de enseñanza, su ritual, su instalación dentro del espacio pedagógico, la fijación de los horarios, las relaciones de formación..., la total ignorancia del estudiante anónimo en los anfiteatros, hasta las relaciones personales (subrayo) y las direcciones de trabajos, la institución de los contenidos como si se tratara de 'aquello que se debe retener para el día del examen', la especificidad de la relación pedagógica, el examen..." (p. 20).

Agregamos otras ideas más de Lapassade acerca de lo institucional y el saber a fin de ser analizadas posteriormente en la definición de nuestro marco teórico. Sobre todo aquello que -- tiende a colocar al saber al mismo nivel que al Estado o en -- donde pareciera que hubiera una confusión entre la base económica, la superestructura y la cultura. Por ejemplo, dice: -- "la posesión del saber es el producto de una iniciación que nos ubica del lado de quienes dominan una sociedad o que al me -- nos nos pone a su servicio". Más adelante agrega que, en términos marxistas, "se pondría a las instituciones en el nivel -- de la 'superestructura'. Pero es olvidar, por ejemplo, que -- las relaciones de producción se hayan instituidas... la institución no es, para emplear el lenguaje marxista, una superes--

estructura... Esto nos conduce a plantear como principio (su-brayo) que la institución no es un nivel o una instancia de - la formación social, sino un producto del cruce de los nive- les o las instancias. Y este producto está sobredeterminado por el conjunto del sistema a través de la mediación del Esta- do" (p. 21). Este controlaría absolutamente la educación, la información y la cultura. "Mantiene lo no dicho suscitando - por doquier... la autocensura, el juego de normas que prohi- ben la verdadera comunicación. La contraprueba es la libera- ción de la palabra dentro de la crisis revolucionaria cuando se levanta la represión" (p. 26). Sin embargo, para Lapassa- de, el mismo problema surge cuando, el lograr un cambio, éste también es instituido. Parece ser que el proceso de un grupo (la sociedad en general o un grupo pequeño) sigue inevitable- mente ciertas fases que van de la serialidad anónima hasta la burocracia y el terror.

"...se pasa de la 'fusión' ... a la 'organización' por la medi- ción del 'juramento', que introduce una primera estabilidad - en el 'grupo apocalipsis'. Se pasa luego de la 'organización' a la institución, por la mediación del 'terror' para llegar - finalmente a la burocracia". (1981, p. 150). Estas ideas -- son apropiadas por Lapassade del décimo capítulo de la Críti- ca de la Razón Dialéctica de J.P. Sartre.

Lo opuesto al grupo para Sartre, parece ser la soledad en el sentido de aislamiento. Por eso empieza su análisis partien- do de la serie. La serialidad es el tipo de relación humana - que se caracteriza porque en ella un individuo es equivalente a otra cualquiera. Los hombres son intercambiables, sustitui- bles, indiferenciados.

Esto equivale a la "cosificación" de lo humano. Por el con- trario, la praxis es el movimiento que se instituye para lu-

char y salir de la serialidad y la alienación. Es un actuar con conciencia de alicación. A partir del actuar con conciencia sale el individuo de la serie y comienza el camino de la vida grupal, el cual no escapa de los peligros de la cosificación. El grupo va pasando por la fusión, el juramento, la organización, la fraternidad-terror y por fin, la institucionalización.

Bajo este esquema teórico, Lapassade desarrolló su "propia" opción pedagógica: la autoformación y la autogestión educativa que implican una actividad instituyente de los alumnos. Según dice, superando los límites de la psicología social "la verdadera no directividad educativa* supone que nos elevemos del nivel de grupos al de instituciones". Sin embargo, buscando los últimos porqués de su tarea socioanalítica encontramos la lucha contra los principios marxistas de la sociedad - particularmente de la revolución y el socialismo. "... la verdadera autogestión social no es tan sólo autogestión de empresas, de escuelas o de organizaciones sociales básicas; es, de ser ello posible, la autogestión de la sociedad en su conjunto. Es la decadencia del Estado (aún el Estado obrero), y su reemplazo por una autorregulación no burocrática de relaciones entre grupos y organizaciones que constituyen una sociedad" (Grupos..., 1977, p. 67).

* Concepto de Rogers (1978).

KURT LEWIN

Kurt Lewin, psicólogo social alemán y norteamericano, desarrolla una concepción de estructura y dinámica de la personalidad y de los grupos. (1978).

De la concepción dinamista es necesario retomar su visión - - gústáltica del grupo. Se le ve a éste como un ente confundible a la suma de los individuos o al medio social que lo circunscribe.

Ya en Kurt Lewin y el Grupo T están presentes elementos básicos de la teoría de los grupos que más adelante serán tomados en cuenta por Pichon-Riviére. El proceso grupal lo entiende Lewin en una gestalt, una interdependencia de los sujetos en el campo social siempre ligado a una meta que le da sentido. En esta estructura los participantes desarrollan -no sin conflicto- relaciones que se complementan o se suplementan, permiten el acceso a su tarea o la obstruyen, cada sujeto en un grupo se vincula positiva o negativamente con los otros. En el campo psicológico de cada sujeto están representados no sólo cada uno de los otros, sino también las formas y las normas del grupo. Para nuestros fines su aportación básica se encuentra en esta concepción de la dinámica de los grupos. - Tal como se ha señalado, el comportamiento de un grupo, al igual que el comportamiento de un individuo, está basado en un conjunto de hechos interdependientes; lo que constituye la naturaleza de la conducta de grupo. Un grupo, no es una colección de individuos; se trata más bien de un conjunto de relaciones entre individuos.

Lewin hace una diferencia entre las fuerzas "propias" y las fuerzas "inducidas", que tienen que ver con el cambio de estándares del grupo y de cada individuo. "Un grupo estableci-

do suele incluir fuertes vínculos con los motivos de los miembros individuales de tal modo que no existe una separación clara entre las metas del grupo y los propósitos de los integrantes. Es por esta razón por lo que resulta generalmente fácil inducir el cambio social -y el aprendizaje en general- a través de los grupos que directamente a través del individuo" -- (Schellenberg, 1981, p. 86).

Lewin, antes que Pichon-Riviére, habla de "cambio social planificado", de las tres fases de "descongelación -inducción-recongelación".

Este énfasis en los grupos y la implicación de los individuos en la acción de grupo "estableció un vínculo directo entre el trabajo de Lewin y el movimiento para el entrenamiento de la sensibilidad (o quizás su comadrona) debido al papel jugado en la creación de lo que se han denominado "grupos-T". (Op. cit. p. 89).

El grupo T está dirigido por un "animador" relativamente no directivo, muy "sensible" a la observación de la dinámica grupal. Pero además, -a diferencia de aproximaciones afectivistas- Kurt Lewin se plantea como objetivo para la formación de psicólogos sociales, para su intervención en una amplia gama de posibilidades grupales, un dominio suficiente de su instrumental teórico. "La más grande desventaja de la psicología aplicada ha sido el hecho de que, sin auxilio teórico adecuado, tuvo que seguir el costoso, ineficaz limitado método de ensayo y error (aunque)... muchos psicólogos que hoy trabajan en un campo aplicado son agudamente conscientes de la necesidad de la estrecha cooperación entre la psicología teórica y la aplicada. Esto puede conseguirse... si el psicólogo aplicado comprende que no hay nada tan práctico como una buena teoría" (Op. cit. p. 80).

El trabajo en grupos es para K. Lewin una tarea psicosocial -- que reclama con mayor urgencia una sólida formación teórica. -- "En el campo de la dinámica de grupo, más que en ningún otro -- psicológico, están unidas metodológicamente la teoría y la -- práctica de manera que, manejados con habilidad, pueden proporcionar respuestas a los problemas teóricos y al mismo tiempo -- intensificar ese enfoque racional a nuestros problemas sociales prácticos, que es uno de los requerimientos básicos para -- su solución" (p. 162).

K. Lewin plantea cuáles pueden ser las ventajas que la sociedad pudiera aprovechar de los psicólogos sociales. El autor -- interviene en problemas grupales de producción, organización, en problemas raciales, hábitos alimenticios, estilos de liderazgo; particularmente del aprendizaje y sobre todo del aprendizaje grupal. "...se debe aprender --dice-- a no seguir el mismo procedimiento que se usó anteriormente, y sí a dejarse -- seguir por algo parecido al análisis teórico de la situación -- presente". (Id. p. 81).

El campo del aprendizaje y la formación en grupo para K. Lewin se extiende a toda situación grupal. "Durante siglos reyes, -- sacerdotes, políticos, educadores, productores, padres y madres -- en realidad todos los individuos -- han tratado día a día de influir en grupos menores o mayores. ...el hombre de negocios --nos dice-- está convencido de la realidad de la vida de -- grupo, pero habitualmente se opone al análisis conceptual. -- Prefiere pensar en términos 'intuitivos' e 'intangibles' ". -- (p. 182-3).

Como profesor, según nos dice James A. Schellenberg, K. Lewin no era ortodoxo pero sí muy eficaz. "No daba clases en sentido usual. Más bien, divagaba libremente, desarrollando nuevas ideas a medida que hablaba e incorporando las contribuciones -- de los miembros de la clase... Lewin parecía ser más eficaz --

en la charla informal de grupo. Ello condujo a la creación de un seminario abierto, muy poco estructurado... La participación era libre, y el desacuerdo se planteaba sin trabas. La atmósfera dominante era la de búsqueda febril de nuevas bases para la psicología" (Op. Cit., p. 73).

Para el planteamiento de objetivos, contenido y didáctica en la formación psicosocial, K. Lewin tiene muy presente las características con las que de entrada y en su evolución los alumnos van generando del proceso; particularmente se puede observar a través de su concepto del "nivel de aspiración" y la incidencia de la influencia grupal en ello.

"El nivel de aspiración -dice Lewin- se define como el grado de dificultad de la meta hacia la cual una persona se está esforzando". Hay dos factores que influyen significativamente en el grado de nivel de aspiración. La situación grupal actual y las historias individuales. "El éxito o fracaso influyen en la expectación por el resultado de la acción futura... Sin embargo, -agrega- este factor 'racional' no es de ningún modo el único factor determinante de este nivel... Se ha comprobado que el conocimiento de los estándares del propio grupo o de los otros afecta al nivel de realidad y de deseo, dependiendo del grado en que se aceptan". (Op. cit., p. 86).

Por situación inmediata se entiende el aquí y ahora del grupo. Como antecedente, la historia de éxitos y fracasos de cada uno y del grupo en conjunto. El análisis de los efectos de fracasos son para nosotros -maestros de la carrera-, fundamentales. Un antecedente de frustración disminuye la creatividad, a la vez que aumenta el grado de regresión. Hechos que tienen efecto en el nivel de aspiración, en su actitud hacia el futuro, en su situación presente. "...un fracaso en alcanzar alguna meta puede aumentar la valencia negativa del obstáculo hasta

"vinculados directamente al problema de la acreditación". -- Los productos se explicitan a través de enunciados redactados en términos de objetivos terminales, pero sin perder nunca al objeto globalmente, en sus elementos y relaciones básicas.

"...la realidad es compleja -dice-, se presenta como totalidad y nuestro reto es buscar los elementos integradores de lo que estudian los alumnos".

En cuanto a la estructuración del contenido -sin considerarse le ahora como sugerente intrínseco de una didáctica- A. Díaz considera como elemental el evitar que el tema general pierda alguna vez su unidad orgánica, a la vez que, se definan las partes fundamentales, bloques coherentes entre sí e internamente. "Cuando el contenido del curso se encuentra organizado en unidades temáticas, a cada una de ellas se les asigna un nombre... y se procede a elaborar una presentación escrita de las mismas, a fin de aclarar a los alumnos el papel, la estructura y el aprendizaje que promueve, así como su relación con la totalidad del programa". (p. 47).

INTERPRETACION METODOLOGICA COMO PROGRAMA GUIA

A. Díaz propone que el "contenido sea presentado al estudiante con una mínima estructura interna "expresada a través de nociones básicas. Los docentes, entonces, "tienen la obligación de interpretar y adecuar estas guías mínimas a su situación particular de docencia, lo cual sólo es posible gracias a una formación pedagógica de los docentes" (Loc. cit.).

El contenido, por un lado, es una disciplina científica, independiente de la conciencia de los alumnos pero, por otro lado, éste se presenta en un programa en función de un objetivo pedagógico. Los alumnos se presentan en el aula con una concepción

ción previa del objeto que se va a estudiar y, no podrán acabar de aprehender tal información si ésta no lleva su aplicación, en una problemática concreta que le da sentido. A su vez, contenido y método nunca se separan. El contenido conlleva sus propias formas didácticas. "...contenido y método forman parte de una unidad indisociable... La misma estructuración del contenido tiene en sí misma implicaciones metodológicas". (p. 44).

En esta dialéctica pedagógica del contenido y la forma en el aprendizaje, Díaz -coincidiendo en gran parte con los conceptos de ruptura y continuidad de Snyders- plantea la necesidad de "propiciar en las experiencias de aprendizaje, momentos de asimilación de la información, en donde el estudiante se enfrenta a nuevos conceptos, nocios, etc., y momentos de acomodación de esta información, que posibiliten el análisis, la organización y reorganización de esquemas referenciales del sujeto, para la construcción de nuevas síntesis. En la educación tradicional "la mayoría de las prácticas en el aula tienden a reforzar sólo la adquisición de información, en detrimento de la elaboración y reelaboración que los estudiantes deben realizar del contenido". (p. 53).

MARCO TEORICO

LAS PARTES DE UN PROGRAMA DE UNA ASIGNATURA

Nuestro objeto de investigación es una asignatura de educación superior. La forma de describirla y analizarla son el reflejo de sus propias características como asignatura. Siguiendo de alguna manera el esquema y los criterios de A. Díaz en la elaboración de programas, las partes serían las siguientes: los objetivos, las nociones básicas del contenido, didáctica y evaluación. Aún cuando no explicitara, una asignatura contiene siempre un marco referencial. Este implica una concepción filosófica, sociológica y psicológica del contenido, sus objetivos, el método y la evaluación.

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

En general, los pedagogos coinciden en la necesidad de plantear los objetivos de un programa de un curso. En la propuesta de Díaz su preocupación está centrada en esclarecer la "involución reduccionista" que la didáctica había sufrido por el establecimiento oficial de la programación educativa por objetivos conductuales -en sentido conductista-. El, a su vez, retomando las ideas de Bleger, hace la distinción entre conducta molar y conducta molecular.

Explica cómo había fragmentado al hombre la Psicología norteamericana de la conducta. Desde esta posición se hace abstracción del mundo interno del individuo, reduciéndolo a la "caja negra" y concibiéndolo al mismo nivel evolutivo de cualquier otra especie, al que habría que controlar y manipular; proveerle y establecerle un medio contingencial adecuado. Sin embargo, el rechazo a la programación por objetivos de conductas observables y medibles, tal como lo plantean Mayor y Bloom, no

no excluye la posibilidad de plantearse bajo otra concepción, objetivos en un programa de formación. El concepto de conducta y de aprendizaje desde el punto de vista de Díaz, de Bleger y Pichon, modifica la idea de objetivos y de su contenido; ya no como una repetición de un comportamiento parcial y estereotipado. En este sentido, habría que pensar en objetivos de aprendizaje molar, de habilitación profesional integral; acción, sentimiento y pensamiento. Díaz dice al respecto: "No se puede negar que todo acto de aprendizaje tiene algunas finalidades de manera explícita o implícita; éstas dan sentido y significado al aprendizaje". (p. 70). Más todavía, cuando se trata de la formación escolar disciplinaria.

Sin embargo, el aprendizaje molar no es observable. Esto representa un problema para el planeamiento de objetivos y, junto con ello, para la evaluación y, concretamente, para la definición de los lineamientos de acreditación.

Tomando en consideración el aprendizaje objetivizado en el mundo externo, a través de evidencias o productos del aprendizaje, tendremos la posibilidad de explicarlos como el resultado de una conducta molar, en la que se ha puesto en juego todo el sujeto.

CONTENIDO

Hemos recorrido a la Psicología Social marxista a fin de darle el justo lugar al fenómeno psicosocial de los grupos de formación disciplinaria. Se ha visto la psicología social como una forma de la conciencia social determinada por el ser social. Las condiciones materiales de vida y las medidas en instancias superestructurales tienen un efecto de impronta inconsciente en los sentimientos, el pensamiento y el comportamiento en las masas y en cada uno de los individuos. La acción de la subje-

tividad, de la ideología, la cultura espiritual y la psicología social, en cuanto más desarrollada es la sociedad, mayor importancia van adquiriendo.

La psicología social tiene diferentes y muy particulares formas de expresión para cada sociedad, para cada nación, clase social, comunidad, grupo social y en cada uno de los individuos que los conforman. A su vez, en el proceso de socialización de los individuos está presente la psicología social nacional y de clase, a través de sus representantes, la madre, la familia y el campo social que lo contextualiza con todos los elementos ideológicos que conlleva y que Georges Lapassade se encarga de recordárnoslo,

En general las propuestas psicosociales del aprendizaje grupal, sobre todo aquellas que ponen énfasis en el análisis del grupo en sí, hacen un esfuerzo inútil por ignorar el medio social de su experiencia.

La negación del medio social y atrás de él su formación económico social; la incapacidad de entender el lugar del grupo en la estructura social, su relación con las instituciones, el Estado y la sociedad civil, no permite ver los límites materiales e ideológicos del trabajo grupal y de la acción de los individuos en él.

Se da, por ejemplo, en el Grupo T, una serie de experiencias que promueven la exclusión, en el análisis de su proceso, sus limitaciones, sus necesidades materiales y su medio social. Grupos sin una tarea definida que propician una fantasía de omnipotencia. (Pontalis, 1974, p. 222 y 223).

La Psicología Social salva el obstáculo si se apoya en la base filosófica metodológica materialista. Ello le permite darle

el justo lugar al grupo como expresión concreta de un medio social determinado económicamente, al mismo tiempo que rescata - para el proceso grupal la incidencia de lo ideológico como un factor que puede facilitar o impedir el cumplimiento de sus objetivos.

Se trata de reconocer el hecho para abordarlo, pero también y fundamentalmente, para conocer sus limitaciones de desarrollo en la sociedad actual, principalmente en las instituciones ligadas directamente al Estado y la clase dominante.

Sin confundir Estado con cultura, o ideología con psicología social, es importante retomar de Lapassade esta aproximación sociológica de los grupos, sobre todo tener presente el peligro -no inevitable y propio de una sociedad burguesa, incluyendo a los soviéticos- de la serialidad coexistente con el terror en un proceso creciente de burocratización.

La psicología social marxista conoce y reconoce su posición ideológica, la hace explícita para su elaboración grupal, rescata los elementos positivos de la psicología social burguesa y revisionista, rebasa sus limitaciones ideológicas y científicas.

Manteniendo intacta la idea de Marx y Engels acerca de que "la esencia del hombre es su ser social" (Sexta tesis sobre Feuerbach), el reflejo de las relaciones sociales es dialéctico, no directo o especular, entra en juego la troquelación de nuestro ser biológico y pulsional con la realidad social e ideológica; representada al nacer, por una trabajadora genérica, encargada de la constitución de un nuevo sujeto; es decir, aquella que - en el proceso de socialización primario asume el rol de madre.

Alfred Lorenzer nos explica cómo es que el proceso de sociali-

zación de cada sujeto, el avenimiento de la díada madre-hijo - va a ser angular en la conformación del sujeto y más concretamente, de su aparato psíquico; la construcción de la conciencia derivada de un ser de necesidades, en formas de interacción y simbolización; como también del inconsciente: formas de interacción de la socialización primaria desimbolizadas y estereotipadas que, en la socialización secundaria y en la vida del adulto, se desencadenan frente a situaciones similares.

Habrà en este avenimiento madre-hijo formas de interacción en la introducción del lenguaje que no tengan acceso a él, por conflictivas e incompatibles con otras formas de interacción que sí lo tienen y que son conscientes. Aquellas, son formas de interacción fracturadas en la troquelación de lo pulsional; son prohibidas, no tienen nombre pero se mantienen presentes.

Estas formas de interacción de la primera infancia que se mantienen sin nombrar o los signos hechos "clisé" por catexis, es lo que constituye el inconsciente. Formas de interacción que tampoco escapan a su marca de clase.

"La psicología social que postulamos -nos adherimos a Pichon-Riviére- tiene como objeto de estudio el desarrollo y transformación de una relación dialéctica, la que se da entre estructura social y fantasía inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad". (Op. cit. p. 206).

La concepción de grupo en Pichon-Riviére nos ha señalado cómo para la psicología social el grupo es "su campo operacional -- privilegiado, que permite la indagación del interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo), a través de la observación de las formas de interacción (subrayo), los mecanismos de adjudicación y asunción de roles" (loc. cit.).

Kurt Lewin es el psicólogo social que, por medio de conceptos como campo, meta y dinámica centra los aspectos básicos de los grupos, resalta estos elementos como característicos de la acción grupal, establecidas en la interacción con el campo psicológico de cada individuo dentro de un campo social más amplio.

Wilfred Bion señala que en la situación grupal se actualizan fantasías primarias en las que el grupo es el objeto frente al cual los miembros, a la vez que se esfuerzan por cumplir con su objetivo acordado, actúan bajo el dominio de ansiedades de ataque-huída, dependencia o emparejamiento.

Este autor, tomando en cuenta al grupo desde una perspectiva estructural, hace una diferenciación entre el nivel consciente de la acción grupal (work group) y el nivel inconsciente (basic assumption group). Fantasías y sentimientos regresivos -- relacionados directamente a la primera infancia. En términos de Pichon-Riviére, los supuesto básicos de Bion están ligados a miedos primitivos propios de la posición esquizo-paranoide. Pichon-Riviére hace también referencia a la ansiedad depresiva, sentimiento de pérdida del objeto. La depresión iatrogénica sería aquella que permitiría a un sujeto o grupo integrar el objeto con sus cosas buenas y malas, asumir el miedo a la incorporación de un nuevo objeto con la pérdida del ya incorporado (p. 124). Bleger además hace referencia a la ansiedad confusional o sincrética que más adelante retomará Antonio García de la Hoz (1978) para buscar su relación, en un momento del proceso grupal, con la serialidad sartreana de la que hace referencia Lapassade.

Hasta aquí contamos con elementos teóricos que nos permitirían conformar una explicación psicosocial de los grupos desde su determinación social e institucional y constitución por la acción de los individuos. La definición que sobre grupo nos --

ofrece Pichon-Riviére pensamos que los contiene: "Conjunto -- de personas ligadas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita -consciente o inconsciente, diría- una tarea que constituye su finalidad". (Op. cit., p. 201).

Es importante entonces no perder de vista la aproximación sociológica del grupo; observar en él su origen como necesidad del desarrollo orgánico de la sociedad, que se entrelaza a su vez en una trama de personalidades y que, desde el proceso de conformación de un grupo, se perfilan las leyes propias del desarrollo de los grupos. Los fenómenos grupales, como lo emergente de una situación, pueden ser analizados a los tres niveles y explicar su expresión singular en un momento dado, por su convergencia.

DIDÁCTICA

El concepto de aprendizaje es fundamental para adentrarnos en la explicación teórica de los grupos de formación disciplinaria. De los teóricos que hemos abordado Lewin nos ha dado elementos claves para comprender los efectos de la situación presentada del campo y la meta en el aprendizaje. A. Lorenzer, a su vez, esclarece el origen del deseo de aprender, remontándonos así al proceso de socialización primaria. En el caso de rechazo de la madre^o su hijo, nos dice el autor, "los movimientos de búsqueda del niño desembocan... en la apatía, que nos promueve el proceso de aprendizaje..." (Op. cit., p. 113).

Es en la primera infancia en la que por interacción se troque la capacidad de aprender, el deseo de saber, el querer seguir conociendo la realidad.

En el mismo sentido podemos ahora considerar los supuestos bá-

sicos de Bion o los estados ansiógenos en la teoría de Pichón-Riviére. Lo que para este autor representa el elemento disposicional en el aprendizaje.

Teniendo presente a Snyders, en cuanto a que el contenido es primero que el método, que aquel determina a éste, una cosa es el aprendizaje en general y otra, la formación disciplinaria.

Es el contenido el sustrato de la asignatura. En el caso de la formación teórica y técnica, los contenidos son lenguajes, métodos y medios especializados de las diferentes disciplinas científicas.

Los productos del aprendizaje, objetivizados en el mundo externo, son de una cualidad diferente al aprendizaje cotidiano. -- La formación disciplinaria debe regirse por un sólido esquema conceptual referencial y operativo, que se enriquece permanentemente.

El contenido no sólo define el objetivo sino también el método de formación. "La especificidad de un saber tiene implicaciones metodológicas en sí misma -nos dice Angel Díaz-, de hecho, por esta razón existen varias alternativas en la construcción de conocimientos de cada disciplina". El contenido "enmarca una manera específica de efectuar la relación básica de conocimientos, como relación sujeto-objeto". (Op. cit. p.).

El sujeto desde una personalidad, una forma de aprender y de discriminar los diferentes métodos para abordar un objeto de estudio pero, también y primordialmente, de acuerdo a las características propias de este objeto.

Se han tomado en cuenta, como partes contituyendo el método, -- más estrictamente, de la didáctica, los siguientes elementos:

Definición explícita de la tarea del grupo, tiempo y espacio, papel del docente, técnicas de transmisión de información teórica, las técnicas para su elaboración temática y dinámica.

La tarea del grupo, en términos de Pichon-Riviére, sería su formación conceptual, referencial y operativa; el acceso a una explicación del fenómeno del aprendizaje grupal que modifica y enriquece el pensamiento, sentimiento y acción de los alumnos, que se valen de los elementos teóricos para comprender y actuar operativamente. La tarea del grupo es acceder a la información teórica para elaborarla -no sin obstáculos- desde las ideas y vivencias de cada participante en el proceso grupal.

Espacio y tiempo nos llevan al concepto leviniano de "campo - en un momento dado". (Op. cit. p. 53 y sgtes.). Nos lleva al hic et nunc de la fenomenología o a su coexistencia con un pasado primario, imaginario, oculto y eficaz, desde la perspectiva psicoanalítica. Todos estos elementos entran en juego, en un momento dado, dentro de un aula. Un espacio que tiene que ver con una concepción y realización arquitectónica y del uso del mobiliario. Un tiempo distribuido por turnos, semestres, clases. Lo que nos lleva de nuevo al concepto de situación para Lewin; como la situación cuasiestacionaria (p. 189), situación superpuesta, situación inmediata y antecedentes (p. 247-8); o el encuadre situacional de Lewin según lo entiende José Bleger (1977, p. 135).

En cuanto al papel del docente y del uso de técnicas de transmisión de información teórica o de elaboración temática y dinámica, el problema teórico actual sería, si es necesario o no que el docente espere a que los alumnos lleguen por sí mismos al conocimiento científico interviniendo sólo en los aspectos de la dinámica grupal, o, aún cuando se reconozca la ine-

vitable resistencia "epistemofílica" de los sujetos hacia el saber, aunque fuera fragmentariamente, la información llega a través de las técnicas de transmisión en equipos y su posterior elaboración en plenaria permite contener y comprender los emergentes y resolver los obstáculos de la dinámica vivenciada, a la luz de una explicación científica. Aquí es donde salta la necesidad de diferenciar, por su propio contenido, el aprendizaje en general de la formación disciplinaria.

Se ha dicho, sobre la técnica de los grupos operativos, que en un grupo, en un espacio y tiempo determinados, individuos cara a cara se proponen realizar una tarea, en el que el coordinador interviene con señalamientos e interpretaciones de la dinámica grupal. Habría que agregar a estos elementos del encuadre, otros que circunscriben las sesiones de grupo operativo. Estos son elementos de la transmisión de la información teórica. Las lecciones que un miembro del equipo de coordinadores y observadores expone, tomando en consideración tanto el desarrollo temático como dinámico de los grupos. En este sentido, las lecciones son más bien, devoluciones teóricas.

Estas devoluciones teóricas, aunque más indirectamente, pretenden sustituirse para la presente investigación, con el contenido programático, con un orden temático premeditado para este fin.

Bajo esta misma estructura están constituidos los reportes de unidad de cada alumno. Está formado por la siguiente forma: primero, un esquema-resumen de la información teórica; luego, la descripción de la experiencia; un tercer punto, el análisis de la experiencia a la luz de las lecturas y, por último, conclusiones, interrogantes y observaciones.

En las reuniones plenarios, el docente asume el rol de coordi

nador de grupo operativo de formación, que implica la realización de intervenciones que ligen la información teórica con la dinámica grupal.

EVALUACIÓN GRUPAL

En general, las reuniones plenarias son de evaluación en el sentido que es utilizado por C. Zarzar (1983, p. 90); aunque más concretamente lo sean, las evaluaciones al término de cada unidad y sobre todo, la evaluación final. Las reuniones de encuadre son también de evaluación; de nuestros objetivos y de nuestros recursos.

La evaluación grupal como la individual, tal como lo entiende A. Díaz, habrá de partir de productos del aprendizaje (Op. cit.). La resolución de obstáculos del aprendizaje grupal, a la luz de un esquema teórico-metodológico que se objetiva en el mundo externo por medio de la modificación del comportamiento del grupo y de cada uno de los participantes.

Tal como se ha planteado en el contenido de formación de la asignatura, el grupo presenta siempre una serie de cualidades que lo caracterizan y que pueden servirnos como marco de evaluación. La formación del sentimiento de pertenencia o por el contrario, el mantenimiento de la serialidad; la telé positiva y negativa, la cooperación y la competencia, la comunicación y el secreto o el malentendido, el aprendizaje y la conducta estereotipada, la pertinencia y el sabotaje, el desarrollo de la capacidad logística y de planeación por un lado, y la anarquía o el formalismo por el otro.

EVALUACIÓN INDIVIDUAL

Coincidiendo con A. Díaz, habría que hacer una diferenciación ante la evaluación, la acreditación y la calificación. Para

la evaluación se toma en cuenta el aprendizaje en el manejo - del contenido y el proceso desarrollado al logro de su objeti vo. El sujeto de evaluación es tanto el grupo como cada miem bro incluyendo el docente, igual que el programa, en su conte nido y didáctica.

La acreditación se requiere desde la institucionalización de la formación profesional. La acción de los especialistas de Tyler, que vigilan con rigurosidad el aprendizaje de sus futu ros colegas.

La forma de acreditación que puede incurrir en menor cantidad de parcialidades o distorsiones de formación en los alumnos a través de productos de aprendizaje. "...estos productos de-- ben expresar el más alto nivel de integración del fenómeno a estudiar e intenta vincular la información con un problema de terminado" (p. 56) "...un conjunto de evidencias que permitan interpretar ciertos elementos del proceso de aprendizaje del estudiante, la manera como integra la información y la -- construcción particular que hace del contenido de una disci-- plina". (p. 58).

Por último, se ha hecho una diferenciación entre la evalua-- ción y la acreditación. Esta y la calificación, "...si bien ... cumplen una función institucional y social, ... en el pro-- blema de la calificación es donde se agudiza la problematiza-- ción de la justicia y la objetividad de la evaluación" (loc. cit.). La calificación puede usarse más fácilmente por el do-- cente en el juego de poder con los alumnos. "...existe una -- serie de opciones con las que el docente gratifica o castiga el desempeño..." (p. 59).

Que Avanzado!

SOBRE EL MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

Según la concepción que Kurt Lewin tiene de la psicología teórica y la psicología aplicada, este autor nos colocaría en la segunda por afrontar un tema psicosocial, (el aprendizaje grupal) sin un marco teórico desarrollado y sobre todo, por no encontrarnos en un medio experimental ideal, propio de los estudios psicosociales teóricos. Estamos regidos por un "procedimiento... oscuro desde el punto de vista científico, aún cuando pueda tener un valor práctico" -nos dice K. Lewin-.

La concepción de K. Lewin acerca de la psicología aplicada, también está presente, aunque a su manera, entre los psicoanalistas de grupo como W. Bion, y que en términos generales comprende el método clínico, que atañe no sólo ni desde un principio a los grupos, sino a la atención individual.

La concepción operativa de los grupos, los grupos de diagnóstico y los seminarios analíticos de formación -escuelas psicosociales de los grupos- reflejan una fuerte influencia de K. Lewin y de W. Bion. Desde el punto de vista metodológico, esta concepción "identifica o hace confluir en el psicólogo, las funciones de investigador y de profesional" (Op. cit., p. 161).

En Pichon-Rivière, la propuesta de investigación-acción, de la vinculación de la teoría y la práctica, no sólo está presente por influencia de Lewin o Bion, sino también por su base filosófica metodológica materialista y dialéctica; se refleja en su teoría la presencia de la onceava tesis de Marx sobre Feuerbach.

Lo importante en este caso es que todos ellos coinciden en ligar el desarrollo teórico de la psicología social con pro-

blemas concretos, bajo un esquema conceptual y una estrategia bien definidas. Con un marco metodológico que puede "ser utilizado en todos los encuadres en el tiempo, en todas las - - áreas, campos y ámbitos, pero en un sólo nivel de integración, el psicológico". (Pichon-Riviére, Op. cit. p. 148).

ANTECEDENTES DE LA ASIGNATURA

SU LUGAR EN EL PLAN DE ESTUDIOS

En el caso del trabajo recepcional que ahora se presenta, la asignatura del área psicosocial que se investigó es Análisis Grupal e Institucional I de séptimo semestre del plan de estudios de la Licenciatura en Psicología Educativa de la Universidad Pedagógica Nacional. Se constituye por tres áreas o fases de formación: básica, de integración y de concentración profesional (ver cuadro siguiente). Esta última fase tiene tres líneas curriculares: consejo educativo (atención individual profunda), diseño psicopedagógico (planes y programas de estudio) y análisis grupal e institucional (psicología social de los grupos y las instituciones educativas).

La línea curricular de análisis grupal e institucional se compone de tres asignaturas teóricas seriadas que se ofrecen a partir del sexto semestre: Aspectos Psicosociales de la Educación y Análisis Grupal e Institucional I y II; con los respectivos seminarios de investigación II, III y IV en los que se ofrecen tópicos relativos a la disciplina.

F A S E	LINEA CURRICULAR	ASIGNATURA	SEMINARIO	SEMESTRE
Formación básica				
Integración vertical	Consejo educativo			
Concentra- ción profesio- nal	Diseño Psicopedagógico	Aspectos Psicosociales Análisis grupal e institucional Análisis grupal e institucional	II	Sexto
	Análisis grupal e institucional		I	Séptimo
			IV	Octavo
		II		

OBJETIVOS DE LA ASIGNATURA

La finalidad del primer programa de la asignatura (82-1) era lograr que los estudiantes identificaran y diagnosticaran algún problema grupal e institucional en el campo de la educación; para hacer, en un segundo momento, un plan de intervención e incluso realizar la intervención misma.

A partir del programa 82-2 se modificó el objetivo del aprendizaje, preocupados igualmente por ligar la información teórica con la práctica aunque, desde otro punto de vista. Ahora se trataría de que los alumnos vivieran en el aula una intervención profesional coherente con las propuestas pedagógicas de la psicología social, de tal manera que les permitiría trabajar con nuevos instrumentos grupales de aprendizaje, tener acceso a la información teórica para utilizarla como marco -- referencial en la operación de su propio grupo; cierto grado de formación, pero siempre integrando lo conceptual, referencial y operativo.

CONTENIDO

A partir del segundo programa (82-2) y con depuraciones en el 83-1 y al 83-2, los contenidos serían aquellos que nos ofrecieran elementos para ir explicando el proceso del grupo, que les permitiera a los educandos hacer uso de estas teorías para modificarse como grupo de formación.

En el programa 82-2 los contenidos se ordenaron, aunque no muy claramente, empezando por el tema de la acción de los individuos en los grupos, luego el proceso grupal; como tercera unidad, lo institucional y sociológico que permite ligar la interacción del medio social, los grupos y los sujetos en la formación disciplinaria. La cuarta y última unidad, apren

dizaje grupal, pretendía relacionar el concepto de grupo con la educación.

Dr
El segundo ciclo 83-1 se excluyó la unidad de aprendizaje --- grupal, tratando de relacionarlo puntualmente en las otras - unidades, tomando en consideración la excesiva cantidad de información que se les había requerido.

En el programa 83-2 se invirtió el orden temático. Ya no sería de entrada en estudio de los roles y el papel de la personalidad en el grupo, sino que se abordaría primero el papel - de la sociedad y de las instituciones dentro de los procesos grupales para tratar hasta el final el sujeto en el grupo. - Ello con el fin de seguir un camino deductivo y graduar tam- bién la cantidad de ansiedad que se genera en el aprendizaje. De lo social a lo individual, sería un orden temático menos ansiógeno de entrada. *→ por qué?*

En los contenidos y en su estructura está presente el proble- ma de la pertinencia temática en función de la dinámica gru- pal.

La selección de contenidos habrá de tomar en cuenta la capa- cidad potencial que pudiera tener en un encuadre adecuado, - para ser instrumentados en el análisis; deberá tomarse en -- cuenta el orden de presentación y su articulación temática,

En el programa 82-1 los autores de las lecturas básicas fue- ron principalmente Antons (1981), Banny y Johnson (1981) y - Maisonneuve (1978), además de otros que, en general represen- tan las teorías interaccionista y dinamista. El programa - - 82-2 no incluye lecturas básicas; sólo de apoyo; salvo en -- la unidad de aprendizaje grupal. En ella se vieron autores - de casi todas las posiciones psicosociales: Bandura (1977) --

George Mead (Schellenber, 1978, p. 45-69), C. Rogers, Pichon-Riviére, etc. Ello con el supuesto de que el análisis de su situación grupal los llevaría al estudio de la bibliografía - de apoyo. En el programa 83-1 se incluyó a uno o dos autores representativos del interaccionismo, el dinamismo, el humanis- mo y la escuela soviética, en cada una de las cinco unidades.

Los textos propuestos en el programa 83-2 representan a los - autores que a nuestro pensar, explican más completa y clara- mente el tópico que se aborda, ya sea de Grupo y Sociedad; - Grupo; Sujeto y Grupo; el encuadre y la evaluación.

Los textos, más bien los autores -y aún ellos, representantes de corrientes teóricas-, dentro de la estrategia del curso, - inciden de acuerdo a su capacidad explicativa para instrumen- tarse prácticamente.

DIDÁCTICA

MEDIOS DE TRANSMISIÓN DE LA INFORMACIÓN TEÓRICA

En todos los cursos de la asignatura la entrega al grupo de un juego de fotocopias de las lecturas básicas y del programa, - han sido el prime. paso para la transmisión de la teoría.

En el programa 82-1 no se explicitan los medios; suponemos - que también el docente participó, en "buena" medida, como in- formante.

El cambio en el programa 82-2 fue importante. Solamente se - verían lecturas básicas en la unidad de aprendizaje grupal. El docente no intervendría como informante; las teorías lle- garían a las sesiones sólo por los educandos.

↓
cómo?

En el programa 83-1 el número de lecturas aumentó más del doble. Para cada una de las lecturas habría un alumno informante, el cual garantizaría que por lo menos a través de uno de ellos estaría presente el autor.

El docente intervendría esporádicamente como informante y, entre ellos, asumirían una vez cada uno el rol de informante. - Esta medida no fue correcta. Propicia dependencia del resto del grupo al informante en turno. Igualmente, esta forma de intervención tiene el mismo efecto con el docente.

En el programa 83-2 el docente intervendría excepcionalmente como informante. La fuente básica de información teórica fueron exclusivamente las fotocopias y el marco referencial de cada uno.

TÉCNICAS PARA LA ELABORACIÓN DE LA TEORÍA

En el programa 82-1 se plantean dos tipos de actividades relativas al trabajo de acercamiento y elaboración de la información. En cuanto a la formación teórica, se reunirían en plenario y abrirían una discusión en la que primero se explicaría el grado de conocimiento del grupo sobre el tema y sería luego, una relación teórica con la demanda del trabajo práctico. En esta parte práctica los alumnos formarían equipos de trabajo para hacer un diagnóstico y un plan de intervención.

El programa 82-2 consideraría las lecturas solamente como apoyo, al tratar de explicar sin ninguna reelaboración teórica previa, el momento o el aspecto que se estuviera analizando del proceso. Solamente en la unidad de aprendizaje grupal se aplicaron algunas técnicas para la asimilación de los contenidos de las lecturas.

En el programa 83-1 el número de técnicas de evaluación de la dinámica grupal se redujo a la mitad y, como se dijo, el número de lecturas aumentó más del doble.

En una sesión el tratamiento de los temas se desarrollaría en tres partes: una revisión grupal de la lectura con un informante, la aplicación de alguna técnica relacionada con el tema y, por último, un análisis teórico de la experiencia vivida con la técnica.

El nivel de discusión teórica dejó mucho que desear. Casi siempre el informante se convirtió -como ya se dijo- en una continua y ansiosa transmisión mnemónica de la lectura. Sólo permitió que el resto de alumnos se enganchara madiocrementemente sin haber leído; una ráfaga de preguntas al informante y algunos comentarios intuitivos podían salvar la situación. En este sentido, el programa 83-1 no lograba rebazar el nivel superficial que había predominado en el programa 82-2.

En el programa 83-2 se propone, para el acercamiento y primera elaboración de la información teórica, aplicar técnicas específicas para estos fines, previo a las plenarias del grupo en círculo en donde se hacía una discusión de lo teórico y lo dinámico.

Aquí surge de nuevo el problema básico de la formación; el peso que ha de tener la información, como una vertiente científica que tiene su propio lenguaje técnico, independiente del pensamiento cotidiano de los educandos. Las técnicas para la elaboración de la información pueden ser entonces una alternativa que les permita recibir la información y empezar a verbalizarla.

EVALUACIÓN GRUPAL

La evaluación en el programa 82-1 sólo se contemplaba para cada alumno; no en términos grupales, sin hacer la distinción entre la evaluación temática y la dinámica, y menos evaluar al programa y al maestro.

Una cuestión fundamental para el cumplimiento de los objetivos es la disposición que en general deberá adoptar el grupo de educandos. Actitudes que no se manifestarán si no se impulsa desde el inicio del curso el conocimiento más amplio posible de lo que se pretende. Por esta razón, desde el programa 82-2 se presenta como primera unidad el encuadre; llegar a un acuerdo con el grupo de educandos, previa transmisión escrita y discusión en todos los aspectos: objetivos, contenido, didáctica y evaluación.

En este mismo sentido se hizo indispensable la evaluación final del curso.

El programa 82-2 supuso cierto proceso grupal que podría impulsarse por medio de técnicas específicas "para cada fase del proceso del grupo". Después de la primera unidad (encuadre) se aplicarían algunas técnicas "para la integración grupal", luego "para el aprendizaje grupal y el análisis de roles", técnicas de observación y, por último, una técnica "para el análisis de la institución y el docente en el grupo". En el programa 83-1 se redujo el número de técnicas específicas para el tratamiento de algún aspecto del grupo, a la vez que se amplió el número de reuniones plenarios y de técnicas para la elaboración de la información.

En el programa 82-2 hace casi totalmente a un lado lo temático para abordar sólo lo dinámico. En el programa 83-1 pareciera ser que se equilibran; sin embargo, las tres partes de

cada sesión muchas veces no embonan, no permiten la discusión teórica ni su utilización operativa en el grupo. No hay reciprocidad entre lo teórico, la técnica y el aspecto que el grupo demanda analizar en ese momento.

EVALUACIÓN INDIVIDUAL

Hasta el momento se utilizaron como medios de evaluación en los diferentes programas de la asignatura, los exámenes periódicos, un trabajo escrito de una práctica grupal e institucional, la participación dentro del aula, la asistencia, el informante, y los reportes por unidades arriba descritos.

Las dos primeras formas de evaluación, los exámenes periódicos y el escrito sobre la supuesta intervención, se descartaron desde la segunda experiencia.

La participación dentro del aula y la asistencia también se desecharon: sobre todo porque favorece la verborrea, una de las formas de sabotaje e impertinencia. Al mismo tiempo, no deja de haber cierto tipo de participación de los que se mantienen callados e incluso los ausentes representados en las mentes de los presentes.

El medio de evaluación individual de mayor consistencia ha sido el reporte por unidad, el cual contiene un esquema-resumen de la lectura, una descripción de la experiencia dentro del aula, el análisis de la experiencia a la luz de la lectura y la presentación de conclusiones e interrogantes. Esquema que coincide aunque no exactamente con las partes de las sesiones del programa 83-2.

CALIFICACIÓN

Este elemento afecta el aprendizaje porque el poder de asig-

nar una nota permite al docente utilizarla para presionar a los alumnos a cumplir lo que él prescriba.

¿ que otra le queda?

En este caso 1983 en adelante de alguna manera se hizo uso de ello, con el fin de lograr que presentaran sus reportes en el menor tiempo y mayor frescura posibles. Para la entrega del reporte, después de dos semanas de terminado el tema, empezaba una cuenta regresiva en la escala de calificaciones.

PLAN 83-2

CONTENIDO

Una cuestión elemental para el conocimiento de los grupos y del aprendizaje grupal, es reconocer esta instancia, el grupo, como una forma organizativa que la sociedad genera por una necesidad concreta de dominio y transformación de la naturaleza y de su propia construcción humana. El orden temático del programa debe partir de la explicación de la existencia de un medio social, como espacio de interacción de los individuos conformado como reflejo del desarrollo material de la sociedad.

Cada situación grupal está encuadrada y atravesada por una demanda social e ideológica. Todos los grupos guardan una posición frente a las instituciones y en última instancia frente al Estado.

Sin embargo, el fenómeno grupal es específico, no se confunde con la acción del medio social o de las instituciones, tampoco con la interacción de los individuos. La acción del grupo rebasa a la de todos los individuos sumados. Es necesario entonces reconocer del grupo su conformación y dinámica propias.

Lo importante en este momento es rescatar la cualidad de lo grupal; discutir el hecho con el fin de saber aprovechar la energía grupal en favor del aprendizaje. No es fácil lograrlo, no sólo se requiere de su reconocimiento sino también de profundizar teóricamente el problema. Tomar en cuenta otros elementos que rebasan a esta corriente dinamista y que se generan por la existencia del inconsciente en cada uno de los individuos.

En estos momentos se ha de abrir el espacio para el estudio - de la estructura psíquica en relación a la interacción grupal y social. Debe ser estudiado con el fin de explicarnos cómo es que en la interacción están presentes modelos de grupo primario; que por este hecho la trama de cualquier situación se complejiza, con la intersección de estos modelos del grupo familiar y la representación del grupo en formación.

DIDÁCTICA

La intervención se basa en un esquema conceptual, referencial, operativo que permite desarrollar las facultades del aprendizaje grupal, dentro de un encuadre claramente definido. El grupo tiene como responsabilidad trabajar la información teórica y el coordinador intervendrá en las reuniones plenarios fundamentalmente con señalamientos e interpretaciones; en momentos específicos como informante. Además, dirigirá las técnicas en los momentos de la presentación y elaboración de la información teórica.

El curso se abre con el encuadre. En esta primera unidad se analizará en pequeños grupos y en plenaria todos los elementos del programa; sus objetivos, contenidos, didáctica, evaluación y calificación.

EVALUACIÓN

Los contenidos temáticos del programa se han conformado por cinco unidades. Como primera y última el encuadre y la evaluación respectivamente. El resto, en orden cronológico son: sociedad y grupo, grupo, sujeto y grupo. Cada unidad está dividida por temas más específicos a los que corresponde una o dos lecturas básicas y la aplicación de alguna técnica para el tratamiento de la información y una reunión plenaria de

evaluación temática y dinámica.

Al final de cada unidad se ha programado una sesión de evaluación del aprendizaje y ajuste del programa. El curso termina con una evaluación en la que se retoman los elementos del encuadre.

De cada unidad los alumnos presentarán un reporte que contenga cuatro partes: 1. esquema resumen de la lectura; 2. descripción de la sesiones de la unidad; 3. análisis de la experiencia a la luz de la lectura; y 4. conclusiones e interrogantes. El reporte, desde el punto de vista didáctico - representa tal vez el 50% del aprendizaje.

PROGRAMA

Unidad 1. Encuadre.

TEMA	TECNICA	LECTURA BASICA
1.1. Presentación.	Plenaria	
1.2. Revisión del programa.	Mesas y plenaria	Programa de la asignatura.
1.3. Otras técnicas de presentación.	Palabras Clave	Chehaybar y Kuri Edith; (1982, p. 73-75).
	Collage	Ibidem, p. 80-81.
1.4. Evaluación	Plenaria	

Bibliografía de apoyo:

- a) Chehaybar y K. E.; "Encuadre"; (Op. cit. p. 47).
- b) Predvechni, Kon, Platónov; et al.; "Relaciones interpersonales"; (Op. cit. p. 196-207).
- c) Schellenberg, J.A.; "George H. Mead y el interaccionismo simbólico"; (Op. cit. p. 45-69).

Unidad 2. Grupo y sociedad.

TEMA	TECNICA	LECTURA BASICA
2.1. Grupo y medio social.	Asesores técnicos	Predvechni, Kon, <u>et al.</u> "El medio social"; (Op. cit., p. 36-39). Ibidem, "El concepto de grupo en la psicología social"; p. 53-37.
2.2. Grupos, organizaciones institucionales.	Rejilla	Lapassade, Georges; "Prefacio a la segunda edición" (supos..., 1977, p. 15-37). Ibidem, "Dialéctica de los grupos, las organizaciones y las instituciones" p. 249-288.

TEMA	TECNICA	LECTURA BASICA
2.3. Técnicas de reflexión sociológica - en los grupos.	Concordar y discordar. El poder de las estrellas	Prevechni, "Contenido ideológico y moral de los procesos psíquicos - del grupo" (Op. - cit. p. 111-119).

2.4. Evaluación Plenaria

Bibliografía de apoyo:

Chehaybar, "Asesores técnicos" (Op cit. p. 55-56), "Rejilla" p. 57-58, "Concordar y discordar" p. 48-50.

Unidad 3. El grupo.

TEMA	TECNICA	LECTURA BASICA
3.1. La dinámica grupal.	Debate	Lapassade, G. "Fase B" (supos..., 1977, p. 54-47). Mailhiot, "De la investigación acción a la dinámica de los grupos"

TEMA	TECNICA	LECTURA BASICA
3.2. Teoría leviniana del aprendizaje grupal.	Representantes	Miles, Matthew, - B. "El grupo T y el aula" (1975, - p. 185-208), Shein, E.H. y Bennis, N.G., "Visión general de nuestra teoría del aprendizaje" (1980, p. 345-352)
3.3. Solución de problemas.	Análisis de campo de fuerzas	Napier, R. y Gershenfel, M. "Análisis del diagnóstico a la acción" (1975, p. 238-244)

Bibliografía de apoyo:

Chehaybar, "Debate" (25, p. 59-60).

Unidad 4. Sujeto y grupo.

TEMA	TECNICA	LECTURA BASICA
4.1. Aproximación dinámico.	Debate	Stock, Dorothy, - "conducta individual en el Grupo T" (1975, p. 145-154).

TEMA	TECNICA	LECTURA BASICA
4.2. Aproximación fenomenológica.	Rejilla	Maignesz, R., "El campo de estudio y algunas ideas rectoras" (1977, p. 13). Rogers, C. "Origen y alcance de la tendencia hacia los grupos" - (Op. cit. p. 9-20)
4.3. Grupo familiar.	Asesores técnicos	Pichon-Riviére, - Enrique "Una teoría del abordaje de la prevención en el ámbito del grupo familiar" - (Op. cit. p. 185-190).
4.4. Resistencia al cambio y regresión.	Rejilla	Bion, W., "Dinámica grupal" (1976, p. 115-155). Grinberg, L. et. al. "Grupos" (1979, p. 17-35).
4.5. Evaluación	Plenaria	

Bibliografía de apoyo:

Pichon-Riviére, "Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales" (op. cit., p. 152).

Unidad 5. Evaluación del curso.

TEMA	TECNICA	LECTURA BASICA
5.1. Las técnicas grupales.	Mesas y plenaria	Antons, K. "Introducción" (Op. cit. p. 9-16). Pontalis, J.B., "Las técnicas de grupo: ideología de los fenómenos" (Op. cit. p. 222)
5.2. Aprendizaje grupal.	Mesas y plenaria	Programa de la asignatura.

Bibliografía de apoyo:

Bauleo, A., "Sobre las técnicas. Pequeños y grandes grupos". (Op. cit. p. 27-36).

CRONOGRAMA

M E S	NOV				D I C I E M B R E				E N E R O				F E B R E R O				M A R Z O					
SEMANA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
D I A	25	26	27	28	29	30	31		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
UNIDAD																						
1	X	X	X	X	X																	
2					X	X	X	X	X	X												
3									X	X	X	X	X	X								
4													X	X	X	X	X	X	X	X		
5																	X	X	X	X		

DESCRIPCION DEL CURSO 83-2

CARACTERÍSTICAS DE LOS GRUPOS

Al curso de la mañana asistieron quince alumnos, de los cuales la mitad son maestros normalistas; entre las mujeres, que son once, algunas son educadoras, otra es maestra de educación física; hay un repetidor de la materia.

El grupo del turno vespertino se formó con diez miembros, casi todos maestros normalistas, la mitad mujeres, dos repetidores. El grupo de la mañana es en promedio más joven que el de la tarde.

SESIONES Y LECTURAS REALIZADAS

La apertura de la asignatura "Análisis Grupal e Institucional I" del ciclo 83-2 se llevó a cabo la última semana de noviembre de 1983. Habría un periodo de vacaciones las dos semanas de diciembre para terminar el semestre el viernes 23 de marzo de 1984.

El grupo del turno matutino tendría las sesiones los miércoles de 9:30 a 12:30 y los viernes de 8:00 a 9:30; el grupo de la tarde los lunes de 5:30 a 8:30 y los jueves de 4:00 a 5:30. Cada grupo tendría a la semana una sesión de tres horas y otra de hora y media.

Abajo se presenta el cronograma de cada grupo tal como fue programado (X) y realizado (O). En el primer grupo se pueden observar algunas interrupciones y retrasos en la segunda Unidad, que afecta aunque no considerablemente el tiempo programado de las otras. En el segundo grupo la falta completa de la primera semana es lo que modifica la programación.

SESIONES PROGRAMADAS (X) Y REALIZADAS (O)

GRUPO 1

M E S	NOV				D I C I E N B R E				E N E R O				F E B R E R O				M A R Z O			
SEMANA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D I A	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
UNIDAD																				
1	X	X	X	X	X	X	X													
2					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3									X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4													X	X	X	X	X	X	X	X
5																	X	X	X	X

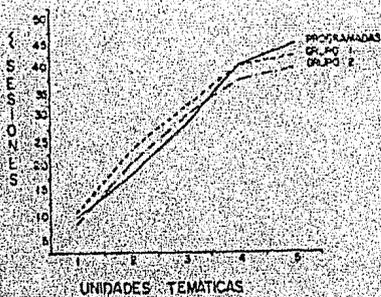
GRUPO 2

M E S	NOV				D I C I E N B R E				E N E R O				F E B R E R O				M A R Z O			
SEMANA	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
D I A	25	26	27	28	29	30	31	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
UNIDAD																				
1	X	X	X	X	X	X	X													
2					X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
3									X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X
4													X	X	X	X	X	X	X	X
5																	X	X	X	X

SESIONES PROGRAMADAS Y REALIZADAS

UNIDADES	PROGRAMADAS	REALIZADAS	
		GRUPO 1	GRUPO 2
1	7	6	6
2	9	13	13
3	10	9	9
4	12	8	7
5	5	2	2
CURSO	43	38	37

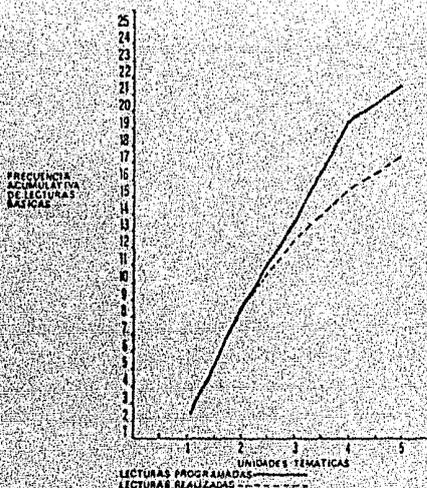
SESIONES PROGRAMADAS Y REALIZADAS



La tabla y la gráfica siguientes, comparativas de las lecturas básicas programadas y las efectivamente llevadas a cabo (realizadas), muestran algunas diferencias, en particular con la Unidad 4 relativa al estudio del sujeto en el grupo.

L E C T U R A S

UNIDADES	PROGRAMADAS	REALIZADAS
1	2	2
2	6	6
3	5	4
4	6	3
5	2	2
TOTAL	21	17



Desde esta primera aproximación cuantitativa y gráfica se observa un desarrollo normal del curso, con un poco menos de tiempo requerido para cubrir el programa, aún cuando no se ha yan llevado a cabo algunas sesiones, sobre todo de las dos primeras unidades.

Se hicieron además algunas depuraciones en las lecturas en cuanto a su cantidad como a su calidad, particularmente en la Unidad 4 Sujeto y Grupo.

En seguida se describe la experiencia de los grupos por separado. La construcción de la descripción está hecha casi toda con transcripciones de los reportes.

Las partes seleccionadas de los reportes reconstruyen el proceso del grupo como representativos de su dinámica y temática. Cada descripción no sólo presenta el contenido particular de la discusión sino también, la forma de abordarlo y expresarlo, la forma de presentación de los reportes, la estructuración clara o ambigua de las Unidades, de los temas o de las sesiones.

SESIONES DEL GRUPO 1 (MATUTINO)

PRIMERA UNIDAD. ENCUADRE.

Se programó la unidad para verse en siete sesiones y se realizó en ocho. Dió inicio el 23 de noviembre de 1984 y terminó el 7 de diciembre de ese año.

La presente Unidad de Encuadre se dividió en cuatro partes: presentación, estudio del programa, dos técnicas para profundizar la presentación, el análisis del programa, y las expectativas del curso; por último, una evaluación de la Unidad.

a un contrato. El programa viene desde el docente y además lo presenta al detalle. Es contundente ante lo que pudieran proponer ellos. Este aspecto del encuadre se sigue trabajando más adelante, particularmente en el análisis de lo institucional.

Por lo pronto, la acción misma de llegar a un acuerdo impulsa a los individuos y subgrupos a tender de la serialidad a la fusión; el inicio del cambio de la afiliación a la pertenencia. "El grupo trató de llegar a un acuerdo en cuanto a la evaluación -dice uno de ellos- y aquí fue donde se observó -- una primera tendencia a unificarnos".

El punto de la evaluación fue particularmente extenso en la discusión del grupo. Para tratar de reducir lo más posible la amenaza que representa el docente por su poder de calificación, propuse que luego de que calificara, ellos podrían rectificar la nota después de argumentarlo ante el grupo y él mismo.

Una de las cuestiones que se abordó con mayor insistencia fueron sus perspectivas profesionales y su formación académica. Aún hace falta -dice todo el grupo- mayor preparación para inclinarse hacia alguna corriente en especial, "pero algo sí sabemos, es que mediante el conocimiento de las distintas corrientes se logra tener una mayor visión". La dimensión profesional, sobre todo la práctica que desconocen en la mayoría de los casos, los mantiene a la expectativa y aún no constituye un objetivo bien definido; aunado a ello, se habla muy poco de esto en las sesiones. Un alumno opinó que la mayoría de las palabras reflejaban una situación grupal emotiva y no tanto un interés académico;

"... no nos conocíamos como se podría pensar",

"... se hizo manifiesto cuan importante e influyente es el as pecto de los malos entendidos".

El grupo descubrió que muchos de ellos tienen aspectos de sus vidas y su forma de ser que los demás no conocen.

Se pudiera percatar que aunque la mayoría del grupo ha sido - compañero durante casi toda la carrera, no han podido inte--- grarse como tal.

"Tratábamos de definir al compañero no por lo que veíamos si no por lo que sabíamos o pensábamos de él".

Se observó más claramente la influencia de la percepción que tiene el grupo hacia cada uno de sus miembros y la importan- cia que para ese miembro tiene una interpretación cercana o - alejada de lo que pueda pensar de sí mismo.

Los propósitos que se perseguían no fueron nada novedosos pa- ra el grupo, puesto que ya lo habían visto en otros momentos pero no lo decían explícitamente, y fue en esta unidad en don- de empezaron a cuestionar al grupo como tal y a cuestionarnos cada uno de ellos como personas desde el punto de vista inte- gral, sobre todo como miembros del grupo 1.º de Psicología de la U.P.N.

Estaban presentes en este grupo la afiliación, la competencia de semestres pasados, el lenguaje y metalenguaje desarrolla- dos por los subgrupos, los malos entendidos, la escisión del pensamiento y la emoción.

"Actuamos con mucha precaución -dicon-, tal como parece que - la causa fue la experiencia adquirida el semestre pasado; ... ya sabíamos que existe mucha competencia entre nosotros; - siempre que hacemos algo tratamos de hacerlo mejor que los de

más, y si vemos que no podemos superarlo, no actuamos quedándonos sin participar en clase".

Aunque cuando haya sufrido el grupo durante la carrera una fuerte tendencia por mantenerse en la afiliación o serialidad, también éste de alguna manera ya se ha trabajado como tal, -- como grupo; es decir, que también hay un nivel de pertenencia y una mutua representación interna, aunque ésta esté llena de malentendidos.

La situación del encuadre, sobre todo el rol del docente y el análisis de estas cosas posibilitan el inicio del movimiento de un grupo-objeto hacia un grupo-sujeto; de un grupo con una historia de formación tradicional por otro que tienda a la reflexión y el cambio.

La relación con el docente en estos primeros momentos es confusa, contradictoria. Aunque éste se encuentra en ese momento del otro lado de la línea de negociación -- junto a la institución y por lo mismo se observa como amenazante -- también él y el programa representan su red de contención, hasta el punto de idealizarlos de entrada;

"El profesor -- dice -- logró conocer e identificar los intereses inquietud," cuáles nos vamos a desarrollar mejor y cuáles nos gustaría tocar.

SEGUNDA UNIDAD: GRUPO Y SOCIEDAD.

El estudio de la Psicología Social Soviética y de Lapassade, acerca de los grupos y las instituciones, además de que le ha permitido al grupo adentrarse teóricamente al contexto de su propia experiencia, también ha hecho uso de los emergentes para trabajar su tarea dinámica; tocar el sistema relacional --

del grupo mismo, la interacción personal, subgrupal y con el docente.

Durante el tratamiento de la lectura de los soviéticos acerca del medio social y los grupos, los alumnos hicieron uso de la terminología para tratar sus cosas, sus relaciones. Actuaron a través del discurso teórico las relaciones que han establecido entre ellos, entre los subgrupos.

Empiezan preguntándose "si existe o no un sólo medio social o varios". Los subgrupos fueron tratados como clases sociales en lucha. Se preguntaban "si era posible que las clases sociales pudieran cambiar o no de medio social" y agregan luego: "... se estaba discutiendo (ésto) cuando se inició un conflicto; unos compañeros señalaron a otros compañeros que ellos estaban en la escuela para querer cambiar la clase y no para aprender, los otros dijeron que los demás eran burgueses y que no podían comprender al grupo".

Posteriormente estos dos subgrupos o supuestas 'clases sociales' pusieron atención en aquellos miembros del grupo que aún no habían tomado partido totalmente, es decir, los 'desclasados': "Se empezaba a atacar fuertemente a los compañeros - cuando se cambió de tema para saber qué su- día con los desclasados... Se cree que los desclasados son aquellas personas (del grupo -diría yo) que están entre una y otra clase... otra forma de desclasados -agregan- son los 'nuevos ricos' - que por alguna circunstancia ajena a ellos de repente son de una clase alta, pero como están preparados para ello no pueden adquirir las características de esta clase".

Sin embargo, la pregunta que se hacen acerca de la posibilidad de una clase de cambiar de medio social es positiva en buena medida. Es hablar de la posibilidad de lograr otro me-

dio social en el grupo; la modificación del campo de los subgrupos. Esta pregunta hace referencia también a la acción subjetiva sobre la objetividad que la determina. La acción de los individuos en el medio y la relativa posibilidad de modificarlo.

Las lecturas de Lapassade sobre los grupos, las organizaciones, y las instituciones aumentó en el grupo la posibilidad de expresar sus ideas y actitudes hacia el docente, aunque no en forma directa. Al grupo "le inquietó saber -dicen- si nosotros como estudiantes somos revolucionarios, ... X aseguró que por su experiencia a quienes considera revolucionarios es a los maestros. Se preguntó también si eran los intelectuales quienes iniciaban la revolución o los obreros".

En la siguiente sesión de nuevo tratan el tema, igualmente, de forma indirecta y ya no idealizando al maestro desde lo revolucionario o intelectual sino desde la autoridad; dicen: "lo que nos lleva a la formación de un grupo es la necesidad y un ambiente de escases, la agrupación contra el peligro común".

El docente es visto en estas sesiones con poder, benévolo y peligroso a la vez. El docente es "revolucionario e intelectual, mientras ellos son reformistas y trabajadores manuales ("obrereros"). Frente al docente la dinámica interna tiende a la unificación, hay un "peligro común" para ellos.

El resto de las sesiones de la Unidad se centran más en el análisis de su dinámica interna. Los conceptos de serialidad y de grupo, desde el punto de vista de Lapassade les permitieron adentrarse en el análisis de sus relaciones en tanto subgrupos y plantearse de nuevo las limitaciones de tiempo de su experiencia grupal, con la cercanía de su final en el octavo --

semestre.

Las lecturas de Lapassade y las técnicas aplicadas, aún cuando son una aproximación sociológica que les ha permitido trabajar el contexto de su situación, de nuevo son utilizados es tos términos para tocar por medio del discurso la dinámica in terna.

"... el que nace para pobre -nos dicen- es muy poco lo que -- realmente puede ascender en la escala social, hay progresos - pero dentro de ciertos límites que establece la 'clase' ...do minante".

Las intervenciones del docente se presentaron en esta línea: la supuesta lucha de clases dentro del salón y su actitud do ble ante el docente.

El reconocimiento del grupo en tanto institucionalizado pro- fundizó la identificación entre sus miembros frente a la dife rencia externa, personificada por el docente. La información y su análisis dentro del grupo les permitió cierto control de lo externo, mayor discriminación entre institución y docente y se incrementa la cohesión entre los miembros. Se refuerza el proceso de cambio de la afiliación a la per tencia ncia y de la competencia a la cooperación. Sin embargo, la dinámica in terna al grupo no se presenta tan armoniosa. Contradictoria mente, puede confundir una telé fuerte y negativa entre los subgrupos con diferencia teóricas, ideológicas o materiales.

En este caso pueden los subgrupos obturarse y mantener la dis tancia. Los temas de medio social y de sus instituciones, su acción ideológica en los procesos psíquicos del grupo, es in- formación de los alumnos, a través de la cual delinean una es tructura de roles, una red vincular en el grupo, conformada -

esta vez desde supuestas posiciones ideológicas, aún cuando - la composición social de los educandos sea más o menos homogénea.

TÉRCERA UNIDAD. GRUPO.

En la pasada Unidad el estudio de los aspectos ideológicos -- que le son atravesados al grupo y que también reproducen los alumnos les ha permitido avanzar en el análisis para reconocer las posibilidades de acción que pudieran emprender, aún - cuando se encuentren inmersos en una institución francamente vertical. En esta Tercera Unidad el detenimiento que han hecho en las cualidades de lo grupal en sí les ha permitido tomar distancia y empezar a pensar en la posibilidades de desarrollar sus potencialidades. El siguiente párrafo refleja, - a mi entender, la dinámica generada durante la Unidad;

"Ultimamente hemos tratado de llegar más a fondo acerca de lo expuesto por el autor, nuestras ansiedades y preocupaciones - sobre nuestra forma de comportarnos en el grupo, así como el aspecto afectivo con las otras personas se ha podido 'controlar mejor' que en otras Unidades, aunque no deja de haber competencia por sobresalir y quedar bien con el maestro".

Aunque ellos mismos protestan en los reportes y en las sesiones porque buena parte no está leyendo fuera, también es cierto que se han acercado más a los teóricos. Sin embargo, esto sucede en gran medida, por ser los últimos autores mucho más comprensibles, simples y afectivistas, en un tono típico de - las teorías humanistas como Grupo T o como K. Rogers. La concepción dinamista de los grupos modifica el ángulo de análisis del grupo. Ahora todo está en manos del propio grupo y ya no se encuentran instalados en una teoría crítica de las instituciones y menos recuerdan aquello de su determinación material,

económica. Es decir, que la información correspondiente a esta Unidad, al mismo tiempo que les puede ofrecer elementos para conocer de otras alternativas más productivas y más placenteras de formación profesional por medio de la dinámica grupal, también les puede hacer olvidar con facilidad otras verdades más profundas y más comprometedoras. Sin embargo esto no ha sido así, al contrario. El trabajo de la Unidad pasada les ha permitido ver con mayor objetividad ahora las posibilidades reales de aplicación de una experiencia como Grupo T -- dentro de una institución como la nuestra. Sin embargo, esto no supone que la relación que hasta ahora establecen con el docente esté ya esclarecido y se haya dado ya una correcta u óptima autonomía.

Particularmente, en base al artículo sobre las diferencias -- del Grupo T y el aula de Miles Mathew (1975) el grupo hizo referencia al rol del docente en comparación con lo que debiera ser un instructor de Grupo T. Con esta información el grupo se preguntaba "si se podría integrar un Grupo T en la clase proletaria y cuál sería la función del instructor, así como -- la ideología que asumiría éste durante el desarrollo del grupo".

Desde mi punto de vista aquí el grupo se coloca en el lugar -- de la clase proletaria que espera la acción de su dirigente, el instructor; más allá de la primera intención explícita -- del grupo de convertirse en instructores de esta clase, con -- el riesgo de confundir los cambios grupales con los cambios -- sociales. Sin embargo, la representación que tiene el grupo del docente es ya más objetiva; establecen una diferencia -- clara de roles con él y, además lo separan un tanto de la institución.

Así como el desarrollo de la dinámica interna del grupo ha es

tado ligado al esclarecimiento del rol del docente y de su representación institucional, así también está ligado al análisis que puedan hacer de su interacción grupal y personal.

Según dice el párrafo citado arriba, es cierto que "el aspecto afectivo con las otras personas se ha podido controlar --- mejor". Se ha podido controlar mejor porque no se han permitido externarlo directamente, porque la competencia sorda continúa pero, en una nueva situación. Los subgrupos como tales se expresan más claramente en esta Unidad, aunque, siempre -- utilizando las formas, más que el contenido de sus diferen---cias.

La técnica de Debate, aplicada en esta Unidad -formación de -equipos que se hacen preguntas de la información teórica- permitió que se expresarán más nítidamente la competencia entre los subgrupos.

"Nuestro equipo -dicen- no escogió las preguntas más fáciles sino las más difíciles, para que el otro equipo no pudiera -- contestar; pienso que el otro equipo hizo lo mismo".

La expresión un poco más abierta de la existencia de la competencia entre los subgrupos produjo sus efectos positivos -- también. Se preguntaban "si era posible integrar un Grupo T con miembros de intereses diferentes aunque en situaciones o condiciones comunes".

A mi entender se preguntaban si era posible aplicar estas nuevas formas de educación en su propio grupo, con miembros que aparentemente son de diferente clase social aunque con posibles intereses comunes. Que si era posible hacerlo respetando la existencia de las diferencias entre los subgrupos y entre cada uno de ellos. Me parece que han modificado un tanto

su actitud, abriendo apenas la posibilidad de dialogar.

En términos generales se puede decir que hasta la presente -- Unidad, la identidad del grupo tendió a fortalecerse, con la preocupación de los individuos y subgrupos por el otro y por el grupo. Han analizado la estructura de roles, hay cierta superación de la competencia y de los malosentendidos.

CUARTA UNIDAD. SUJETO Y GRUPO.

Aún cuando los educandos han sabido diferenciar su propia capacidad grupal y que han podido deslindar los objetivos y métodos establecidos desde la institución y la sociedad en general; aún con todos estos elementos de análisis, la modificación que pudiera sufrir el grupo sería limitado si no tomaran en cuenta otro elemento también social pero, colocado en el mundo interno de cada uno de los miembros del grupo; elemento tan necesario de tomar en cuenta para analizar la dinámica grupal como lo es el medio social: la acción del inconsciente desde las verticalidades de los individuos.

Las lecturas de Bion y Pichon-Riviére sugieren un aparato -- psíquico construido en un ser de necesidades por interacción con el exterior. Construido desde el rol social, con el otro, con los grupos, las instituciones y la sociedad. Además nos hablan de la existencia de un inconsciente grupal, independiente de cada individuo, que actúa impulsado por fantasías -- arcaicas comunes a todos y que se opone a la acción dirigida a una tarea consciente del grupo.

La información que le ofrecieron estos autores al grupo lo introdujo a un análisis más profundo de sus relaciones, de la relación con el docente, de su experiencia de aprendizaje grupal y de su formación profesional.

que la constelación de fuerzas se cambia de manera que la persona se retrae temporaria o totalmente. Este retraimiento se acompaña a menudo de un conflicto abierto u oculto que puede manifestarse en agresividad. El retraimiento puede, sin embargo, convivir con la completa aceptación de inaccesibilidad de la meta, que equivale a una renuncia real; la región inaccesible cesa de ser parte defectiva del espacio vital... no permanecerá por más tiempo en estado de frustración o conflicto". (Id., p. 256).

Hemos retomado las ideas que tiene Lewin acerca del fracaso, del retraimiento, la agresión y la coexistencia como un proceso que fácilmente pudo haberse presentado en los grupos que llegan al séptimo semestre de la carrera. Lewin también explica los efectos de la repetición de información, de la cohesión, de la sociedad, la fragmentación y el desaprendizaje. Efectos que se observan comunmente en la educación tradicional. Sin embargo, Lewin también abre posibilidades de suma importancia para la educación; como es particularmente su aportación acerca del nivel de aspiración; explica el proceso que puede seguirse en la modificación de expectativas de los sujetos, a través del cambio de significado de su acción. Un cambio en la estructura cognitiva pero, unido necesariamente a un cambio valorativo.

El desarrollo del nivel de aspiración presupone para Lewin:

- 1) el reconocimiento de un cambio definido claramente en su meta y submetas,
- 2) que la acción en sí se concibe como parte de la meta y,
- 3) que el sujeto "comprenda el significado de las normas y esté dispuesto a acatarlas", (p. 261).

Estos tres elementos están basados en los conceptos lewinianos de totalidad, estructura, integración, aprendizaje y, sobre todo, de la perspectiva temporal, de la acción de los elementos del pasado, en la posición frente al futuro, y de ambos en el presente. "Maestros y educadores -dice- tienen conciencia de la importancia de la perspectiva temporal como uno de los aspectos fundamentales del desarrollo". (p. 81).

Otras aportaciones de Lewin sobre el aprendizaje que habrán de considerarse son: el "efecto de Zeigarnik" o el recuerdo selectivo de las ideas inacabadas y el "valor sustitutivo de las actividades alternativas", ambos relacionados con sugerencias didácticas al programa, igual que lo es el concepto de sociedad y de nivel de aspiración. (Schellenberg, 1981, p. 79).

ALFRED LORENZER: EL SUJETO EN UN GRUPO DE APRENDIZAJE

Lorenzer, psicoanalista de Frankfurt, Alemania, presenta una teoría de la socialización en la que, coincidiendo con la psicología social marxista, el sujeto es construido desde afuera, por la sociedad, por su cultura y su lengua; aunque Lorenzer se centra en el estudio del papel de la madre en la socialización primaria, en tanto trabajadora genérica. Para este autor el sujeto de la socialización primaria es producto de un juego dialéctico entre la pulsión como privación biológica y las formas de interacción ofrecidas... dentro de la diada madre-hijo" (1976). El medio social ofrece perfiles psicosociales de interacción, aprendidos en la primera infancia, acordes a las formas culturales de cada nación, región, clase social, etc.

Estas formas de interacción y su reflejo simbólico no están entonces libres de las contradicciones sociales; la "formación neurótica del sujeto", por ejemplo, deviene de una "praxis so-

cial desintegrada". Para este autor, la formación de los sujetos "remite genéticamente a la interacción perturbada que, a su vez, tanto en la socialización primaria como en la secundaria, responde a desfiguraciones de la praxis informadora" dependientes de la formación en que la sociedad cumple "el sojuzgamiento de la naturaleza, vale decir de las relaciones de producción". La conducta del bebé se estructura dentro de "las limitaciones a que se está expuesto el trabajador genérico... las relaciones de producción configuran los marcos de las posibilidades prácticas". (p. 120).

La psicología social marxista nos señala como elementos inconscientes que tienen efecto en la psicología social, las condiciones materiales de vida, la cultura espiritual y las medidas superestructurales del Estado, el Derecho, la Administración, la Economía, etc. Elementos inconscientes que inciden en el estado de ánimo, sentimiento, pensamiento y comportamiento de los sujetos, desde la primera infancia. Lo que caracteriza a estos elementos como inconscientes es el no tener un representante simbólico. Están fuera del campo del lenguaje por formar parte de la lucha ideológica de la sociedad. La inaccesibilidad de la conciencia es parte de las formas de dominación clasista, y en ese sentido esta limitación tiene efectos en la capacidad de simbolización y reflexión de los sujetos, pero no aparecen como elementos fuera de interacción desimbolizados por coacción desde la primera infancia. Este inconsciente sería una estructura pulsional virulenta; motor libidinal de la socialización pero también, fuera de ciertos márgenes de tolerancia, causa de la enfermedad mental.

Igual que para la psicología social marxista, en Lorenzer las formas de interacción conscientes son aquellas que "se asocian con un predicador y son susceptibles de lenguaje". A las formas de interacción conscientes corresponden las formas simbólicas

cas de interacción, que "pertenecen al ámbito de los juegos de lenguaje no mutilados ni dirigidos. Ellas indican acciones y al mismo tiempo son acequibles a la reflexión".

A diferencia de la hasta ahora representante de la psicología social marxista, Lorenzer distingue tres formas de interacción excluidas del lenguaje.

1. Formas de interacción no recogidas en el ámbito de las -- normas de acción aprehendidas lingüísticamente.
2. Formas de interacción que son separadas del consenso lingüístico porque el desarrollo ha seguido avanzando más o menos sin dificultad.
3. Aquellas que son excluidas del lenguaje por coacción pero son fijadas al mismo tiempo por formas de interacción. A éstas llamamos clisés. (p. 117).

La formación de clisés (formas de interacción excluidas del -- lenguaje) tiene que ver con la inconsecuencia de la praxis materna que opera como un verdadero refuerzo. La conducta de la madre asegura las necesidades del niño "una satisfacción que -- en un momento determinado del desarrollo son prohibidas".

"Y como en la madre misma se trata de normas de acción inconscientes, y por lo tanto sustraídas de su control y de su reflexión, la forma de interacción prohibida es promovida secretamente, pero, al mismo tiempo, la estrategia de acción consciente de la madre procura su eliminación, su desimbolización y exclusión de normas de acción incluidas en el lenguaje". -- (loc. cit.).

A fin de tener un antecedente teórico del sujeto en un grupo --

de formación hemos tenido que ir a la primera infancia, para volver ahora con el adulto, reconociendo más claramente los es tados emocionales grupales de los que hace referencia el psico análisis.

La fijación, los clisés, son una de las formas de interacción del pasado en el campo psicológico del presente. En cualquier situación apropiada, la escena puede provocar el desencadenamiento del clisé, "mecanismo de relevo pronto a descargarse". (p. 122). Se representan -y se reconocen a través de signos - estereotipados- formas de interacción infantiles; que tal vez serían, para la psicología social marxista, la irracionalidad emocional de las masas, presente de alguna manera en la situación grupal y en cada sujeto. (Kulikov, 1974, p. 278).

WILFRED BION

Este es uno de los autores que ha hecho aportaciones fundamentales para la comprensión del fenómeno grupal. Aunque su campo no es precisamente la formación, su contribución será retomada por otros autores para estos fines.

"Bion considera el grupo desde el punto de vista terapéutico, apoyándose también -aunque a través de la interpretación de -- Klein- en el concepto freudiano en que se basan las escuelas - de psicoterapia grupal". (Sbandi., 1977, p. 79).

Bion nos dice que en la situación grupal se actualizan fantasías primarias en las que el grupo es el objeto frente al cual los miembros actúan bajo el dominio de ansiedades de dependencia, emparejamiento o ataque-huida (supuestos básicos), a la vez que el grupo se esfuerza por cumplir con su objetivo conscientemente acordado (grupo de trabajo).

"El work-group depende de la cooperación; en cambio el basic assumption group no necesita ni organización, ni capacidad de cooperación", sino de una "valencia" (loc. cit.). Valencia es una función inconsciente y espontánea de empatía o antipatía hacia cada uno de los demás. Bion ha elegido esta palabra "porque en física se emplea para indicar las fuerzas que unen a los átomos" (p. 175), tal como le llama también Lewin a esta función. Se supone que cada miembro de un grupo posee una "valencia" que le capacita para encontrarse con los otros de forma espontánea e inmediata y colaborar con ellos de acuerdo con los tres supuestos básicos.

El primer supuesto básico es el de dependencia de los miembros del grupo respecto de determinadas personas en ciertas situaciones emocionales: los miembros del grupo buscan protección en ellas.

El segundo es el de la formación de parejas o emparejamiento, Bion habla de pairing group. La formación de una pareja corresponde al intento de dar al grupo una dirección; es un indicio de esperanza, más aún, la esperanza es lo característico del grupo de emparejamiento. Para conservarla es de suma importancia que en el grupo no nazca el líder: se trata de una expectación mesiánica, de la que el grupo vive.

El tercer supuesto consiste en que el grupo se reúna para luchar contra algo o para tratar de rehuírlo. El grupo busca o bien descargar sus agresiones, o bien huir del peligro.

"Mientras que para Freud las angustias en el grupo son de índole neurótica, es decir, tienen su origen en reiteradas experiencias traumáticas en el seno de la familia, a la que él considera como modelo de todo grupo, para Bion son anteriores a la situación familiar y tienen un carácter psicótico, opinión

Ésta que proviene de Klein.

"... el motivo que puede mantener unido al grupo así entendido... es la defensa contra esas angustias; defensa que es hecha posible por la 'valencia' propia de cada uno, a través de los basic assumptions". (Op. cit., p. 82)

ENRIQUE PICHON-RIVIÉRE

La concepción operativa de grupos de Pichon-Riviére retoma e integra, en base a una concepción materialista, las aportaciones de diferentes escuelas psicosociales, de Sartre, Lewin y Bion. Asume que los hombres son producto de sus relaciones sociales, que el proceso de constitución del sujeto se realiza en formas de interacción histórico-concreto, en un grupo básico familiar, del cual se constituye el grupo interno del individuo.

Para Pichon-Riviére la Psicología Social "tiene como objeto de estudio, el desarrollo y transformación de una relación dialéctica, la que se da entre la estructura social y la fantasía inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad... No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases... su campo privilegiado es el grupo, que permite la indagación del interjuego entre lo psicosocial (grupo interno) y lo sociodinámico (grupo externo)" (1978).

Grupo es para Pichon-Riviére "el conjunto de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad, interactuando a través de complejos mecanismos de adjudicación y asunción de roles". (Id. p. 209).

Habla de conjunto que remite a una serie de elementos pertenecientes al todo por una propiedad común que los aglutina a la operación del grupo que relaciona un elemento del conjunto con el otro. En este sentido la relación se establece en función de la operación.

A esta definición de conjunto añade otra característica. Hace referencia al conjunto restringido, es decir, al pequeño grupo, en donde es posible una relación personal, una asociación y cooperación íntima cara a cara.

Esta relación es posible en tanto existen las condiciones para que se realice, lo cual no quiere decir que esto se manifieste regularmente, para ello es necesario el enlace de uno de los componentes del grupo con otro, esto es, que las personas se encuentren ligadas por un encuadre espacio-temporal y articuladas por una mutua representación interna. La articulación denota un entrecruzamiento de deseos y fantasías que constituyen una trama grupal.

La articulación ofrece la posibilidad de existencia del vínculo. Esto no se queda en el primer encuentro y en el contacto de lo real, material externo, sino por el contrario, a partir de la posibilidad de una mutua representación interna, de la posibilidad de 'tenerse en mente', de que el otro pueda ocupar un lugar en la interioridad de uno. No es cualquier lugar que se inscribe el otro. Ya hay lugares asignados 'a priori'. Todo encuentro es un re-encuentro. Ya hay grupo interno funcionando con el cual el grupo externo es soporte real. Esta articulación puede ser más o menos móvil.

La definición concluye en que "estas personas interactúan a través de complejos mecanismos de adjudicación y asunción de roles", esos roles van a ser más o menos móviles o más o menos

móviles o más o menos rígidos de acuerdo a la posibilidad de - que cada uno tenga de reestructuración de esos lugares inscritos en el grupo interno, en ese grupo históricamente significado por el cual atribuye y asigna un lugar a los otros. Por lo tanto, la articulación que cada uno haga, la forma de articulación con el otro, va a estar, como los roles que asuma o adjudique, determinada por un grupo que pre-existe y con el que se fantasmaliza el grupo actual.

La parte más importante de la definición dice que esas personas "se proponen, en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad". El proponerse algo alude a una proposición, a un proyecto, como objetivo o meta que se alcanza con una tarea. Operación que relaciona un elemento con otro, a un sujeto con otro. Un conjunto es una serie de elementos - que tienen una propiedad común, tienen un "por qué" estar juntos. Grupo es un conjunto en operación con un para qué que le da sentido y que se realiza en múltiples síntesis de su "hacer".

Se "hacer y por qué" tienen aspectos conscientes que se explicitan y otros inconscientes que deben ser develados. El grupo operativo sería el espacio privilegiado para ese develamiento, en tanto el coordinador del grupo posee los instrumentos, señalamientos e interpretaciones, que permite esa operación, y a partir de ella, la posibilidad de aprender de esas nuevas vivencias que modifiquen hasta cierto grado, los fantasmas arcaicos y las representaciones imaginarias, lo que vendría a transformar articulaciones inmóviles o poco móviles en otras con mayor movimiento, y por lo tanto, mayor funcionalidad.

El campo en el que se va a llevar a cabo el accionar del Grupo Operativo sería como un campo de batalla en que se van a enfrentar lo viejo y lo nuevo; una historia que insiste en repetirse y un deseo de cambio.

Pichon-Riviére introdujo en la Psicología Social un esquema -- conceptual para la caracterización de un grupo al que llamó -- Cono Invertido. Este cono es una construcción teórica de elementos universales para todos los grupos, representados en una gráfica geométrica, a partir de la cual se podrá describir, explicar y evaluar el acontecer grupal en un momento dado.

En el cono invertido podemos representar una serie de vectores cuya resultante -para seguir hablando en términos levinianos - dentro del discurso teórico de Pichon- es una línea de fuerza en forma de espiral que, convergiendo a través de la tarea, -- se dirige al cambio, vence una fuerza de valencia contraria - que opera desde la pretarea y se opone como una resistencia a este cambio.

Si la resultante es una línea espiralada es justamente porque, en tanto lleva una dirección hacia el cambio y hay una fuerza opuesta que hay que superar, habrá movimiento de avance y retroceso que configuran la espiral.

"El primer vector de dicha categorización -dice Pichon- incluye los fenómenos de afiliación o identificación con los procesos grupales, pero en los que el sujeto guarda una determinada distancia, sin incluirse totalmente en el grupo. Este primer momento de afiliación, propio de la historia de todo grupo, se convierte más tarde en pertenencia, una mayor integración al grupo, lo que permite elaborar a los miembros una estrategia, una táctica, una técnica y una logística. La pertenencia es la que hace posible la planificación. La cooperación consiste en la contribución, aún silenciosa, a la tarea grupal. Se establece sobre la base de roles diferenciados. Es a través de la cooperación como se hace manifiesto el carácter interdisciplinario del grupo operativo y el interjuego de la verticalidad y la horizontalidad. Hemos llamado pertinencia a otra categoría, que consiste en el centrarse del grupo en la tarea --

prescripta, y en esclarecimiento de la misma. La calidad de esta pertinencia se evalúa de acuerdo con el monto de la preta rea, la creatividad y la productividad del grupo y sus aperturas hacia el proyecto".

"La comunicación que se da entre los miembros, quinta categoría de nuestra escala, puede ser verbal o preverbal, a través de gestos. Dentro de este vector tomamos en cuenta no sólo el contenido del mensaje sino también el cómo y el quién de ese mensaje; a esto lo llamamos metacomunicación. Cuando ambos elementos entran en contradicción se configura un malentendido dentro del grupo" (Id, p. 154).

El aprendizaje es un concepto central de la teoría pichoniana; más particularmente el de aprendizaje grupal. "El aprendizaje en grupos se ha convertido en una nueva forma de enseñar y aprender -nos dice Bauleo- en una nueva didáctica". (1982, p. 17).

"El sexto vector nos refiere a un fenómeno básico, el del aprendizaje -dice Pichon-Riviére-. Se logra por sumación de información de los integrantes del grupo, cumpliéndose en un momento dado la ley de la dialéctica de transformación de cantidad en calidad. Se produce un cambio cualitativo en el grupo, que se traduce en términos de resolución de ansiedades, adaptación activa a la realidad, creatividad, proyectos, etcétera". (Id: p. 154).

Para Armando Bauleo, discípulo de Pichon-Riviére, el aprendizaje tiene tres elementos: información, emoción y producción (.) elementos que giran alrededor de un concepto, el cambio. (.) la afectividad -refiriéndose Bauleo a la emoción- se moviliza frente a determinado material (información) que le es aportado al sujeto, pero a su vez ella interviene en la búsqueda

da de nuevo material para lograr satisfacción (epistemofilia). (Op. cit., p. 17-18).

"Incluimos como categoría universal de la situación de grupo - el factor telé -palabras de Pichon-Riviére- definido por el profesor Moreno como disposición positiva o negativa para trabajar con un miembro del grupo", que también está presente en Lewin bajo el concepto de valencia, igual que para Bion. "Esto configura el clima, que puede ser traducido como transferencia positiva o negativa del grupo con el coordinador y los miembros entre sí... Señalamos como situación central - del grupo operativo la actitud ante el cambio que se modifica en términos de incremento o resolución de ansiedades depresiva o paranoide, de pérdida y ataque, coexistentes y cooperantes - en tiempo y espacio". (Id. p. 154-155).

Estos elementos universales que caracterizan a un grupo no se presentan siempre igual. El cono invertido es un movimiento - en espiral, propio de un proceso de los grupos. De la pretarea a la tarea y de ésta al proyecto.

De un momento de indiscriminación a otro de discriminación y - síntesis Pichon-Riviére hace referencia a la apertura, desarrollo y cierre que se presentan como tres momentos de una sesión grupal pero que también nos pueden ser útiles para el análisis de un tema, unidad o del curso completo. Al respecto dice: "Los emergentes de apertura deben ser cuidadosamente registrados (...) ya que todo ese material va a ser retrabajado durante la sesión y es dable observar cómo reaparecen ya modificados en el momento del cierre". (Id. p. 159). Estas modificaciones son el producto del trabajo grupal, el cual no se desarrolla tampoco siempre igual.

A fin de alcanzar momentos de alta productividad el grupo ha -

de tomarse en cuenta como tal, como tema central de reflexión y como el recurso básico de su trabajo.

Al respecto Bauleo nos dice que "en la situación de aprendizaje grupal, el aprender aparece después de una cierta resolución de lo grupal, aunque luego la marcha del proceso involucra ambos términos (...). Resulta operativo la elaboración del sistema relacional (interpersonal) como paso previo al abordaje del tema". (Id. p. 21). El momento de esta elaboración se presenta en una primera fase llamada pretarea, "en la que se ponen en juego -según palabras de Pichon-Riviére- las técnicas defensivas del grupo movilizadas por la resistencia al cambio y destinada a postergar la elaboración de las ansiedades que funcionan como obstáculo epistemológico". (loc. cit.).

Para Baulco sería el primer momento del funcionamiento grupal, que denomina indiscriminación. "Aparecen confusos los objetivos del grupo -dice-, no estando clara la tarea; aunque intelectualmente se puede responder, el razonar sobre ella es posterior ... Las tácticas que se utilizan -agrega-, los roles en juego, las actitudes, las conceptualizaciones... son elementos que están en alto grado difusos o no diferenciados... la participación de los integrantes está basada en una perspectiva individual y no grupal..." (Op. cit. p. 19).

El segundo momento para Pichon-Riviére es de tarea y para Bauleo de discriminación. Para el primero, "la tarea consiste precisamente en este abordaje donde el objeto de conocimiento se hace penetrable a través de más elaboración que implica la ruptura de la pauta estereotipada que funciona como estancamiento del aprendizaje y deteriora la comunicación". El segundo momento -dice Bauleo- lo llamaríamos de discriminación o de diferenciación; es el esclarecimiento de dos roles: coordina

dor e integrante (...) es sólo en este segundo momento (...) - donde son visualizables los miedos al cambio (...) (Id, p. 20).

Al tercer momento Bauleo lo denomina momento de síntesis. "Este estado -dice- es lo que se ha denominado como momento de --productividad, de 'insight', o de depresión, según la visión -técnica". En este momento "el grupo ya experimentó la confusión entre la verticalidad y la horizontalidad; elementos que le permiten (...) el reconocimiento de viejos esquemas o expectativas (...)". (p. 21). Pichon-Riviére llama a este tercer momento o instancia del trabajo grupal proyècto. Este "surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros, se concreta entonces una planificación". (p. 160).

"El alcanzar este estadio -nos dice Bauleo- es sólo un momento. Pero después (...) la aparición de los momentos anteriores se hace en un nuevo nivel". (Id, p, 21).

Aún cuando ya se ha abordado de alguna manera lo que sería la didáctica para Pichon-Riviére -a través del concepto de aprendizaje o de tarea- ahora se presenta una breve descripción del procedimiento que lleva a cabo una escuela formadora de coordinadores de grupo operativo. En Argentina -donde surgió- se realiza la formación como coordinadores de grupo operativo en cinco años; cada uno de ellos está centrado en un tema general que va adquiriendo cuerpo de acuerdo al desarrollo singular de cada experiencia. En los tres primeros años se abordan los conceptos básicos de la teoría dentro de un marco interdisciplinario en el que convergen ideas de K. Lewin, Bion; Freud, Sartre, Marx, Bachelard y otros más. La didáctica, que busca no perder la coherencia general de los cinco grados se va adecuando a la situación particular de cada uno de ellos. A su vez, dentro de su grado, la experiencia de cada grupo es

singular. Partir de la experiencia, de la práctica concreta de cada miembro en un grupo, de cada grupo en un grado y los diferentes grados de la institución, aparece como un aspecto primordial pero, no por ello es incompatible con una formación teórica de la disciplina. "La escuela de la psicología social (está) fundamentada en un esquema conceptual, referencial y operativo... (Dicho esquema es un) conjunto organizado de nociones y conceptos generales, teóricos, referidos a un sector de lo real, a un universo del discurso, que permite una aproximación instrumental al objeto particular concreto (...) implica un tipo de análisis que, a partir de... las relaciones cotidianas, devela los principios opuestos, las tendencias contradictorias, fuentes configuradoras de la dinámica de los procesos:

"Este método es el que permite la producción del conocimiento de las leyes que rigen la naturaleza, la sociedad, el pensamiento, tres aspectos de lo real comprometido en lo que denominamos 'hombre en situación' " (p. 205).

la información teórica, la transmisión de conocimientos, es un elemento básico en la comprensión de la interacción grupal concreta de la experiencia de aprendizaje, siempre y cuando logre ver la información adecuada para el momento. Estamos claros que la propuesta didáctica de Pichon-Rivière no se queda en la transmisión teórica. Su didáctica es una "estrategia destinada no sólo a comunicar conocimientos (tarea informativa) sino básicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa). La articulación de lo informativo y formativo se cumple en la construcción de un instrumento: ECRO, que ubi que el sujeto en el campo (lo referencial), le permita abordar lo a partir de elementos conceptuales, comprenderlo y operar sobre él mediante técnicas adecuadas". (p. 207)

La articulación óptima entre la información y la formación, en la escuela de Pichon-Riviére, se basa en una didáctica de emergentes y a la vez, de núcleo básico. "El grupo operativo - - nos dice José Bleger (1983, p. 74)-trabaja a partir de cierta información, pero ésta puede ser aportada directamente en forma intelectual... (aunque) la información puede ser traída al grupo en forma latente o bien a través de una actuación (...) si por ejemplo, el tema es el de la familia del esquizofrénico, el grupo operativo puede representar o actuar con alguna - de las características de las cuales se ha informado... Es po sible que en ello intervenga el monto de ansiedad que despier - ta la información, en el sentido de que a mayor ansiedad co - rresponde una mayor identificación, mientras que a menor ansie - dad la información puede ser recogida o incorporada simbólicamente, como contenido intelectual... Un principio técnico bá - sico, que E. Pichon-Riviére llamó la 'regla de oro' de la téc - nica de los grupos operativos, es el de respetar el emergente del grupo, es decir, trabajar u operar sobre la información - que el grupo actualiza en cada momento y que corresponde a lo que momentáneamente puede admitir y elaborar. Respetando el - emergente se mantiene y se opera sobre la distancia con el ob - jeto de conocimiento que el grupo puede tolerar". (p. 74). - Sin embargo, ésto no se confunde con el seguir una temática to talmente abierta e impredecible, que responda pragmática y só - lo intuitivamente al surgimiento de dicho emergente. La inter - pretación o la devolución teórica buscan la vinculación estre - cha entre la indagación particular del grupo con "los concep - tos universales que rigen cada disciplina específica, (lo que) hace posible una mayor velocidad, profundidad y operatividad - del conocimiento. El núcleo básico (subrayo) está constituido por esos universales..." (p. 51).

Toda esta serie de ideas nos permiten distinguir lo que es el aprendizaje en un sentido amplio con lo que es la formación - -

disciplinaria. Bleger nos dice al respecto que en "la enseñanza en grupos operativos se debe también atender a la necesidad de que el pensar se haga con rigor terminológico y técnico, involucrando, cuando haga falta, el análisis semántico..." (p. 69).

Pichon-Riviére, al descubrir cómo la situación de grupo "es el mejor recurso para enseñar la psiquiatría", hace la distinción -en función del uso mayor o menor de la psicoterapia- de tres posibles alcances del método: 1. Los grupos de enseñanza "en los cuales se desarrolla una amplia comunicación intelectual y afectiva entre el docente y los alumnos". 2. Grupos de aprendizaje en el que este factor "se conjuga con la psicoterapia". Hay un tema de estudio como punto de partida, hasta alcanzar -"los factores emocionales que intervienen en la dinámica grupal, ... el tema de estudio es la tarea misma de la vocación y el aprendizaje. A través de su análisis se puede ir enseñando... al par que (se) limpia el campo del aprendizaje". 3. Grupo de psicoterapia "que se desenvuelve en un estricto sentido terapéutico". (Op. cit., p. 94).

María Luis Brohman y Juan Tubert-Oklander al describir lo que sería un grupo operativo de aprendizaje hacen referencia al papel que ha de asumir el coordinador, específicamente, de su participación como informante teórico. Al respecto dicen:

"La función del coordinador será ayudar a la construcción, desarrollo y mantenimiento del grupo, como equipo de trabajo, asumiendo un liderazgo funcional sólo en aquellos casos en los que su adiestramiento personal lo capacite para llenar una necesidad del grupo (por ejemplo, brindando una información de la que él dispone y que resulta indispensable para la continuación de la tarea del grupo), pero respetando siempre los líderes funcionales que surjan dentro del grupo". (1984, p. 26).

Añaden a ello un criterio general para el coordinador en relación al tratamiento de la información o la asunción de liderazgos funcionales: "La principal norma de la buena coordinación de un grupo operativo es que el coordinador no deba asumir nunca una función que pueda ser realizada por otro miembro del grupo". (Loc. cit.)

Al respecto, Juan Carlos de Brassi nos habla de la existencia de "muchas experiencias grupales donde no es necesario ni deseable tener especificada una tarea en el sentido más común... Pero en un grupo de formación es preciso delimitar una tarea, tanto respecto de los temas que deben conocerse como en relación al proceso que tienen los integrantes entre sí". (1982, p. 24).

La importancia que tienen para Juan Carlos De Brassi los contenidos teóricos se refleja en la forma en que enfatiza estos elementos en el encuadre, particularmente, en las formas de intervención del coordinador. Para él, el coordinador interviene:

1. Sobre la finalidad de aprendizaje que el grupo tiene, como por ejemplo, conocer la propiedad, estructura y cientificidad de cierto tipo de discurso.
2. A la vez que ayuda al tratamiento del tema (corrigiendo la información o conectando otra que impulse al grupo a desplazarse en el sentido de la tarea que venía prefigurada); opera sobre los miembros que están aprendiendo, sobre los distintos modos que tienen de enfocar y comprender el ámbito considerado, y de lograr un conocimiento grupal del mismo.

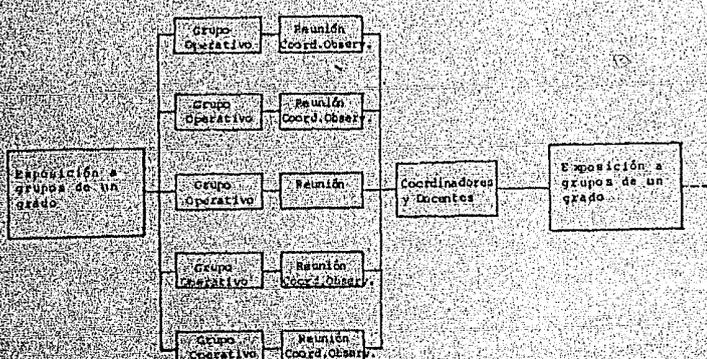
"Los momentos indicados sintetizan los dos planos en que debe moverse como coordinador de un grupo de formación. El primero

se refiere a la información y a los temas establecidos. El segundo está en relación a la constitución del grupo y al registro cuidadoso de los obstáculos que tienen sus miembros para alcanzar la tarea propuesta". (Id., p. 25-26).

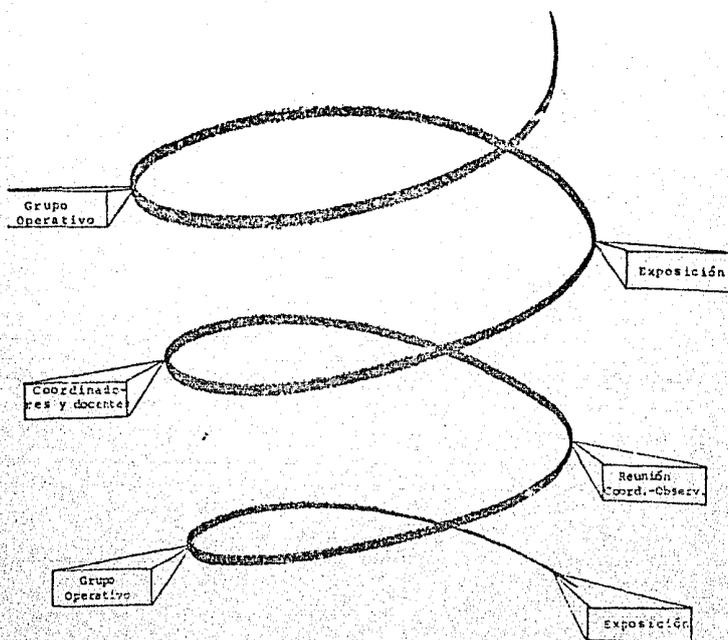
Bauleo coloca en su justo lugar el aprendizaje de una teoría científica. "Frente al aprender macanicista, memorizado y repetitivo, y al aprender como juego afectivo (la escuela fácil o los grupos que se manejan sin información porque todo está en los integrantes), oponen el aprendizaje como producción". (Op. cit. p. 18).

Para lograr que la transmisión de la información teórica sea la más adecuada o pertinente en un momento del proceso grupal, la didáctica propuesta por Pichon-Riviére incluyen dentro del ámbito global de la institución, la interacción de los integrantes de cada grupo de un grado, la interacción de los grupos con sus equipos de coordinación-observación y con los docentes, la interacción del coordinador y el observador, entre los diferentes equipos de coordinación y, para completar una vuelta de la espiral teoría-práctica, la interacción entre los equipos de coordinación-observación con el equipo docente (1).

Gráficamente podrían representarse de la siguiente manera:



(1) La experiencia del equipo docente es particularmente importante en la escuela de Tucumán, Argentina.



Acercas del momento de la exposición teórica a los grupos de un grado es poco o nada lo que se ha escrito. Los párrafos arriba citados nos hablan en términos generales sobre la relación de la información con las técnicas de formación pero, no específicamente intervenciones de un equipo docente, de las lecciones o del "teórico" -como se le llama en estas escuelas. En una escuela de grupo operativo, la primera exposición hace referencia al encuadre, a los objetivos, contenidos en general, didáctica, tiempo y espacio, etcétera. La segunda y siguientes se elaboran bajo dos vertientes: una, el plan general del contenido teórico del aprendizaje; la otra, los emergentes temáticos y dinámicos que aparecen en las sesiones de grupo operativo y que son retomadas en las reuniones del coordinador y los observadores de cada grupo. Dichos emergentes los llevan los coordinadores a las reuniones con el equipo docente, para que a su vez, sea tomado en consideración en el siguiente teórico.

GEORGES SNYDERS

La diferencia entre contenido y forma en la pedagogía es el primer aspecto que toma en cuenta Snyders para ir definiendo su propia concepción, en su obra "A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?" (1976). "Lo que funda una pedagogía, lo constituye el criterio entre las pedagogías, son los contenidos... es esencial distinguir en toda enseñanza a la forma (1), es decir el método (comprendiendo todo lo que afecta a la relación maestro-alumnos) y al contenido, dicho de otro modo, al saber". Cuestiona así a una pedagogía formalista que apareciendo progresista en su instrumental didáctico son en su contenido reaccionarios. "No se hace más que hablar de mé todo, parece que todo se juega sobre la oposición entre métodos autoritario-liberales, centrados en el grupo, etc., (subrayo)... para captar el significado de una pedagogía es necesario remontarse hasta su elemento dominante: el saber enseñado. ¿Qué se dice, qué se oculta a los alumnos?. ¿Cómo se les presenta el mundo en que viven?. ¿Hacia qué acciones los conducen las palabras, los silencios, las actitudes implícitas y explícitas del maestro?.

"Y se corre el riesgo sorprendente de descubrir que métodos que se afirman como revolucionario transporten en realidad una enseñanza conservadora y conformista, no por torpeza en su aplicación sino porque sólo se adaptan a ese género de contenidos".

(1) "La forma desempeña un papel importantísimo en la organización y el desarrollo del contenido."

"La forma y el contenido están unidos... su unidad indestructible se manifiesta en que un contenido determinado 'se viste' con una forma determinada". Academia de Ciencias URSS. (1975).

Snyders nos advierte que aún cuando "el saber enseñado es una condición necesaria, absolutamente necesaria, aparte de la cual todas las demás búsquedas carecen de seriedad; no es, sin embargo, condición suficiente.

"Existe, pues, un problema propiamente pedagógico; pasar de la verdad a la verdad para los alumnos, capaz, en determinado momento y en determinada circunstancia, de afectar a los alumnos y a ese alumno; pasar de la verdad a la verdad que responda a una aspiración del alumno, a la vez aspiración a comprender y a establecer cierto tipo de relaciones con sus camaradas y su maestro" (p. 255-7).

Esta contradicción pedagógica la resuelve Snyders a través de dos conceptos básicos e inseparables: ruptura y continuidad. Si de lo que se trata es que el contenido afecte realmente a los alumnos, "lo sientan como una ayuda en su propio esfuerzo por vivir y conocer", es necesario que los "nuevos contenidos" se sitúen en continuidad con su experiencia; sin embargo, "no importa menos que esos contenidos estén en desacuerdo con la experiencia del alumno, que superen esa experiencia, pues a esa respuesta a que el alumno aspira, no llegará sola, por sus propias fuerzas...

"Su experiencia necesita cultura para saber de la aproximación, para liberarse de las normas estereotipadas, llegar a la síntesis de mil acontecimientos que han percibido y liberarse de la presión difusa de las ideologías dominantes, su experiencia necesita ser guiada: no aportar algunas informaciones complementarias, no puede cortarse ya con el diálogo y la crítica en sus semejantes que, por definición, no están demasiado mejor formados que él; un maestro se fija la finalidad explícita de que la vivencia del alumno llegue a tomar forma". (p. 258).

El maestro es el que guía, "...no es uno entre los demás, entre los alumnos, y no trata de hacerlo creer". (p. 259).

ANGEL DÍAZ BARRIGA

Autor mexicano estudioso de la teoría curricular (1984), tiene una propuesta para la elaboración de "programas de estudio", que en términos más precisos serían programas de formación disciplinaria.

Para Angel Díaz habría que contemplar tres momentos básicos en la construcción de un programa de estudio: la elaboración del marco referencial, del programa analítico y de su interpretación metodológica. Si bien estos momentos básicos están secuenciados, ello no significa que para iniciar el segundo o el tercero habría que completar totalmente el anterior, "pues los cambios, ajustes y construcciones que operan en cada uno de ellos afecta dinámicamente a los otros dos". (p. 32).

MARCO REFERENCIAL

El marco referencial está ligado al desarrollo de ideas conducentes al planteamiento de "una primera hipótesis que es necesario confirmar, fundamentar y primordialmente replantear" (p. 38). Se trata de abordar los aspectos más generales del contenido y la forma del programa; su base epistemológica, social y psicológica. En cuanto al contenido propone que se determine el lugar del programa en el plan de estudios de la carrera; analizar su coherencia horizontal y vertical. En base a ello delimitar las nociones básicas de la asignatura. En relación a la forma, el mapa curricular implica una propuesta didáctica: la distribución del contenido por asignaturas semestrales, además del espacio y horario ya determinados.

También el autor contempla, para la elaboración de una primera aproximación metodológica, las circunstancias particulares de la situación, del grupo -formación y hábitos de estudio, -papel asumido tradicionalmente- y la experiencia del docente.

La adecuación didáctica, que toma en consideración el contenido del saber y las condiciones del aprendizaje, será entonces singular a cada experiencia; por ello es que plantea la elaboración de una primera hipótesis de lo esperado, en la construcción del marco referencial, primer momento básico para la conformación de un programa de estudio.

PROGRAMA ANALITICO

El segundo momento básico es la elaboración de un programa --analítico, el cual se centra en el tratamiento del contenido del saber. "Este programa, en términos generales, puede constar de cuatro partes: la presentación general que explica el significado del programa y las articulaciones que establece con el plan de estudios; la presentación de una propuesta de acreditación en términos de resultados del aprendizaje; la estructuración del contenido en alguna forma posible: unidades, bloques de información, problemas, etcétera, y el señalamiento de una bibliografía mínima. (p. 48). El significado del programa es el contenido en su acepción más general. Los resultados o productos del aprendizaje Díaz los concibe como cortes del proceso de aprender, referidos al mundo externo, -"puesto que en esta área es donde se pueden objetivar los productos de la conducta. (Son) evidencias organizadas de aprendizaje, y muestran un alto grado de integración del fenómeno de estudio". (p. 42).

Para este autor, los productos del aprendizaje están ligados a la necesidad institucional de certificar los conocimientos,

"Esta Unidad -dicen- debería ponerse al inicio del programa - porque realmente nos mueve el tapete, no sólo en lo que a la familia se refiere sino al aquí y ahora del grupo".

"El hablar de la familia siempre nos hace reflexionar y cuestionarnos sobre los roles asignados desde el grupo familiar".

"Esta Unidad... provocó mucha ansiedad, lo que propiciaba la aparición de los s.b. de ataque-fuga".

"...nuestro grupo vendría siendo el g. t. que coexiste con -- los s.b. que impiden alcanzar la tarea propuesta por causar -- gran ansiedad al abordar así el tema".

En el transcurso de la Unidad el grupo fue tocando más de cerca su estructura vincular y su relación con la tarea de comprensión y cambio.

La lectura de Pichon-Riviére "una teoría del abordaje de la - prevención en el ámbito del grupo familiar" dió al grupo elementos interdisciplinarios e integradores del sujeto, la familia y la sociedad, evidenciados en la enfermedad mental.

"Me parece -dice uno de ellos- que las condiciones socioeconómicas... determinan las relaciones en la familia, como Unidad básica, y que hay (en un momento dado) un elemento emergente que es portavoz de las anomalías del grupo familiar".

El reconocimiento de esta situación también los permite perfilar una alternativa. En dos sesiones seguidas trataron el tema de la adolescencia, colocándose el grupo en ese lugar de -- adolecer, de cambio y crecimiento.

"¿... se pueda definir un grupo operativo igual que un grupo

operativo igual que un grupo familiar?" -se preguntaban-.

"Enrique Safa sería en el grupo padre y madre a la vez",

"... cuando el maestro no está, qué sucede con el grupo?".

Y en relación a la tarea se dice:

"El riesgo de un psicólogo es tender a dar una explicación de todo, a todo, si está callado, si habla..."

"Somos un grupo cuyos roles desde el principio quedaron asignados y hasta el semestre pasado, en el que llevamos por primera vez demento de psicología social, pudimos observar esa rigidez que muchas veces los mismos miembros del grupo promueven. Otras veces es a través de la institución que al parecer nos impone un grupo, un maestro, sin permitir una elección libre".

Por medio de estas intervenciones están tocándose, además de colocar al docente en un lugar especial. Trabajan de alguna forma ese rol de autoridad, toman cierta distancia con respecto a la institución y -aunque en términos negativos- ven más claramente el esfuerzo que representa llegar a ser psicólogo; aquel puede "dar una explicación de todo..., si está callado, si habla...".

El estudio de los grupos desde el psicoanálisis le permitió al grupo profundizar la discusión acerca de la dinámica alcanzada, no sólo al nivel de un gestalt grupal consciente sino también de una estructura de procesos primarios actualizados.

QUINTA UNIDAD. EVALUACIÓN.

En esta Unidad el grupo hace un balance de su proceso, de la

dinámica, de su formación y de su lugar como estudiantes futuros profesionales. La posición que adoptan no es optimista - ni pesimista. Hay un reconocimiento de sus avances y una ponderación más o menos objetiva de las posibilidades de esta -- disciplina.

En tanto grupo señalan lo siguiente:

"... nos acercamos de alguna manera a la problemática que en él existe y que consiste en una estereotipia de los roles, un miedo a depositar parte de nosotros mismos, a través de nuestras intervenciones, una competencia que bloquea las relaciones e inhibe muchos otros sentimientos que debieran fluir para dar paso a una nueva actitud; hemos tenido miedo de enfrentarnos unos a otros de una manera directa".

"No obstante se lograron comprender muchas cosas, como el hecho de que el grupo está en proceso de maduración, de comprensión..."

La evaluación que hacen del programa y de su formación teórica es, como en el caso de la evaluación de ellos como grupo, cauteloso, señalando cosas positivas y negativas, sin llegar a herir las expectativas que ellos se imaginan pueda tener el docente. En ese sentido, también aunque indirectamente, hacen una evaluación de éste.

"... se dijo que nos había servido mucho el curso pero que no cumplía con la parte del programa en donde se pretende hacer que el estudiante 'haga de la psicología social una herramienta teórica...', que en su práctica como maestros u orientadores rompan con los esquemas tradicionales del magister dixit! Creo que hace falta mucho para lograr este objetivo".

Y agregan:

"... todas las didácticas tienen sus cosas buenas y malas".

Su perspectiva profesional se ve también con otra actitud. -- Más objetiva, menos confusa, ya no tan fantaseada. En términos de Bohoslavski, alcanzaron una mayor identidad ocupacional en tanto estudiantes próximos en salir. Por ejemplo dicen:

"Los compañeros que son maestros mencionaron que a ellos sí les ha servido para conocer algunos aspectos de los grupos, pero no para conocerlos por completo".

"... se requiere de una mayor experiencia en grupos por lo tanto nos hace falta más experiencia".

"En el grupo se vió como lo máximo pero, mientras lo vayamos aplicando en nuestro campo profesional sabremos cuándo y dónde lo aplicamos y lo tomamos como una herramienta útil pero no infalible".

SESIONES DEL GRUPO 2 (VESPERTINO)

PRIMERA UNIDAD: ENCUADRE.

La primera sesión debía de realizarse el lunes 21 de noviembre pero, por ausencia total del grupo, no se dió inicio del curso sino una semana después.

El curso inicia una semana después de lo programado "por ausencia total del grupo". Ello nos habla -como emergente de -apertura- de cierto clima psicopedagógico propiciado en nuestro medio. Ausencias y retrasos que reflejan poca continen- -cia ofrecida por parte del equipo docente. Vicios y estereo- -tipias en la formación que parecían hacer más difícil que al grupo de la mañana, disponerse a probar otra alternativa peda- -gógica.

"Las sesiones en la primera semana no se realizaron. Las demás fueron bastante pasivas por parte de nosotros. Se dieron, por ejemplo en la presentación y análisis del programa, espacios muy prolongados de silencio. Aunque se detectaba que al- -gunos compañeros deseaban intervenir pero se cohibían".

Desde la primera sesión se analizó el problema de las ausen- -cias; éstas tienen relación con las pobres alternativas profe- -sionales que les ofrece el mercado de trabajo, por lo mucho - que dejaba que desear la formación alcanzada hasta ahora y - -por la "costumbre" de faltar al principio del semestre, como llegar tarde a la primera hora de clases.

En la presentación entre los miembros del grupo hizo eviden- -te la carencia teórica y práctica de su formación, como la - -confusión acerca de su futuro. Punto de partida que les per- -mitiría darle un sentido al estudio, al presente curso, a la

revisión que en ese momento hacían del programa.

Durante la primera sesión se llevó a efecto la presentación de los integrantes del grupo. Algunos ya habían trabajado juntos, a otros apenas se conocían. Durante la presentación, cada uno de ellos expresó sus expectativas en relación al curso. En esta sesión nos presentamos todos, sentados en círculo, cada quien externó sus expectativas respecto del curso.

Posteriormente se dió lectura al programa del curso, se comentó el mismo y de ahí surgió la forma de trabajo, así como la especificación del rol del grupo y el docente.

Se hicieron preguntas en torno a la evaluación principalmente,

Se me solicitó que hiciera algunas aclaraciones o anticipos de la dinámica de trabajo grupal que íbamos a llevar a cabo; era el punto que despertaba más interés. Las cuestiones más reiteradamente expresadas era si había o no diferencias entre el grupo de trabajo y el grupo terapéutico.

Al docente y al programa, igualmente que en el grupo de la mañana, se le mira doble; con fuerte distancia por unos y mucha confianza por otros.

Como la acumulación de información es superior pero, sobre todo, ésta es asimilada conductual y actitudinalmente.

El rol del docente como informante es una de las cuestiones menos claras de la presente propuesta metodológica. Sin embargo, en la práctica no resulta tanto. De hecho, son las técnicas para el trabajo de la información, previo a las sesiones plenarias, las que cumplen esta función, para permitirle al docente intervenir en las plenarias solamente con seña-

lamentos e interpretaciones. De esta forma puede quedar más claro para el grupo lo que puede esperar del docente en las plenarios o en el trabajo en equipos.

SEGUNDA UNIDAD. SOCIEDAD Y GRUPO.

Siendo el tema central de esta Unidad 'grupo y sociedad', las lecturas revisadas ofrecieron elementos para la comprensión de los grupos y el aprendizaje grupal.

Se dice, en cuanto al contenido teórico, que las lecturas de grupo y sociedad les sirvieron para "la comprensión de los grupos y del aprendizaje grupal". Es cierto, pero no fue explícito. El contenido los llevó al análisis de sus perspectivas profesionales, muy limitadas, igual que de su formación académica, pero, tomando mucha distancia de su grupo en particular. Como dice uno de ellos, "... la cautela con que se trataba el tema... se mencionó casi sin ningún detenimiento a la universidad donde estudiamos..."

Hablan de reformismo en ellos, "descubierta" por medio del cuestionar o no la técnica que se aplicara; pero no hacen mención del reformismo que representan el limitar la discusión desde las diferencias ideológicas del allí y entonces o desde el grupo al exterior sin mirar al interior. Al mismo tiempo, cuando alguna vez se trabajó el grupo para adentro fue en términos aparentemente ideológicos, haciendo a un lado todos los demás elementos del clima psicosocial. En esta situación, es difícil tener una visión objetiva de lo que es o no ideológico y si realmente tienen diferencias en este campo.

La figura del docente aún se mantiene más disociada que integrada. O demasiado pasiva y desde una posición de ellos muy pasiva o, desde la más vertical del encuadre institucional,

sobre todo en la dirección de las técnicas,

"Fue obvio en todo momento que el grupo y sólo el grupo era en el que recaía la acción del aprendizaje. El profesor, como siempre, fue tan sólo un mero espectador; su intervención -- fué esporádica y únicamente para dar alguna instrucción o hacer algún comentario!"

TERCERA UNIDAD. GRUPO.

El grupo indica esta Unidad en la misma tónica de la anterior. Intellectualizan, se mantienen en el allí y entonces y piden al maestro participe más activamente, sobre todo como informante. Sin embargo, el adentrarse a los temas y a través de algunas técnicas, se refleja una fuerte competencia dentro -- del grupo. "...una plenaria en la que participamos todos contra todos -dicen-. Esta vez fue una de las pocas sesiones en la que realmente se dió una motivación grupal". Concepto tradicional de "motivación", que se confunde con el de "competencia".

Ejemplo: la lectura "Diferencias entre el grupo T y el aula" a través de la técnica de representante. En la primera sesión se constituyeron dos equipos de 4 alumnos que resultaron ser uno de mujeres y otro de hombres. En seguida se destinó un tiempo para analizar el material. Después se nombraron -- dos representantes, uno por cada equipo, y se inició la discusión.

Más adelante señalan: "En la clase se percibió cierta competencia entre hombres y mujeres, cierta tensión al manifestar (ellas) los cuestionamientos y opiniones. El que los equipos hayan estado formados por hombres y mujeres afectó de alguna manera a la dinámica de la sesión". En el equipo de va-

rones fue en todas las ocasiones el representante; mientras - que en el de las mujeres sí hubo variaciones".

Más adelante, al terminar la Unidad, surge un emergente de la obturación creada en relación a la discusión de la dinámica - interna, al franco estado de competencia implícita, representada hasta ese momento, por las diferencias entre hombres y - mujeres.

"... la participación de X (mujer) fue muy importante -nos di cen-. Intervino para expresar cómo se siente en el grupo y - además manifestó que lo que se ha venido diciendo no muestra realmente lo que cada uno de nosotros piensa y siente". Este portavoz del grupo abre posibilidades para las próximas unida des.

En algunas sesiones se vertieron preguntas ya un poco más --- relacionadas con los procesos y características del grupo. -- Fue un poco más crítica y rica en aportes que las anteriores.

A pesar de ser explícitos los artículos en las referencias -- hacia el funcionamiento grupal tradicional, la comparación -- con el aquí y ahora fue pobre; hasta se vió confusión en -- usar los términos alumno-niño como síntoma de la dificultad -- para relacionarlo con su situación de grupo. Aunque se habló acerca de la colaboración de cada uno de sus temores, inquietudes y la parte afectiva en general.

CUARTA UNIDAD. SUJETO Y GRUPO.

En esta Unidad el interés está centrado en la dinámica interna; han podido esclarecer en buena medida el rol del docente; como diferente al que les corresponde a ellos que, a su vez, tienden a clarificar también ya no como la repetición de in-

formación o de utilizarla evasivamente sino llevándola al tema interno del grupo.

Después de haber clarificado, al final de la Unidad pasada, su situación de competencia, inician esta Unidad actuando un cambio con desconcierto. "... no se lograba centrar un eje de discusión -dicen-; algunos compañeros trataban el tema de la enfermedad mental desde lo social, otros hablaban de la dinámica familiar, los roles y los cambios ante la situación nueva del grupo..."

En la mayor parte del tiempo -continúan- el grupo trabajaba o se esforzaba por trabajar; sin embargo, compañeros que en otras ocasiones participan activamente esta vez no lo hacían e incluso parecían ausentes de la dinámica grupal. En contra parte, otros compañeros parecían ansiosos de tomar la palabra. En la siguiente sesión... nos llamó la atención la poca asistencia..."

El grupo seguía adentrándose en su análisis. Existe cierta competencia en el grupo -dicen-. Surgieron anécdotas relacionadas con 'algunos' integrantes del grupo, mismas que llevan implícita la dinámica grupal. A partir de un hecho que trajo a colación un compañero, que había sucedido entre él y tres más del grupo, se llegó a comprender un cambio interno: el núcleo del grupo estaba constituido por estos cuatro compañeros -dos hombre y dos mujeres- que estaban juntos desde el primer semestre, el resto fue uniéndose posteriormente. La cuestión fue que se daba una competencia por el liderazgo entre ellos; en el momento en que una compañera toma una actitud más activa, se va gestando un cambio en ese subgrupo, crea en ellos temor.

Las ausencias se podían explicar desde este punto de vista.

El reconocimiento de los subgrupos y de la dinámica interna del nuclear los colocó en otro nivel de la dinámica. Sin embargo, la reacción posterior fue de culpa y sentimiento de persecución. "Se habló de una posible represión grupal -dicen- y se cuestionó si ésta se presenta como un temor al cambio y a penetrar en la vida emocional del grupo". Es decir, de nuevo con cautela vuelven a tomar distancia entre ellos -- para no tocarse demasiado. Sin embargo, la tarea fue abordada más fácilmente, trataron de concentrarse en los planteamientos de la información teórica, cuidando de no quedarse -- sólo repitiendo las lecturas.

QUINTA UNIDAD. EVALUACIÓN.

Durante esta sesión se trabajó teniendo como base el programa de la asignatura. Primero se efectuó una lectura y análisis por equipo y posteriormente se nos llamó a discutir en plenaria, formando un círculo con las sillas. Lo que me hizo recordar -dice uno de ellos- que al principio del curso todos nos colocamos frente al maestro aún cuando la idea era formar un círculo; ahora, este fenómeno ya no se dió". El círculo se había cerrado. Quedaba el docente dentro del círculo pero con un rol diferenciado.

Se trató de relacionar los planteamientos del programa con su desempeño real durante las sesiones de trabajo.

En la plenaria todos los alumnos intervinieron externando sus opiniones. El ambiente que se dejó sentir fue diferente al de otras ocasiones; menos tenso, más participativo, quizá más espontáneo; hubo incluso risas.

Se vertieron opiniones en relación a la estructuración del programa, a la importancia de determinadas unidades, así como

a elementos de la forma de trabajo más acordes con el inicio del curso. Opiniones que "serían tomadas en cuenta y que posiblemente se convertirían en modificaciones para el próximo programa de la asignatura".

"Algo me pareció muy positivo fue esta sesión de evaluación. Casi siempre la evaluación es al alumno; pero nunca al programa y ni pensarlo, al maestro. Aquí en cambio, todo estuvo sujeto a la evaluación.

El punto relativo a su dinámica quedaría pendiente para el -- próximo y último semestre. Se hizo mención aunque apenas, -- del cambio sufrido por el grupo en su estructura de subgrupos y de roles. "... poco a poco comprobé -dice uno de ellos- - que efectivamente se da otro comportamiento cuando el grupo - tiene la responsabilidad de trabajar la información..."

RESULTADOS

TEMÁTICA

El contenido que aparece en el programa, con algunas depuraciones, nos permite adentrarnos en una explicación objetiva del problema. Sin embargo, las tácticas adoptadas por los grupos para hacer uso de la información teórica no fue lineal; los términos, en tanto significantes, también se utilizaron con otros significados; cierta condensación de lo individual, lo grupal y lo institucional en cualquiera de estas aproximaciones teóricas del problema.

Ambos grupos hicieron uso de las lecturas, por un lado, como elementos esclarecedores de la situación y del objeto teórico; por el otro, usaron los conceptos como otros significados no explícitos de su dinámica grupal. Esta relación entre ambos significados, explícitos e implícitos, tiene también su sentido. A través de lo externo el grupo -como es su aproximación sociológica- también los integrantes trabajaron las cosas internas. A su vez, al final del curso, con las lecturas relativas al sujeto en el grupo, desde la perspectiva psicoanalítica, los grupos trabajaron lo externo desde lo interno; pero ahora, no en una relación de pretarea, sino, con mayor cantidad de elementos de su dinámica hechos explícitos, que desde un principio estaban presentes pero no conscientemente.

El contenido, dentro de este encuadre, puede ser un disparador del aprendizaje teórico y operativo. Tanto les permite a los grupos comprender el núcleo básico del tema -el aprendizaje grupal- como las situaciones concretas y singulares que los integrantes viven y modifican en su proceso. Sin embargo, como los grupos hicieron uso de la información -ya se decía- fue un proceso difícil y contradictorio. Esta serie de teo-

rías venían a develar la situación social y psicodinámica del grupo de los estudiantes, futuros psicólogos,

Las lecturas de Lapassade y de los soviéticos chocaron con la noción funcionalista de "movilidad social" y, en este sentido, también chocaron las expectativas fantaseadas de su futuro profesional con sus posibilidades reales. Se presenta como un choque porque, aún cuando la información ayuda a los integrantes a interpretar con mayor objetividad su realidad, también representa algo nuevo; es una revisión de su conducta en la interacción sin resistencia. Un cambio en el que lucha lo nuevo contra lo viejo, contra las fuerzas de la inercia. Hasta los psicólogos norteamericanos como Kurt Lewin dan cuenta de ello. Los grupos se mueven con el apoyo de fuerzas que los impulsan a la conquista de su meta, y otras que se le oponen. Se presenta entonces, la resistencia al cambio.

En los grupos de nuestra experiencia, el choque es dramatizado bajo la fantasía de ser ellos miembros de alguna de las clases antagónicas de la sociedad, pero también y aunque no lo quisieran, se hacían representantes sendos grupos, de formas ideológicas de esas clases sociales. Lo nuevo, en general, beneficia a una clase y se opone a la otra. Lo nuevo y lo viejo desde lo ideológico, también está presente en las formas de interacción desarrolladas material de las clases sociales que en ese momento dramatizan; ni sea su intención reforzar formas y contenidos de aprendizaje de alguna de estas clases; en particular, de la clase dominante. Sin embargo, la composición social de los grupos no podía ser un obstáculo objetivo que impidiera la comprensión y la modificación de la dinámica grupal. Más bien les permitió adentrarse en el análisis de la connotación ideológica del vínculo, entendido éste hasta en sus partes inconscientes,

Este hecho viene a reforzar el plan, lo relativo al orden -- de presentación del contenido. De lo sociológico de entrada para terminar con la unidad de sujeto y grupo. Como vimos, -- lo externo no queda fuera del análisis de lo interno. Es -- dar cuenta del sujeto en forma cada vez más profunda, siempre en tanto seres sociales.

De este hecho también se deriva que, cualquier fenómeno de la interacción grupal puede analizarse desde su determinación y función social e institucional, desde las verticalidades de -- los sujetos y desde la dinámica del grupo.

DINÁMICA

Para ambos grupos, su tarea y habilitación profesional, auna-- das a la representación de su futuro profesional, son, desde el principio hasta el final del curso, el material básico de su análisis. En la primera Unidad y en la evaluación está -- presente el problema, pero al final los grupos lo abordan -- desde otro nivel, con mayor claridad y objetividad, aunque -- con diferencias entre los dos grupos. Cuentan ambos con nue-- vos elementos de información y comprensión. Al principio la situación era confusa para los grupos, por ser una experien-- cia de discusión del programa; por emerger, en esas circuns-- tancias, la fragmentación teórica de su previa formación, la confusión frente a su futuro profesional, su historia como -- grupo y la estructura de interacción desarrollada frente al -- personal docente y administrativo.

En este proceso los grupos tuvieron diferencias en los alcan-- ces y en las estrategias desarrolladas. El grupo 1, el matu-- tino, presenta al principio mayor conocimiento e interés por discutir su proceso grupal. Sin embargo, idealizan un tanto al programa y al docente. En cambio, el grupo de la tarde tu

vo una primera semana de ausencias y mostró al inicio, mayor distancia -persecutoria- del docente y del encuadre.

Ambos grupos, en las primeras unidades, hacen uso de las lecturas, para establecer un "como si" de trabajo, en el que, sin embargo, detrás del intelectualismo también mostraban la dinámica grupal. Este fenómeno se presentó más comunmente en el primer grupo. En el de la tarde se actuó el "reformismo - ideológico", como lo hizo el grupo de la mañana; no obstante, más tarde, el vespertino hizo la relación entre el supuesto reformismo ideológico con el reformismo que adoptaban al hablar de su dinámica. Igualmente, mientras el segundo grupo se atrevía un poco más a explicitar su cautela, en el primero contraban su atención en el "allí y entonces" o en su futuro; a lo más, podían mencionar estereotipadamente su situación de competencia en general.

Esta tónica se mantuvo hasta el final para el grupo 1. La relación hacia el docente fue para este grupo más dependiente. En cambio, para el vespertino el docente llegó a estar colocado a una distancia más prudente; dentro del círculo pero fuera de su dinámica.

El grupo de la mañana controló la situación para no llegar a extremos; con algunos avances de su dinámica, con mayor comprensión del fenómeno; suficientemente tratado el tema para optar por una salida ajustada; no estanca, pero tampoco con grandes declaraciones y modificaciones en su estructura de roles.

A diferencia del primero, el segundo grupo se fue adentrando en la descripción y análisis de su estructura grupal. La diferencia se sexes llegó a ser, en esta dinámica singular, una expresión de sus campos de fuerza. Explicitaron la presencia de los subgrupos organizados en función de un núcleo de anti-

güos compañeros. Lograron esclarecer la dinámica interna al subgrupo de "antigüos". Decantan la competencia interna a es te núcleo, dos mujeres y dos hombres, dentro del contexto de los demás compañeros. Este hecho modificó de alguna manera, la estructura y la dinámica del grupo. Un cambio no brusco - pero sí tenso; sus efectos no han de observarse de inmediato. Se dieron, pareciera ser, una tregua intersemestral con fuertes tintes de esperanza mesiánica. ?

El tiempo del curso no les permite a los grupos trabajar la - pretarea, entrar en tarea y disfrutarse como grupo de operación. Un semestre solamente les ha permitido adentrarse en - el conocimiento de su dinámica, pero no su modificación, como podría entenderse al surgimiento de la etapa del proyecto.

ANALISIS Y CONCLUSIONES

ESQUEMA REFERENCIAL DE LOS ALUMNOS ACERCA DE LA EDUCACION Y LA POTENCIALIDAD PEDAGÓGICA DEL PROGRAMA.

Se ha señalado arriba que para que el contenido aporte al alumno elucidación, aclaración y explicación de lo que busca, que se conviertan los conceptos en reales instrumentos de indagación y operación, es condición esencial que se sitúe en continuidad con su marco referencial; con sus experiencias, conocimientos y afectos con los que piensa y actúa. ¿Cuál es ese marco referencial que los alumnos presentaron en el curso de la presente asignatura?. La demanda por parte de ellos de "volver" a la educación tradicional se observa en todo el proceso, aunque cada vez de manera diferente. Es importante recordar que la mayoría de los participantes eran maestros normalistas. Sin pretender hacer ahora un análisis de la psicología social del magisterio en nuestro país, a simple vista podemos reconocer en ellos la profunda interiorización de las

pautas tradicionales de la educación. Se puede observar cómo el magisterio, aún cuando siempre han luchado por la democratización de la enseñanza y de los enseñantes, dentro del aula reproduce las formas del magister dixit. La didáctica desarrollada propició la exteriorización nítida de las pautas asumidas y esperadas por parte de los alumnos. El análisis que hacen del programa en la presentación del encuadre lo refleja, sobre todo, por su preocupación por la calificación, la inseguridad manifiesta ante la modificación del papel del docente y por empezar a hacer explícito ahí, que entre ellos hay una historia no dicha, llena de secretos, malos entendidos y representaciones distorcionadas de los otros. Ya se conocían pero a la vez, muchas de sus cosas eran para los demás desconocidas.

Se presentan al salón suponiendo que el contenido de la asignatura no tendría porqué ponerse a discusión. Que la información recibida serviría para su futuro profesional y no de utilidad para el presente. La formación incluiría solamente la acumulación de información teórica, pero no la modificación de sus ideas, actitudes y conocimiento. Esta interiorización de su preparación para el futuro, implica también una posición de inferioridad e inmadurez frente al saber del docente. En realidad, la tarea del presente, del aquí y ahora para los alumnos, consistiría, según su esquema tradicional, en complacer al profesor. Estos le han gratificado cuando el alumno muestra cierto interés por la materia en el allí y entonces.

Los alumnos no esperan de esta asignatura que el aprendizaje suponga el desprenderse de ciertos conocimientos estereotipados, sino solamente el agregar mayor información a su memoria. Este hecho es un elemento clave de la explicación de la resistencia del grupo a afrontar, aún con dolor, el cuestionamiento de lo conocido y la asunción de lo hasta ese momento desconocido.

Bachelard

La modificación del papel tradicional del maestro, inclusive informándose en la presentación del encuadre, siempre fue un elemento de desconcierto entre los alumnos, pero a la vez, -- fue un claro reflejo de las pautas aprendidas en ese sentido. Se esperaba que el maestro fuera mucho más explícito y que se extendiera ampliamente en la transmisión por lección de la información teórica. Cada alumno no estaría allí solamente "para proyectar sus ansiedades sobre la pantalla en blanco de la conducta neutral del profesor; tampoco está allí para entender sus sentimientos acerca de las figuras de autoridad" (Miles, Op. cit., p. 191). La tarea del docente es transmitir - información y ver que sea manejada por los educandos. Además, los alumnos no podrían llegar a ser igualmente capaces que el maestro que, aún cuando regularmente no se espera, sería amenazante tener diferencias de opinión con él. Tampoco se reconocería y desarrollaría el potencial pedagógico del intercambio y relación entre los alumnos. La fuente de la verdad vendría del maestro, y si no fuera así, los alumnos habrían de - asumirlo de todos modos: es él quien tiene también el poder de la asignación de la calificación. Como agente de la institución no necesitaría preocuparse porque el grupo validara -- los contenidos y sus propuestas didácticas y de evaluación. - Incluso se esperaba que las cualidades que pudiéramos plan--tearnos para desarrollar en un grupo sujeto de la acción, fue ran asignadas al rol del docente. Se esperaba de él imaginación y acción, responsabilidad y sistematización, simpatía y calidez; lo que les facilitaría a los alumnos el mantener su papel de inactivos y rutinarios, descuidados y distantes, entre ellos y con el docente.

La forma de evaluación representaría también para los grupos una contradicción con las formas de educación asumidas previamente. La dinámica de las sesiones y los reportes lo mani--fiestan claramente. Al inicio de cada sesión tenderían a re-

petir como catecismo el contenido de los textos pero, les costaría mucho esfuerzo relacionarlos con otros ya trabajados, menos con la información que conocían de semestres anteriores o de las otras asignaturas. No podían llevar fácilmente esa información a una situación concreta de su experiencia de maestros y todavía menos, traerlo al aquí y ahora del grupo. Los reportes, como ya se ha descrito, contienen cuatro partes: esquema-resumen del teórico, descripción de la experiencia en las sesiones, análisis de la experiencia a la luz de la lectura y conclusiones e interrogantes. ¿Qué pasó?. Qué aún cuando tenían un máximo limitado de cuartillas por reporte, éste se cubría con información del teórico, poco de la experiencia, menos de análisis y casi nada de conclusiones. La repetición de la información volvía a ser una constante de las formas en ciclopedistas de la educación, asumidas sólidamente por los alumnos y resistentes a su movilización. Ya Kurt Lewin nos ha explicado los efectos, propios de la educación tradicional, de la repetición compulsiva de la información, de la sociedad, la fragmentación y el desaprendizaje.

El manejo del tiempo en el curso y en cada sesión también nos aporta elementos significativos como representantes de las formas características de la institución. Uno de los grupos, por ejemplo, se presentó en su totalidad hasta una semana después de haberse iniciado oficialmente el semestre. La explicación para ellos fue muy sencilla: es la costumbre. A las sesiones, a su vez, se presentaban, sobre todo al principio, con retrasos muchas veces mayores a los treinta minutos.

La historia previa de los grupos ha venido conformando también representaciones internas del otro, parciales, ideologizadas y estereotipadas. Las diferencias los han llevado por inercia a la conformación rígida de roles y subgrupos. La modificación de las reglas de la interacción les permitió ahora

observar este juego establecido desde semestres anteriores. Esperaban que el docente se dirigiera a cada uno en un agrupamiento, pero ahora tendrían que voltear a verse también entre ellos. La disposición de los asientos también se modificaría. En la primera sesión, en uno de los grupos se les pidió que hicieran un círculo incluyendo al maestro. No pudieron. Se sentaron frente a él.

Los límites de su formación académica previa y la incertidumbre de su futuro profesional son dos elementos del marco referencial de los alumnos -de su psicología social- que inciden en el desempeño de su papel en el curso que se llevaría a cabo y en general en su carrera. Además, constrin seriamente la posibilidad de construir su identidad como alumnos y como próximos psicólogos de la educación. (Bohoslavsky, 1984).

El nivel de aspiración, en términos de Kurt Lewin, dada la baja formación académica, la falta de una disciplina de estudio y lo incierto de su futuro, se encuentra entre los alumnos a un nivel muy bajo. El contenido de la formación está, por un lado, desligado de sus expectativas y necesidades para su desempeño profesional. Pero además, la forma en que ésta se transmite no es "vertical" en abstracto. Sobre todo en las asignaturas del "tronco básico", es decir, en aquellas más distantes del contenido de la disciplina, se observa un número exageradamente alto de reprobaciones, de fracasos. Y, pensando en K. Lewin, esta serie de experiencias frustrantes entre los alumnos, si bien en un principio pueden generar una abierta agresividad, con el paso del tiempo esta situación los lleva a la asunción pasiva ante el conocimiento, el retraimiento. "El retraimiento puede... convivir con la completa aceptación de inaccesibilidad de la meta, que equivale a su renuncia real". (Op. cit. p. 256). En el caso de frustración nos dice también Alfred Lorenzer desde el psicoanálisis-

los deseos de búsqueda desembocan en la apatía, bloqueando el proceso de aprendizaje. Lorenzer se refiere al proceso de socialización primaria, pero también es para Pichon-Riviére, el factor disposicional del presente, en nuestro caso, de la situación educativa. (Pichon-Riviére, Op. cit., p. 122). El reconocimiento claro de la meta en el aprendizaje es una de las condiciones para el incremento del nivel de aspiración. En este caso, el acercarse cada vez más al final de la carrera les permite ver más objetivamente lo incierto que será su futuro ejercicio profesional. Ya en séptimo semestre, su grado de aspiración no les ofrece más impulso que desear terminar cuanto antes, rutinariamente y con el mínimo de esfuerzo.

Estas son las condiciones psicosociales con las que se presentan los alumnos al curso, y éstos son los elementos de la discusión y análisis durante el proceso grupal. Ya en el planteamiento del Problema de investigación se aclaraba que el objetivo de la experiencia sería el buscar una opción viable para la aplicación de las aportaciones pedagógicas que se puedan derivar de la Psicología Social. La aplicación de una metodología diferente en el contexto de la educación tradicional, como en la Universidad, además de lograr un aprendizaje significativo en los alumnos, además de mostrar su potencial pedagógico, devela las limitaciones y los efectos incluso patológicos de esta práctica pedagógica. Como diagnóstico de esa situación, es un excelente instrumento. Sin embargo, no sólo implica la presencia inevitable de la resistencia al cambio, la emergencia de los miedos o ansiedades básicas en los alumnos que viven la experiencia, sino también, de la planta de maestros. No han faltado las críticas apresuradas y su estigmatización superficial. Es importante en parte por ello, destacar las aportaciones que la Psicología Social pudiera hacer de la Pedagogía, tomando, entre otros elementos, la experiencia desarrollado en estos cursos.

Primero, la contribución más importante que podría rescatarse es que la Psicología Social aborda la clase como una totalidad. No es lo mismo el aprendizaje en grupo que el aprendizaje grupal, se ha dicho ya desde hace tiempo.

Segundo, la experiencia nos ha mostrado la cualidad diagnóstica que representa su aplicación, como develador de las consecuencias negativas de la educación tradicional; para investigar y desarrollar nuevas formas de educación. La modificación del encuadre nos permite observar las diferencias, sugerentes a su vez de posibles aplicaciones en la enseñanza.

Tercero, aún cuando se desarrolle una estrategia de aprendizaje grupal, la formación personal se incrementa considerablemente, en la instrumentación de los conceptos y en la elevación de grados de resignificación de su práctica. En el rompimiento de su rol asumido estereotipadamente y en la representación de otros, dentro de la dinámica grupal.

Cuarto, al traer como contenido informativo, no sólo la teoría sino los elementos emergentes de la situación presente - permite, a cada uno de los alumnos, por continuidad, integrar los conceptos a su muy particular esquema referencial. En la profesión de la Psicología, más que en otra, se exige el dominio de la teoría, metodología y técnicas de intervención; entre ellas, el uso de su propia experiencia y personalidad - atención flotante - como el instrumento privilegiado de la indagación. El ponerse en juego en una situación grupal concreta le permite descubrirse hasta cierto punto, a través de la información teórica, la interpretación del coordinador y la elaboración colectiva.

De la experiencia desarrollada no sólo podemos señalar algunas de las aportaciones pedagógicas sino también sus limitaciones. Hemos visto, por ejemplo, que el análisis del aquí y

ahora se presenta de manera coherente y natural cuando el contenido de la formación coincide con el tema mismo del aprendizaje grupal, de sus condicionantes y funciones sociales, de las leyes de la dinámica de un grupo y del papel del sujeto en ese medio. Tomando incluso en consideración estas ventajas del contenido formativo, si para su aplicación en una institución tradicional se requiere de severas adecuaciones tácticas, habría que ser mucho más flexible y reservado al tratar la pedagogía de otras disciplinas como la matemática, filosofía o literatura, por ejemplo. Si es que hay realmente aportaciones que valieran la pena considerarse. Podría adjudicársele como uno de los objetivos de la experiencia, el ofrecer un espacio de reconocimiento y modificación de pautas estereotipadas de aprendizaje, aprender a aprender y así tener efecto en la formación de las demás asignaturas o disciplinas. En este sentido, llevar el curso con algunas modificaciones en los primeros semestres, tendría mayor efecto toda vía.

ELEMENTOS DEL PROGRAMA

OBJETIVOS

La vinculación de los elementos teóricos con el proceso grupal, dentro del encuadre definido, ha llevado a cada uno de los integrantes de los dos grupos a una modificación de su aprendizaje, en su conducta, conocimiento y su relación interpersonal. Todo ello dentro de los límites de tiempo y espacio institucionales y del existente de ambos grupos. Dentro del marco de posibilidades así definido, los sujetos percibieron, vivenciaron como integrantes y analizaron teóricamente, una posibilidad real de su acción futura como profesionales de la psicología, en el campo de los grupos de formación.

Otro objetivo, ya no directamente académico de la asignatura, es su potencial diagnóstico, como instancia de reflexión acerca de la práctica docente de los alumnos-maestros normalistas; como educandos y como profesores. Como diagnóstico del sistema pedagógico de la licenciatura, empezando por las materias del tronco básico.

CONTENIDO.

Se ha señalado ya cómo es que la temática centra a los alumnos en el aquí y ahora que se pretende rescatar como la otra parte del contenido informativo puesto a discusión en el proceso grupal. La temática no tendría por qué sufrir modificaciones, los autores o las lecturas en particular sí puede ser. El desarrollo de la disciplina ha generado nuevas investigaciones, ensayos y textos que habría que revisar permanentemente. El orden temático también habría que mantenerse, sin pensar por ello que el contenido de la discusión no contenga siempre, de manera condensada, las cosas de cada sujeto, los vectores de la dinámica grupal y las condicionantes y funciones sociales e institucionales puestos en juego en un momento dado. El orden temático es importante mantenerlo por lo que implica como elemento explicativo el encuadre institucional, la dinámica grupal y el comportamiento de cada uno. Es menos amenazante o ansiógeno revisar primero las cosas de fuera que de uno mismo o del grupo. Sujeto y grupo sería la última Unidad, además de la evaluación por ser la más difícil de asimilar e integrar, por el dolor que representa el reconocimiento de las pautas estereotipadas y la adopción de nuevos conocimientos, actitudes y comportamientos personales.

DIDÁCTICA

El medio institucional de la experiencia, la educación tradi-

cional -que incluye contenidos muchas veces inútiles-, son -- elementos del existente grupal que de entrada saltan a la vis ta.

El manejo de información teórica desde el "como si" y el - -- "allí y entonces" tiende a exigir una gran acumulación de teo rías, gran parte de ellas sin sentido, a menospreciar el tiem po dedicado a su elaboración grupal, como si ese tiempo co--- rrespondiera solamente al término de la carrera, en la prácti ca profesional. Dar tiempo al trabajo de introducción a la - información por medio de técnicas y su análisis, aparentemen te es sacrificar la formación teórica por obtener un sentido práctico aunque superficial del curso. Sin embargo, las lec turas propuestas no son cortas ni simples y logran, a dife--- rencia de la mayoría de los programas de la carrera, verse -- todas y con mayor detenimiento. La productividad, aún vista como la acumulación de información es superior pero, sobre to do, ésta es asimilada conductual y actitudinalmente.

El potencial de la información teórica puede o no desarrollar se dependiendo, además de su capacidad heurística propia, de cómo es que los grupos establecen estrategias para tenerla y usarla. Las técnicas de pequeños grupos que tienen por fin - el facilitar el contacto entre la información teórica y los - estudiantes, les permite a éstos llevar al autor a su propia experiencia, particularmente durante el desarrollo de las reu niones plenarias. En estas reuniones el docente interviene - con señalamientos e interpretaciones de la dinámica estableci da por el grupo con su tarea, del vínculo desarrollado con - la información teórica, con ellos mismos y el docente.

El rol del docente como informante es una de las cuestiones - poco claras de la presente propuesta metodológica. Sin - embargo, en la práctica no resulta tanto. De hecho, son las

técnicas para el trabajo de la información, previo a las sesiones plenarias, las que cumplen esta función, para permitirle al docente intervenir en las plenarias solamente con señalamientos e interpretaciones. De esta forma puede quedar más claro para el grupo lo que puede esperar del docente en las plenarias o en el trabajo en equipos.

En todo caso, lo más importante será el delimitar claramente el rol del coordinador para cada una de las técnicas que se aplican, sobre todo al diferenciar los momentos de información por exposición, el abordaje de textos y el momento de grupo operativo en las reuniones plenarias. El respetar esta regla general permitirá un juego más flexible en las formas de intervención del docente. Se podría incluso pensar en tener momentos de exposición del docente o de los mismos alumnos. En este caso sería más importante ver un tema a profundidad que muchos de manera superficial, con exposición, técnicas en pequeños grupos, plenaria y reportes.

El análisis de los reportes de Unidad elaborados por los alumnos, como parte de la didáctica, supone el reconocimiento explícito de este trabajo como producto del aprendizaje que, por su misma elaboración bajo el esquema propuesto, contiene un gran potencial pedagógico. Ya se ha visto en este sentido cómo es que por reflejo de la educación enciclopedista, tienden los alumnos sólo a leer y repetir la información teórica sin contextualizarse en la disciplina ni en su práctica profesional o como alumnos. Lo que produce un bajo nivel de abstracción y de integración. Sin embargo, el esquema propuesto, incluyendo la descripción de

la experiencia vivida en las sesiones, los conduce a la sistematización y análisis de lo aprendido previamente de su experiencia como maestros, y de su situación presente.

La evaluación de los reportes forma parte también del proceso pedagógico. En general, la respuesta aparecida por escrito en los reportes de los alumnos consistía en subrayar las palabras o frases que desde mi punto de vista estaban ligando elementos importantes de la dinámica grupal y de su propia vinculación, con el tratamiento de las lecturas. -- ¿Por qué se subrayó una palabra y no otra?. ¿Cuál es el significado?. Tal vez esto se lo pregunten, y de hecho lo hacen los propios alumnos, sin embargo, la selección que yo hice intentaba partir de lo que suponía eran las cosas importantes para él y para el grupo. El subrayar es un signo que por lo menos dice: "recibí la información, la subrayo por ser para mí de importancia".

La respuesta a los reportes, de cualquier forma que se hiciera, tendría un efecto en la conducta de cada uno y del grupo en general. La imagen de autoridad del docente - aquí encuentra una de las bases más firmes de la resistencia.

El subrayar solamente me permitió "devolver en sus términos" emergentes de la dinámica relacionados particularmente a ellos.

Otro recurso didáctico ausente en esta experiencia pero que

muy bien podría enriquecerla, es la presentación, al abrir una sesión, de una breve crónica de lo acontecido en la anterior, jugando un poco el papel de observador participante, de tal forma que las anotaciones que como coordinador se requiere para hacer interpretaciones fueran más extensas y se enriquecieran entre sesión y sesión, buscando con ello mantener un nivel óptimo de interés y análisis. Las ideas de Kurt Lewin en este aspecto son muy sugerentes; particularmente su teoría del "valor sustitutivo de las actividades alternativas". (Op. cit. p. 79).

Por último, el orden temático del contenido, en tanto elemento didáctico, ya lo habíamos señalado, parte del supuesto de cierto orden de análisis de la dinámica grupal y que, aún cuando los textos no profundicen más una temática o que no se lleguen a conclusiones claras en cada sesión, tendrá mayor efecto en el aprendizaje, porque le quedan a cada alumno "tareas" que elaborar entre sesión y sesión, y le abre nuevas problemáticas que suponemos, pueden profundizarse con los siguientes textos. Es una opción que salva gruesamente la posibilidad de programar el contenido teórico previamente pero, además, se apoya en el descubrimiento de Lewin acerca del recuerdo selectivo de las ideas inacabadas o "efecto de Zeigarnik" (Loc. cit.).

EVALUACIÓN

Según se había señalado previamente las sesiones plenarias son, en sentido amplio, momentos de evaluación; sin embargo, en términos más estrictos, se realizaron evaluaciones al término de cada Unidad y al final del curso. Este tipo de evaluación es grupal e incluye todos los elementos del programa, su objetivo, contenido y didáctica, el papel desarrollado por ellos en el manejo de la información como en la movilidad y

operatividad alcanzada por el grupo. Los vectores del "cono invertido" propuesto por Pichon-Riviére, dentro del proceso - de pretarea, tarea, proyecto, sirven de base para evaluar el avance del aprendizaje significativo, de uso instrumental de la teoría a su experiencia concreta. Tal vez podría buscarse un procedimiento más estructurado para lograr una evaluación más completa y de fondo para el grupo en general y para cada uno de ellos.

Los reportes, como productos tangibles de evaluación fueron - la única fuente que se tomó en cuenta para asignar las califi - caciones. Ya se había señalado cómo es que a pesar de que su estructura propicia la reflexión y elaboración crítica de la - teoría, los reportes se mantuvieron a un nivel bajo de abs-- tracción e integración referencial. Tal vez se pueda elevar el nivel de análisis de las evaluaciones y de los reportes ha - ciendo un ejercicio escrito e individual en las sesiones de - evaluación para, posteriormente retomarse en una discusión - grupal. El reporte sería el escrito que, sabiendo previamente - te el contenido y esquema de presentación, éste podría hacer - se o, más precisamente, completarse y profundizarse en las se - siones de evaluación. Por último, el punto referente en el - reporte al análisis de la experiencia a la luz de la lectura, tal vez debiera completarse con una serie de indicadores gene - rales del avance de la dinámica grupal: los vectores del co - no invertido, dentro de las etapas de pretarea, tarea y pro - yecto.

Otro elemento importante de evaluación, no contemplado en esta experiencia, es la realización de algunas actividades mínimas de seguimiento como, por ejemplo, tener la oportunidad de realizar sesiones con estos fines, por lo menos una vez a la mitad del siguiente semestre, en la asignatura de Análisis - Grupal o Institucional II. A través de esa actividad se po--

dría recabar información que nos permitiera depurar el programa. También es importante considerar el seguimiento para medir el alcance y apoyo que representó la materia para las otras.

EL PROCEDIMIENTO DE INVESTIGACIÓN

La riqueza que representa para la investigación la coincidencia del contenido de la asignatura con el sujeto de aprendizaje -los grupos de formación- nos coloca con relativa facilidad dentro del medio de la investigación-acción. Sin embargo, el rol esperado por parte del docente es fungir como tal y no como investigador, lo que nos obliga a pensar en optimizar el medio a favor de esta segunda tarea inseparable de la docencia, especialmente para el psicólogo social.

El desarrollo de la presente investigación nos ha permitido puntualizar algunas aspectos particulares de la aplicación del programa. El objetivo de un primer momento, el avanzar en la construcción de una opción pedagógica de la Psicología Social en una institución de educación superior, nos habla en términos favorables, aún tomando en consideración las condiciones propias de medio, con elementos diferentes a los que conforman un encuadre de Grupo Operativo o el Training Group. Si bien podemos apreciar a groso modo las cualidades pedagógicas de la disciplina y las ventajas que representan en comparación con la educación tradicional, aún así, no es posible afirmarlo en términos de confiabilidad, sobre todo, por no contar con un sistema de registro de todo el proceso, estructurado bajo ciertos indicadores.

Ha de tomarse en cuenta que el medio de investigación está pensado para realizar tareas docentes y no de investigación. En general el registro de la experiencia se pierde casi por completo, si no fuera por la existencia de un programa y los

reportes presentados por los estudiantes en el curso. En este caso, los reportes por Unidad incluyen la descripción y el análisis de la experiencia. Este material nos salva de la situación, aunque no sea el mejor procedimiento. En tales circunstancias y en relación al objetivo propuesto, resulta para nosotros el óptimo. Se trataba en este primer momento de enganchar la asignatura al campo de la investigación. Ello requería un primer registro más o menos sistemático del proceso de los grupos, aunado a la elaboración paralela de un marco teórico y metodológico.

Los resultados obtenidos hasta el momento, bajo un esquema de indicadores del producto del aprendizaje, como serían los vectores de la dinámica grupal definidos por Pichon-Riviére, podrían, aunque no en términos cuantitativos, servirnos de parámetros para la realización y comparación de nuevos cursos. -- Para ello habría que definir con mayor precisión el procedimiento que se llevaría a cabo para el registro de la experiencia. Ya se había señalado cómo es que, para fines pedagógicos, podría enriquecerse la evaluación y la elaboración de los reportes, aunado a la construcción de una crónica parecida a la que realiza un observador participante. Estos instrumentos podrían a su vez sernos útiles con fines de investigación. Contendrían como indicadores -ya lo hemos dicho- los vectores de la dinámica dentro del proceso de pretarea, tarea y proyecto; lo que nos permitiría detectar y mejorar el programa, como avanzar en términos de investigación.

BIBLIOGRAFIA

Concepción operativa de los grupos

Bauleo, Armando. Ideología, grupo y familia, México, Folios Ed., 1982.

Contrainstitución y grupos. Madrid, Ed. -- Fundamentos, 1977.

et. al., La propuesta grupal, México, Folios Ed., 1983.

et. al., Psicología y sociología de grupo. Madrid, Ed. Fundamentos, 1975.

Bleger, José. "Situación y campo", Psicología de la conducta Buenos Aires, Ed. Paidós, 1977.

"Grupos operativos en la enseñanza", Temas de psicología, México, Nueva Visión, 1983.

Bohoslavski, R. "Grupos: propuestas para una teoría".

Brohman, M.L. y Tubert-Oklender, J. "Grupos operativos y psicoanálisis grupal," revista Psicología y Sociedad, Querétaro, año 1, oct-dic. 1983.

Campos A.J., Caparrós, N., et al, Psicología dinámica grupal. Ed. Fundamentos, Madrid, 1980.

Caparrós, Nicolás, "El grupo visto desde la psicología vincular," revista Clínica y análisis grupal, No. 24, Madrid, Ed. Fundamentos, sept-oct. 1980.

De Brassi, J.C. "Algunas reflexiones sobre los grupos de formación", revista Boletín, No. 1, México, -- nov. 1982.

De Lella A., C. "La técnica de los grupos operativos en la -- formación del personal docente universitario", revista Perfiles educativos, No. 2, -- México, CISE-UNAM, dic. 1978.

Escudero A., C. y Gómez E., R, "La estructura triangular en -- el proceso grupal", revista Clínica y análisis grupal. No. 28, Madrid, Ed. Fundamentos, junio 1981.

Kaminsky, G.G. "Proyecto para la maestría en psicología social de la división de ciencias sociales y humanidades de la UAM-Xochimilco", revista Clínica y análisis grupal, No. 29, Madrid, -- jul-ags. 1981.

Kesselman, Hernán, "El misterio de la dinámica grupal", revista Clínica y análisis grupal, No. 5, Madrid, jul-ags. 1977.

López, Susana, "Significados de la psicología pensada desde el grupo", revista Clínica y análisis grupal, No. 16, mayo-jun, 1979.

Pampliega, Ana, "La concepción del sujeto en el pensamiento de Enrique Pichon-Riviére", revista Clínica y análisis grupal, No. 24, Madrid, sep-oct 1980.

"La formación de coordinadores de grupo en la escuela de Psicología Social de Buenos Aires", No. 29, Madrid, jul-ags. 1981.

Pichon-Riviére, E. Psicología de la vida cotidiana. Buenos Aires Ed. Galerna, 1970.

El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social, vol. (I), Buenos Aires, Nueva Visión, 1978.

Teoría del vínculo, Buenos Aires, Nueva Visión, 1979.

Strada, Oscar, "La estructura grupal", revista Clínica y análisis grupal, No. 28, Madrid, junio 1981.

Psicoanálisis y grupos

Bion, W.R., Experiencias en grupos, Buenos Aires, Paidós, - -
1976.

Freud, S. "Psicopatología de la vida cotidiana"; Obras Com---
pletas, vol. I, Madrid, Ed. Biblioteca Nue-
va, 1948.

"El porvenir de una ilusión", Obras Comple-
tas, vol I, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva,
1948.

"Totem y tabú", Obras Completas, Vol. II,
Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1948.

"Interés sociológico", Obras Completas, vol.
II, Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1948.

García de la Hoz, A., "Significado actual de Bion y Sartre en
la psicoterapia de grupos", revista Clínica
y análisis grupal, No. 12, Madrid, sep-oct.
1978.

González, J.L., Palacios, A., Prado H., H., "Historia del aná-
lisis de grupo en México", revista Análisis
Grupal, No. 1, México, AMPAG, dic 1983.

Grinberg, Sor y Tabak, Introducción a las ideas de Bion, Buc-
nos Aires, Nueva Visión, 1979.

Kaës, René, El aparato psíquico grupal, Barcelona, Granica ---
Ed., 1977.

Laing, R.D., El cuestionamiento de la familia, Buenos Aires,
Paidós, 1972.

Laplanche, J. y Portalis, J., Diccionario de psicoanálisis, Ed.
Labor, Barcelona, 1971.

Lorenzer, A. Bases para una teoría de la socialización, Bue--
nos Aires, Amorrortu, 1973.

Pontalis, J., "Las técnicas de grupo: de la ideología a los
fenómenos. El pequeño grupo como objeto".
Después de Freud. Buenos Aires, Sudamérica
Ed., 1974.

Ramírez, Santiago, Infancia es destino, México, siglo veinti-
uno, ed. 1977.

Schellenberg, J.A. "Sigmundo Freud y el psicoanálisis", Los -
fundadores de la psicología social, Madrid,
Alianza, 1981.

Psicoanálisis y educación

Aray, Julio, Reflexiones sobre el sadismo en la enseñanza, --
Buenos Aires, Alonso, 1977.

France de Tersant, J.L. de, "Psicoanálisis y teorías del - -
aprendizaje", revista Colección Pedagógica,
No. 5, Centro de Estudios Educativos, Uni-
versidad Veracruzana, 1978.

Filloux, J.C. "Psicología de los grupos de estudio de la cla-
se", Aspectos sociales de la educación, De-
basse comp., Barcelona, Oikos-tau, 1976.

Freud, S. "Interés pedagógico", Obras Completas, vol. II, Ma-
drir, Ed. Biblioteca Nueva, 1948.

Mannoni, Octave, "Psicoanálisis y enseñanza", revista Psycho-
logie Sciences del 1^{er} Education, Villalba L.
N. trad. provisional, México, 1982.

Millot, Catherine, Psicoanálisis y educación, Daniel Berber
trad. prov., México, 1982.

Teorías positivistas y fenomenológicas de los grupos

Antons, K. Práctica de la dinámica de los grupos. Barcelona Herder, 1981.

Chehaybar y Kuri, E. Técnicas para el aprendizaje grupal, --- CISE-UNAM, México, 1982.

Fraisse, P. y Piaget, J. "La interacción social en los grupos pequeños", Psicología social, Buenos Aires, Paidós, 1979.

Kenneth D. Bonne, et al, Psicodinámica del Grupo T, Paidós, - Buenos Aires, 1975.

Lewin, Kurt, La teoría del campo en la ciencia social, Buenos Aires, Paidós, 1978.

"Los efectos del ambiente social", El niño su ambiente, Buenos Aires, Paidós, 1965.

Maisonneuve, J. La dinámica de los grupos, Buenos Aires, Nueva Visión, 1978.

Mora, Enric, "Carl Rogers: hacia una nueva mística. Reflexiones sobre la participación en un taller de comunicación intercultural", revista Clinica y análisis grupal, Madrid, jul-ags. 1978.

Meigniez, El análisis grupal, Madrid, Maroya, 1977.

Mucchielli, R. La dinámica de los grupos, Madrid, Ibero Europea, 1972.

Rogers, Carl, Grupos de encuentro, Buenos Aires, Amorrortu, -
1978.

Sbandi, Pío, Psicología de grupos, Barcelona, Herder, 1977.

Schellenberg, J.A. "Kurt Lewin y la teoría del campo", Los --
fundadores de la psicología social, Alianza,
Madrid, 1981.

Ulich, Dieter, Dinámica de grupo en la clase escolar, Buenos
Aires, Kapeluz, 1977.

Sociología de grupos

Bernard, Michel, "Las condiciones del grupo en acción", Aná--
lisis institucional y socioanálisis, Lourau,
R. comp., México, Ed. Nueva Imagen, 1977.

Brückner, Peter, "La socialización intrafamiliar", Psicología
social del antiautoritarismo, México, siglo
veintiuno ed., 1974.

Bruno, Pecheux, et al, La psicología social: una utopía en crisis, mecanograma, México, 1978.

Engels, F. "El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado", Obras Escogidas, vol. III, Moscú, Ed. Progreso, 1976.

Guattari, Félix, "El grupo y la persona", Psicoanálisis y transversalidad, Buenos Aires, siglo veintiuno, ed., 1976.

"Autogestión y narcisismo", Psicoanálisis y transversalidad, Buenos Aires, siglo veintiuno, ed., 1976.

Kulikov, V.N., Introducción a la psicología social marxista. La Habana, Depto. de Orientación Revolucionaria del C.C. del P.C.C., 1974.

Lapassade, G., Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia, Granica, Barcelona, 1977.

"La función pedagógica del Grupo T", El analizador y el analista, Barcelona, Gedisa, 1979.

"La intervención en las instituciones de educación y de formación", La intervención institucional, México, Flios, ed., 1981.

y Lourau, R., "Clases de la sociología", ---
Barcelona, Laia, 1981.

Lobrot, Michel, Pedagogía institucional, Buenos Aires, Ed. Hu
manitas, 1976.

Lourau, René, El análisis institucional, Buenos Aires, Amo---
rrortu, 1975.

"Monografía de una intervención socioanalí-
tica", Análisis Institucional y socioanálisis, M-
xico, Ed. Nueva Imagen, 1977.

Nendel, Gérard, "¿Y en la Europa del Este?", El manifiesto de
la educación, Madrid, siglo veintiuno ed.,
1975.

Michaud, G. Análisis institucional y pedagogía, Barcelona, -
Laia, 1972.

Predvechni, Kon, Platónov, et al, Psicología social, Ed. - -
Ciencias del Hombre, Buenos Aires, 1977.

Diseño de cursos

Díaz B., Angel, Los programas de estudio, CISE-UNAM, México,
1983.

"Un enfoque metodológico para la elaboración de programas escolares", revista Perfiles educativos, México, CISE-UNAM, 1983.

Didáctica y curriculum. México, Nuevomar, 1984.

Furlán, Remedí, et al, Aportaciones a la didáctica de la educación superior, México, ENEP-I-UNAM, 1978.

Guevara, F., Velasco, R., Notas acerca del diseño curricular. La definición de fases y el diseño modular. Un ejemplo, México, UAM-Xochimilco, 1978.

Hoyos M., C.A. Los curricula... racionalidad ante qué?, México, CISE-UNAM, 1982.

Hoxha, Enver "Por una nueva revolucionarización de nuestra escuela", Obras Escogidas, vol. IV, Tirana, Ed. 8 Nëntori, 1983.

Snyders, G. Pedagogía progresista, Barcelona, Ed. Marova, 1979.

Adónde se encaminan las pedagogías sin normas?, Barcelona, Paideia, 1976.

Taba, H. Elaboración del currículo, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1976.

Tyler, R. Principios básicos del currículo, Buenos Aires, Ed. Troquel, 1970.

Zarzar, Ch., C. "Diseño de estrategias para el aprendizaje -- grupal", revista Perfiles educativos, México, CISE-UNAM, abril-junio 1983.

Método de investigación

Bohoslavsky, R. "Palabras iniciales"; Orientación vocacional. La estrategia clínica, Buenos Aires, Nueva Visión, 1984.

Bleger, José, "El problema metodológico en Psicología", Psicología de la conducta, Buenos Aires, Paidós, 1977.

Campbell, D., Stanley, J., "Análisis ex post facto", Diseños experimentales y cuasi experimentales en la investigación social, Buenos Aires, Amorrortu, 1973.

DuVerger, M., "La observación participación", Los métodos de las ciencias sociales, Barcelona, Ed. Ariel, 1978.

Festinger, L., Kats, D., "Los problemas de la observación objetiva", "Observación de la conducta de grupo", Los métodos de la investigación en las ciencias sociales, Buenos Aires, Paidós, -- 1975.

Limoeiro C., M., La construcción de conocimientos. Cuestiones de teoría y método, México, Ed. Era, -- 1977.

Musso, Ricardo J. "Los métodos de investigación en psicología" Métodos de investigación en psicología y psicopatología, Buenos Aires, Nueva Visión, 1980.

APENDICE. RECONSTRUCCION DE LA CRONICA A TRAVES DE LOS REPORTES.

N.B.: Se respetaron tiempo, número y persona en las conjugaciones de los verbos, tal como los alumnos escribieron sus reportes.

GRUPO 1. MATUTINO.

PRIMERA UNIDAD. ENCUADRE.

Se programó la Unidad para verse en siete sesiones y se realizó en ocho. Dió inicio el 23 de noviembre de 1984 y terminó el 7 de Diciembre de ese año.

La presente Unidad de Encuadre se dividió en cuatro partes: presentación, estudio del programa, dos técnicas para profundizar la presentación, el análisis del programa, y las expectativas del curso; por último, una evaluación de la Unidad.

El maestro inició su presentación exponiendo sus datos generales como son, su nombre, el lugar de donde es egresado y las investigaciones que actualmente realiza en la práctica docente. Con ello daba la pauta para cada uno.

Los datos que generalmente se aportaban eran: escuela de procedencia, nombre, intereses y expectativas futuras. Cada quien dijo su nombre... ese día se sintió unión y comprensión en el grupo. En la segunda sesión empezó la discusión.

En cuanto al programa, éste se conoció, discutió y aprobó en tres sesiones. Primero por equipos y luego en dos reuniones plenarios. El programa presentado era aceptado tal y como estaba ya que se dijo que no tendríamos elementos... quedaron perfectamente claras cuáles iban a ser nuestras responsabilidades además de que el programa se conoció en toda su extensión y se estuvo de acuerdo con él. La mayoría de nosotros expresó sus pensamientos respecto al programa y el punto de la evaluación quedó perfectamente claro.

Una vez que los equipos terminamos de comentar el programa pa

samos al plenario, donde comenzaron las dificultades, la discusión se inició porque no podíamos ponernos de acuerdo.

El punto de la evaluación fue particularmente extenso en la discusión del grupo. Para tratar de reducir lo más posible la amenaza que representa el docente por su poder de calificación, el maestro propuso que luego de que calificara ellos -- podrían rectificar la nota después de argumentarlo ante el -- grupo y él mismo. El grupo trató de llegar a un entendimiento en cuanto a la evaluación y aquí fue donde se observó una primera tendencia a unificarnos.

Una de las cuestiones que se abordó con mayor insistencia fueron sus perspectivas profesionales y su formación académica. Aún hace falta -dice todo el grupo- mayor preparación para inclinarse hacia alguna corriente en especial, pero algo sí sabemos, es que mediante el conocimiento de las distintas corrientes se logra tener una mayor visión. La dimensión profesional, sobre todo la práctica que desconocemos en la mayoría de los casos, nos mantiene a la expectativa y aún no constituye un objetivo bien definido, por lo que se habla muy poco de ello en las sesiones, tal vez en las próximas tengamos más claridad y eso nos una.

X opinó que la mayoría de las palabras reflejaban una situación grupal emotiva y no tanto un interés académico.

... no nos conocíamos como se podría pensar.

... se hizo manifiesto cuan importante e influyente es el aspecto de los malos entendidos.

El grupo descubrió que muchos de nosotros tenemos aspectos de nuestras vidas y nuestra forma de ser que los demás no cono-

cen,

... nos pudimos percatar que aunque la mayoría del grupo hemos sido compañeros durante casi toda la carrera no hemos podido integrarnos al grupo mismo ya que las individualidades de cada persona siempre se han impuesto al grupo mismo.

A veces tratábamos de definir al compañero no por lo que veíamos sino por lo que sabíamos o pensábamos de él.

... hubo gente que atacaba a otro...

... se presentaron algunos enfrentamientos...

Se observó más claramente la influencia de la percepción que tiene el grupo hacia cada uno de sus miembros y la importancia que para ese miembro tiene una interpretación cercana o alejada de lo que pueda pensar en sí mismo.

Los propósitos que se perseguían no fueron nada novedosos para el grupo puesto que ya nos habíamos percatado de ello, pero no lo decíamos explícitamente, y fue en esta unidad en donde empezamos a cuestionar al grupo como tal y a cuestionarnos cada uno de nosotros como personas desde el punto de vista integral, sobre todo como miembros del grupo 19 de Psicología de la UPN.

En un grupo al existir individualidades personales los criterios son variados, es por eso que es difícil hacer común una experiencia; pero esto, en lugar de ser una desventaja, a mi parecer, es una ventaja, ya que esto hace que la discusión sea más rica. Se hicieron sentir como de fuera a los estudiantes que intentaban volver a cursar la materia; éstos hicieron intervenciones que mostraban información sobre la temá

tica y la dinámica del curso.

... compañeros de otros semestres enriquezán el trabajo grupal, decían otros.

También se hizo referencia a las intervenciones del docente:

E. Safa opinó que existía una preocupación primordial, ahora, por el grupo como tal y en segundo plano, su formación teórica.

El encuadre elimina el autoritarismo que se da o se toma el profesor...

El profesor sí logró conocer e identificar los intereses que guían a los alumnos...

Estoy segura que el maestro vió quiénes son los que más hablan, quiénes los que menos, cuáles son los temas que nos causan más inquietud, "cuáles nos vamos a desarrollar mejor y cuáles nos gustaría tocar.

Actuamos con mucha preocupación, tal parece que la causa fue la experiencia adquirida en el semestre pasado; ... ya sabíamos que existe mucha competencia entre nosotros; siempre que hacemos algo tratamos de hacerlo mejor que los demás, y si vemos que no podemos superarlo, no actuamos quedándonos sin participar en clase.

La experiencia escolar anterior a la Universidad es factor determinante para nuestra forma de ser y de expresar lo que sentimos.

Los objetivos que se propusieron alcanzar fueron logrados en

su totalidad. ,, nos conocimos más aprendimos a manejar algunas técnicas grupales. La participación del grupo fue buena, hubo mucha disposición y empeño.

Fue curiosidad, ánimo o ganas de aprender pero el grupo actuó como se quería.

¿Cómo lograr una integración más eficaz, qué técnicas existen para ello y cuáles son los factores que pueden intervenir para impedir un feliz resultado?.

SEGUNDA UNIDAD, GRUPOS Y SOCIEDAD.

La presente Unidad se dividió en cuatro temas; el medio social, grupos, organizaciones e instituciones; contenido ideológico de los procesos psíquicos de grupo y, evaluación de la Unidad.

4 de enero.

Se inició la clase con diez minutos de discusión sobre la lectura El medio social. Esta discusión fue en parejas; se aplicaría la técnica de Asesores. Después de cierto tiempo una de las personas pasó a formar el círculo de los asesorados fuera del círculo y detrás de ellos se acomodaron sus asesores, quienes se encargarían de anotar las cosas que se discutieran para después señalarle a su compañero qué sería mejor que hablara o bien qué le hacía falta explicar. Se dan diez minutos para estar en la discusión general y después regresar con su pareja para discutir las dudas y tratar de llegar a una conclusión.

En el círculo se inició la plática por una pregunta; de que si existía un medio social o varios; no se pudo llegar a una conclusión pues algunos indicaron que había tantos medios como climas, como formas de producción existían. Otros señalaban que sólo había un medio social que se adaptaba a diferentes formas de acuerdo a la región donde se establecía.

Surgió la duda de que si el medio social incluía al medio ambiente o viceversa, nuevamente no se concluyó. La clase tomó su mejor giro cuando se hizo la pregunta de que si era posible que las clases sociales pudieran cambiar o no de medio social; se estaba discutiendo cuando se inició un conflicto; unos compañeros señalaron a otros que sólo estaban en la es-

cuela por querer cambiar de clase y no por aprender, otros -- señalaron que los demás eran "burgueses" y que no podían comprender al grupo. Se empezaba a atacar fuertemente las compañías cuando se cambió el tema para saber qué sucedía con los desclasados, quiénes eran las personas que pertenecían a esta designación. Se cree que los desclasados son aquellas personas que están entre una y otra clase, y que no pueden en un momento ser ricos ni tampoco pobres. Otra forma de desclasados son los 'nuevos ricos' que por alguna circunstancia ajena a ellos de repente son de una clase alta, pero como no están preparados para ello no pueden adquirir las características de esta clase.

La intervención del docente fue para señalar tres cosas:

1. Que el grupo está haciendo uso de mínimas referencias materiales que hay entre ellos para encubrir sus diferencias en la forma de abordar el trabajo.
2. El grupo curiosamente se preocupa y fantasea con el "nuevo rico", cuando la realidad nos dice que estamos empobreciéndonos.
3. Que para cada uno de ellos les era en cierta forma doloroso el reconocer que no todo en esta vida puede ser controlado, que hay una determinación material de nuestro ser que pone en duda la capacidad de nuestra conciencia y la relatividad de nuestra individualidad.

6 de Enero.

El texto que se abordaría sería el Prefacio del Libro de Lapassade de Grupos, organización e Instituciones.

De acuerdo con G. Lapassade y a partir de sus experiencias --

psicológicas sabemos que existe una dimensión institucional - que actualmente determina al grupo humano. Existe una relación de interdependencia entre los conceptos del grupo, organización e institución, que corresponden a tres niveles del sistema social y del análisis institucional.

En el caso de la práctica pedagógica vemos cómo se establecen estos tres niveles. En el aula se establece la relación maestro alumno que opone 'el saber al no saber', en el segundo nivel está la escuela o universidad que incluye al individuo - un esquema jerárquico y lo acostumbra a creer que 'el saber' otorga un papel de dominación y explotación. En el tercer nivel tenemos que como el Estado es un Estado clasista, éste transmite sus leyes a la universidad que es por ende clasista, porque legitima al sistema, que al igual que la escuela efectúa una segregación social a través de exámenes y concursos. Y no es de ningún modo como la pretendida ciencia natural y protegida de los conflictos de clase.

De acuerdo con Gramsci sólo se logrará la conquista del Estado cuando los obreros y campesinos forman un sistema de instituciones capaz de sustituir al sistema social... Sin embargo, las instituciones tienden a estabilizarse en el mismo momento en que la revolución tiende a abolir el Estado.

El análisis institucional se propone aclarar el doble juego entre lo instituyente y lo instituido.

El análisis de este texto se hizo a través de la técnica de "rejilla" que consiste a grandes rasgos en dividir un texto extenso en varias partes y por equipos para que cada grupo trabaje una de ellas. Nuestro grupo se subdividió en tres grupos.

Cada equipo trató su parte durante quince minutos y, en un segundo momento, se hicieron otros tres equipos con integrantes de los equipos anteriores, para completar la información de manera que todos estuviéramos informados del material en su conjunto.

(Otra versión sobre la introducción de la técnica:)

Se harían nuevos equipos de tres personas. En este momento hubo rechazo por parte del grupo para la integración, pues algunas personas temieron dejar a sus amistades y reunirse con aquellas personas que 'les caen mal'.

Por fin se integraron los equipos, se discutió para pasar luego a formar el plenario; una vez que señaló que haríamos todos un círculo muchas personas buscaron estar junto a sus compañeros del pasado equipo.

En el plenario se hizo en primer término un resumen de la primera parte. X habló de el grupo, las organizaciones y las instituciones. Otro estaba preocupado por saber si nuestro trabajo como profesionistas será reformista o tenderá a cambiar las normas ya establecidas. Sobre todo creo que el grupo le inquietó saber si nosotros como estamos antes somos revolucionarios, ¿nuestros trabajos son revolucionarios o reformistas? X aseguró por su experiencia a quienes considera revolucionarios es a los maestros! Se preguntó si eran los intelectuales quienes iniciaban la revolución o los obreros. Alrededor de estas cuestiones giró la discusión.

En la siguiente sesión abordamos la lectura de Lapassade. Capítulo V de Grupos, Organización e Instituciones. Aquí el autor trata de la dialéctica de estos tres niveles. Además hace referencia a los términos sartreanos de serie, seriali-

dad, grupo, juramento, terror, burocracia, etc.

Lo que nos lleva a la formación de un grupo es la necesidad y un ambiente de escasez, la agrupación contra el peligro común, de ahí que la tarea sea satisfacer una necesidad. El grupo es mediación entre las necesidades de los terceros y cada uno como tercero logra totalizar las reciprocidades ajenas.

Se concluyó que la totalidad es cerrada y no cambia y que la totalización va cambiando y es una característica del grupo.

Después hubo un gran silencio, lo rompió la pregunta: ¿Realmente somos un grupo o una serialidad?. La discusión fue muy dividida; algunos opinaron que no éramos serie porque no venía nuestro objetivo de afuera; otros indicaron que lo que ahí había no podía llamarse grupo porque no teníamos características de éste; se concluyó que éramos una serialidad en vías de grupo pero, que existía el temor de perder la individualidad en el grupo. Surge el comentario de que estamos en un error pues estamos comentando la situación grupal y no hablamos sobre el tema. No se presta atención a él y se vuelve al tema anterior; se propone que se den las características del grupo para ver si en el grupo se cumple con algunas de ellas. Silencio. Se vuelve al tema del tercero, de los mediados y los mediadores, surgen comentarios anteriores.

El último punto que se trató fue la desintegración grupal, que se presenta cuando ya no hay objetivo, que no es eterno; para cada uno persiste como individualidad. Se dijo que el grupo una vez alcance su objetivo (terminar la licenciatura) se desintegrará. Una persona menciona su experiencia: después que salí de la Normal ya no he vuelto a ver a mis compañeros, no hubo comentarios. Se terminó el tiempo.

La técnica que se utilizó en la siguiente sesión fue la de -- Concordar y Discordar. El maestro escribió en el pizarrón -- las diez preguntas de 'Análisis de la realidad'; nos pidió que cada quien las respondiera personalmente; una vez transcurrido cierto tiempo nos dijo que formaríamos equipos de cinco personas para discutir nuestras respuestas y que elaboráramos unas nuevas de acuerdo a la respuesta obtenida por consenso. Los equipos trabajaron gustosamente y no se presentaron problemas. Cada quien discutió, se oían risas y comentarios.

Después de una gran alegata en la plenaria, nos preguntamos -- qué tanto nos podía proporcionar la técnica, con enunciados -- tan ambiguos y frases provocativas. Se señaló el olvido de -- la discusión pasada; no tomar en cuenta la acción instituyente en esta técnica. Se hacía necesario tomar distancia frente al texto. Muchas veces al tratar de seguir una técnica se cae en la estereotipia del rol que se le asigna y que se asume y esto causa dificultades para permitir que cada quien participe más abiertamente.

En la última sesión dedicada a esa unidad se realizó la técnica El poder de las estrellas. El maestro dió las indicaciones generales, se repartieron los sobres que contenían las figuras geométricas con las que se buscaría hacer el canje. Se explicaron las reglas escritas en el pizarrón y se inició.

Observamos que el grupo reproduce los valores sociales; somos una sociedad en pequeño en la cual funcionan las clases -- 'dominante, media y proletaria'. Existe un constante pleito por el poder, quien lo tiene no quiere dejarlo y hace alianzas para defenderlo. Esto se observó cuando un equipo que -- había ganado más fichas amarillas (que eran las que tenían -- más valor) tuvo la plena posibilidad y no lo hizo. Se observó que el que nace 'pobre' es muy poco lo que realmente puede

ascender en la escala social, hay progreso algunas veces pero siempre dentro de los límites que establece la clase dominante.

Safa dijo al final que el grupo reconoce lo externo que lo de termina pero que al mismo tiempo pareciera que se infiltrara en el grupo para promover la división y una supuesta lucha de clases. Cosa muy relativa pues en realidad la composición social del grupo es en lo material más o menos homogénea.

TERCERA UNIDAD. EL GRUPO,

La tercera Unidad de nuestro curso la iniciamos con un texto de Lapassade y nos dedicamos a analizar la Fase B en la que se relata en primer término los inicios de la sociometría en Mayo y Moreno, también nos habla de la experiencia de Kurt Lewin, haciendo de ésta una división de cuatro periodos. 'No es sino hasta 1947 -su último y cuarto periodo- en el que muere y en el que a través de las nociones del campo psicológico y luego de campo de grupo llega a afrontar en su teoría los problemas de cambio social'.

Ampliamos nuestro estudio sobre K. Lewin en el capítulo 'De la investigación-acción a la dinámica de grupos' de Milhiot. Se abordaron más claramente y con mayor amplitud los términos levianianos. Este tema fue tratado mediante la técnica de Debate.

Se suponía que cada uno iba a leer individualmente el texto y a formular una serie de preguntas pero casi nadie leyó, por lo que en la clase se hizo esto: Formamos dos equipos, leímos y formulamos unas preguntas. Después cada equipo le hizo al otro y, si no las contestaba, el primero le corregía.

Nuestro equipo no escogió las preguntas más fáciles sino las más difíciles, para que el otro equipo no pudiera contestar; pienso que el otro equipo hizo lo mismo.

En la siguiente sesión se trataría de conocer la aplicación de la teoría del aprendizaje grupal; por lo que recurrimos a Miles Mathew, en su libro Psicodinámica del Grupo T y, en particular analizamos las diferencias entre el Grupo T y el aula. Vimos que existen diferencias de tipo formal como son -- los horarios de trabajo, la composición del grupo, el tamaño del grupo, el rol del instructor y el rol del maestro, etc. -- Y diferencias de fondo como son los propósitos que se persiguen que al parecer son semejantes, pues los dos tienen por -- objetivo el aprendizaje, aunque la manera de alcanzar el -- aprendizaje sea muy distinta.

En cuanto al rol del instructor y del maestro y sus diferencias hemos de ser más explícitos. El maestro juega un papel de autoridad en el aula, aunque decida compartirla es un rol bien diferenciado y jerarquizado. 'La centralidad de su rol tiene dos aspectos: mantiene siempre él sólo el control del grupo y de los contenidos (...) y no necesita preocuparse --- porque el grupo valide sus propuestas metodológicas (...). -- Al contrario, la conducta del instructor tiende a ser opuesta, se le considera como un miembro del Grupo T y su rol se va -- descentralizando a medida que avanza el trabajo del grupo que se hace capaz de enfrentar la tensión de la búsqueda'.

Se dividió el grupo en tres equipos y cada uno escogería un -- representante que pasaría al frente a discutir durante 10 minutos, para después regresar a su equipo y ser así asesorado; los representantes podrían ser cambiados.

En la primera ronda de discusión de representantes se hizo ex

plícita la intención de traer elementos de la educación tradicional al intentar de esquematizar en el pizarrón el tema antes de discutirlo.

Hubo un periodo de silencio en el que ningún representante -- quería iniciar la discusión. Después un tanto tímidamente se discutió acerca de las características que predominan en el Grupo T y en el grupo-aula. En esta discusión se abordaron cuestiones tales como integrar un Grupo T en la clase proletaria y cuál sería la función del instructor, así como la ideología que asumiría durante el desarrollo del grupo.

Esta discusión se mantuvo durante toda la clase o sesión.

Se preguntaba si era posible integrar un Grupo T de miembros con intereses comunes aunque no en situaciones o condiciones comunes. X expuso la idea de que somos un Grupo T en potencia. No obstante exista un programa ya definido por el maestro, -- como representante de la institución.

Nos preguntábamos si existe la posibilidad de que seamos un Grupo T una vez que se nos impone el programa como algo externo.

El Grupo T vendría a ser una alternativa con la cual, en caso de aceptarla, tendríamos que comprometernos como estudiantes.

El hecho de que se hablara constantemente de clases sociales fue bien significativo, porque existe el fantasma de las diferencias de clase, de intereses al interior del grupo que nos impide constantemente establecer un trabajo de colaboración para alcanzar la tarea.

En la siguiente sesión retomamos las ideas de Shein y Bennis

acerca de la 'Visión general de nuestra teoría del aprendizaje', en cuyo artículo se expone que el aprendizaje funciona a nivel de los sentimientos y de las actitudes, no únicamente a nivel cognoscitivo. 'Para obtener resultados en el aprendizaje es necesario tener en cuenta un elemento cognoscitivo (mayor conciencia), un elemento afectivo (cambio de actitudes) - y un elemento de conducta (competencia interpersonal modificada)' (26).

La lectura la vimos a través de la técnica de Asesores. Casi nadie quería ser asesorado, la mayoría quería ser asesor.

Siento que hay un poco de miedo al enfrentamiento entre nosotros aunque sólo sea de tipo intelectual.

La mayoría de las veces no se lee la lectura y por lo tanto no se pueden manejar bien los conceptos, lo que crea más inseguridad.

Al final se abrió en plenario en donde discutimos todos; en estas sesiones ví un poco más de participación por parte de mis compañeros, pero hay unos que todavía se niegan a participar.

Una de mis conclusiones es que la técnica de representantes empleada para este tema resultó muy satisfactoria pues nos permitió participar a todos, exponer las ideas personales y las preocupaciones grupales se vieron con mayor claridad.

Ultimamente hemos tratado de llegar más a fondo acerca de lo expuesto por el autor, nuestras ansiedades y preocupaciones sobre nuestra forma de comportarnos en el grupo, así como el aspecto afectivo con las otras personas se han podido controlar (subrayado mío) mejor que en las otras unidades aunque

no deja de haber competencia por sobresalir y quedar bien con el maestro. Ya no se trata de sacar 'recetas' ni de aplicar la situación del texto al grupo antes de entender al autor, - sino de comprenderlo y aplicarlo al grupo.

Pienso que si el maestro hubiera aclarado muchas cosas desde el encuadre nos hubiéramos evitado muchas ansiedades, pero -- también... no nos hubiésemos dado cuenta de muchas cosas, ya que como dice Lewin es necesaria una observación desde dentro para una investigación en los grupos.

CUARTA UNIDAD. SUJETO Y GRUPO.

La lectura del texto de E. Pichon-Riviére 'una teoría del -- abordaje de la prevención en el ámbito del grupo familiar' -- nos expone un enfoque interdisciplinario para la comprensión del tema. Creemos que es muy útil por ser integradora de diferentes puntos de vista, ya que desde la comprensión sartreana del 'hombre en situación', totalidad-totalización, seriedad-fusión, pasando por el concepto de 'emergente', hasta -- las ideas de cooperación, pertenencia, telé, entre otros de -- Bion.

Parte de la idea de que el hombre está inmerso en una situación socioeconómica determinada y que en este sentido, el enfermo mental es un portavoz de tensiones y conflictos, provenientes de su grupo familiar y éste de su sociedad. Por ello se hace necesario generar una nueva cura que implicaría atribuirle un papel nuevo como agente de cambio y junto con él -- hacernos también generadores del cambio.

Así es como los procesos grupales del grupo operativo y del grupo familiar se hacen paralelos en el sentido en que tanto uno como el otro son un 'grupo de personas reunidas por cons-

tantes de espacio y tiempo, unidos por una tarea que constituye su finalidad'. En el caso del grupo familiar la tarea es socializar al individuo proporcionándole los fundamentos que le permita modificarse a él y a su realidad circundante.

Para el análisis del contenido de la lectura de E. Pichon-Riviére se utilizó la técnica de los Asesores, primero se discutió diez minutos el tema entre el asesor y el asesorado. Luego se pasó a la ronda de discusión:

- Propongo que esclarezcamos los conceptos que trata E.P.R.
- Me parece que las condiciones socio-económicas de base determinan las relaciones en la familia como una unidad básica y hay un elemento emergente que es portavoz de las anomalías del grupo familiar (se hace un largo silencio).
- La estructura triangular padre-madre-hijo, estructura que es universal se refleja en todo.
- No sólo a la persona sino al grupo familiar en su totalidad a través de la pertenencia, la cooperación y el control de las ansiedades.
- La neurosis es la incapacidad del individuo para controlar una situación. El concepto de salud se da en la medida de que el sujeto pueda adaptarse a una situación determinada.

Enrique Safa hace un comentario: La información que ahora tratan, ya se han dado cuenta ustedes es como una bola de fuego, la lectura nos lleva a reflexionar inevitablemente a nuestra propia familia y proceso de socialización (silencio prolongado).

- Qué significa la cura en el portavoz?. Significa un cambio de roles al interior de una estructura... Al adolescente no se sabe cómo tratarlo, ni qué rol asignarle.
- Si la familia no está bien estructurada como grupo provoca la enfermedad.

El miércoles 29 de febrero continuamos con el tema y seguimos empleando la técnica de asesores y asesorados:

Hablamos de la adolescencia en la medida en que tratamos de redefinir nuestros propios roles. La serialidad implica dejar de ser operativo.

¿Por qué se puede definir un grupo operativo igual que un grupo familiar?.

Por las características de tiempo y espacio que son constantes en los dos y están unidos por una tarea.

Enrique Safa sería en el grupo padre y madre a la vez, dado que las características familiares están presentes.

En la evaluación pasada hablamos de redefinir los términos, los roles.

Safa: ¿Qué puede hacer el padre en la familia cuando rechaza su rol tradicional y los demás persisten?.

La redefinición de roles se hace a partir de las características que se tienen, para generar nuevas situaciones una vez comprendidas.

¿Cuándo es que hay salud en la familia, cuando los roles es-

tán en movimiento o cuando están fijos?,

Se da la enfermedad cuando la dinámica del grupo familiar se rompe, se hace rígida, se estereotipa. Un ejemplo es la llegada de Safa al grupo, la nueva manera de actuar del maestro crea conflicto, si uno no sabe aceptar la nueva situación de cambio de roles.

Safa: es un hecho que representó un conflicto para el grupo, como fuente de poder y control pero, eso es todo?. ¿Qué hay de la relación entre ustedes?.

¿No será que el no leer, es el miedo a llegar a vernos las --
caras?.

¿Y qué hay con la palabra pertenencia?. ¿Cómo ubicarla en la relación maestro/grupo, yo/grupo, cuando el maestro no está, qué sucede con el grupo?.

Safa: ¿Tú qué piensas X?.

- Yo me siento perteneciente al grupo y extraño a los otros.

Safa: ¿Qué pasa con los que no se sienten parte del grupo?.

- Habría que preguntarles a ellos?.

Safa: El grupo asigna los roles.

- Para los psicólogos tal parecería que todos estamos enfermos. Este sentimiento de pertenencia se ve mediante la cooperación, la comunicación y el aprendizaje... mediante el proceso del grupo.

- Yo creo lo contrario, que es a través de la comunicación, la cooperación que se da la pertenencia,

Es a través del quehacer que se permite pertenecer al grupo.

- El riesgo de un psicólogo es tender a dar una explicación de todo, a todo, si está callado, si habla...
- La heterogeneidad es lo que debe hacer la unión.
- Tal vez si se trabaja con grupo operativo aflorarán las diferencias,
- No sé qué tanto afecte estar en cuatro materias juntos. Como yo tomo nada más esta materia con el grupo. Yo me siento grupo, me siento bien. Quizás sea la edad la que me permite ser más tolerante y acepto más hablar con otras personas. Como con X aunque pensemos de manera diferente.

¿Y por qué no hablar con otra persona las situaciones?.

Safa: Y tú X ¿cómo te has sentido?.

- Desde el primer momento me sentí incómoda en el grupo por que algunas personas me caen mal,...

Somos un grupo cuyos roles desde el principio quedaron asignados y hasta el semestre pasado, en el que llevamos por primera vez elementos de Psicología Social, pudimos observar esa rigidez que muchas veces los mismos miembros del grupo promueven. Otras veces es a través de la institución que al parecer nos impone un grupo, un maestro, sin permitir una elección libre.

- No debemos dejar de lado el miedo a entregar parte de uno mismo en el proceso de pertenencia a un grupo, donde no se sabe a ciencia cierta qué sucederá después.
- La pertenencia a un grupo quedó definida sólo para algunos nunca para todos, aquellos que no están en el grupo, por no asistir a las sesiones, no han dejado de pertenecer, sólo que rehuyen el enfrentamiento de una manera más clara.

En nuestra tercera sesión de la cuarta unidad hicimos una profundización de los términos de Bion a través de una lectura del texto de León Grinberg. "Introducción a las ideas de Bion". Aunque ya en ocasiones anteriores durante el semestre pasado habíamos abordado un texto de Bion directamente, este texto nos sirvió para esclarecer los términos, hacer una diferenciación más precisa y un manejo mayor.

Para explicar la forma en que el ser humano interactúa como adulto en los diversos grupos. Bion utiliza una terminología particular.

"Mentalidad grupal, cultura de grupo, supuestos básicos. Los que están constituidos por las emociones intensas de origen primitivo, de acuerdo con las formas de enfrentar la tarea y con las formas de obtener los fines de satisfacer los deseos del grupo".

"El estado emocional de cada sb tiende a evitar la frustración inherente al aprendizaje por experiencia, aprendizaje que implica esfuerzo, dolor al contacto con la realidad". El individuo por medio de la valencia se engancha en determinado supuesto básico. En contraposición a dicho término encontra-

mos el de cooperación o 'forma de participación consciente -- en un grupo de trabajo. La sociedad como grupo también presenta fenómenos de supuesto básico. Los grupos que Bion llama Especializados de Trabajo (Iglesia, ejército, aristocracia o clase en el poder) están encargados por el Estado (grupo -- principal) de mantener los supuestos básicos en la sociedad -- a todos los niveles y así seguir guardando las situaciones es-- tablecidas y mantener el control de la sociedad'

En el momento en que el grupo de trabajo domine sobre los supuestos básicos se revertirán las relaciones sociales causando la caída de las instituciones o grupos especializados y -- por lo tanto del gobierno en el poder.

El término de 'cambio catastrófico' surge al parecer de una -- idea que promueve un cambio en la estructura del grupo y pre-- supone la violencia y suversión del sistema, por lo que es re-- pelida por el grupo mediante la 'resistencia al cambio', re-- gresión.

Esta sesión se llevó a cabo mediante la técnica de asesor-ase-- sorado. En términos generales, se discutió primero acerca de si la mentalidad grupal era consciente o inconsciente y en -- esta primera sesión se vió qué era el continente de los proce-- sos inconscientes del grupo y qué la cultura grupal era lo -- consciente y lo inconsciente.

En una segunda sesión, en la que ya aunamos la lectura de -- Bion 'experiencias en grupos', se ahondó sobre la función de los sb y veíamos que existen ciertas condiciones más comple-- jas que una sola relación causal. Hablamos del grupo como un -- todo como un individuo cuyo comportamiento recobra las rela-- ciones objetales iniciales, la relación con la madre. El sb -- es regreso a etapas más placenteras guiadas por fantasías, --

técnicas mágicas tendientes a reducir la angustia como causa de una situación nueva, desconocida, el aprendizaje de partes nuevas, que resulta doloroso, displacentero.

Una compañera propone un paralelismo entre el desarrollo de la libido, que correspondería a los distintos momentos de los sb. Así tendríamos que el de dependencia correspondería a la forma de actuar del niño con el seno materno que le proporciona distintas satisfacciones y protección. El sb de ataque-fuga correspondería a la etapa sádico-anal, en la que existe una ambivalencia de sentimientos de parte del niño hacia el objeto amoroso, la madre. Y el sb de emparejamiento estaría comparado con el descenso de la etapa edípica o fálica, con el surgimiento del ideal del yo e identificación con la imagen parental que se idealiza.

Esa forma de verlo podría resultar un poco esquemática o mecánica; no podemos asegurar que se dieran los mismos procesos.

Vimos cómo en nuestro grupo al iniciar siempre permanecer presente la posibilidad de que se establezca el sb de dependencia que insta a los miembros a demandar un líder que solucione todos los dilemas con los que el grupo se topa.

En otro momento tendimos hacia la fuga de la tarea; cuando X hablaba por ejemplo de Eric Fromm eludiendo, en ese momento, de profundizar en la tarea.

Se abordó el término de valencia o disposición por parte del individuo de participar en el grupo de sb de manera inconsciente, en contraposición con la cooperación que supone un proceso consciente.

En la segunda sesión del tema retomamos el concepto de 'grupo especializado de trabajo'. Se aplicó la técnica de Aseso-

res; iniciamos siete gentes, concluimos once,

Se sostenía que el g.e.t. ayuda al grupo de trabajo a evitar que dominen los sb. de dependencia, por ejemplo, como control de los creyentes por medio de la Iglesia. El get o institución controla por medio de los sb al gt. La sociedad así produce durante la semana bajo el gt, pero los fines de semana se recrean situaciones primitivas, como el futbol profesional, donde predomina el sb de ataque-fuga. Y el grupo principal, el Estado, mantiene o fomenta la aparición de los sb y controlan el gt por medio de todas estas instituciones y aparatos.

La universidad o get contiene los sb y el gt. Coexisten con aquellos, que impiden el cumplimiento de la tarea por nada o demasiada ansiedad generada.

Esta unidad constó de tres lecturas básicas que permitieron abordar el tema del grupo familiar y grupo en general, de una manera más profunda, y que provocó también gran ansiedad, lo que propiciaba la aparición del sb de ataque-fuga.

Al hablar de familia siempre nos hace reflexionar y cuestionarnos sobre los roles asignados desde el grupo familiar.

Nuestro grupo se encuentra en una importante etapa de cambio, puesto que los roles que antes se encontraban inamovibles han variado esa movilidad, pero aún no somos capaces de decirnos qué es lo que nos molesta del otro y aceptarlo a pesar de reconocer que su papel es importante para el logro de nuestro aprendizaje.

En la mayor parte del tiempo se mantuvo el trabajo intelectual si es que todo el tiempo; por un momento hubo un poco

de impaciencia, puesto que los términos no quedaban muy claros, pero entre todos tratamos de sacar el trabajo adelante y lo logramos.

Yo pienso que esta Unidad debería ponerse al inicio del programa, porque realmente nos mueve el tapete no solo en lo que la familia se refiere sino al aquí y ahora del grupo.

QUINTA UNIDAD. EVALUACIÓN.

Para esta última Unidad revisamos un pequeño texto introductorio del libro de Klaus Antons 'Práctica de la dinámica de grupos' en el que se exponen en forma breve la situación actual de la dinámica de grupos, sus ventajas y sus inconvenientes; además de mencionar cómo este libro 'ofrece un repertorio de ejercicios que constituye una herramienta en el conjunto del sistema de la dinámica de grupos'. (19).

Se trabajó primero en pequeños grupos, luego fue una plenaria. En general durante la sesión de Antons la discusión giró en torno a la utilización de las técnicas. Se quería ver a las técnicas como la forma de dar el aprendizaje y no como un apoyo.

Más que tratar los conceptos del texto de Antons se discutió el programa en cuanto a sus objetivos.

X expuso que le parecía muy ambicioso el objetivo de que los estudiantes pusieran en práctica las herramientas teóricas de la psicología social, para que su práctica como maestro y orientador rompieran con los esquemas tradicionales y manejen nuevos elementos para una nueva concepción del maestro, del alumno y de la educación. Se dijo además que parecía que la preparación o conocimiento que se logró es aún muy limitado,

se requiere de mayor experiencia en grupos, se necesita de -- más práctica.

En el caso de nuestro grupo, nos acercamos de alguna manera a la problemática que en él existe y que consiste en una este-- reotipia de los roles, un miedo a depositar de nosotros mis-- mos, en nuestras intervenciones, una competencia que bloquea las relaciones e inhibe otros muchos sentimientos que debie-- ran fluir para dar paso a una nueva actitud. Hemos tenido - miedo de enfrentarnos unos a otros de manera directa.

En el programa también se dice que 'los elementos teóricos y las experiencias de esta disciplina se ofrecen como una teo-- ría completa del aprendizaje, del conocimiento y de la pedago-- gía; con lo que no estoy muy de acuerdo puesto que no creo - que se le pueda llamar completa; ya que todas las didácticas tienen sus cosas buenas y malas.

Los compañeros que son maestros mencionaron que a ellos sí -- les ha servido para conocer algunos aspectos de los grupos, - pero no para conocerlos por completo.

Al tocar conceptos más profundos nos resistimos a ahondar en el tema como fue en el caso de la Unidad IV donde se habló -- del grupo familiar y los supuestos básicos de Bion.

Pienso que lo que pasó en el grupo es lo que dice Pontalis -- acerca de lo sucedido en Alemania; que en un primer momento se pensó que era lo máximo y que se usaba para todo las técni-- cas de dinámica de grupos, pero que con el tiempo se le fue-- ron encontrando los 'defectos' o, mejor dicho, las limitacio-- nes, y poco a poco ir perdiendo impulso. Así, en el grupo -- se vió como lo máximo pero mientras lo vayamos aplicando en - nuestro campo profesional sabremos cuándo y dónde lo aplicare

mos y lo tomemos como una herramienta útil pero no infalible.

GRUPO 2. VESPERTINO

PRIMERA UNIDAD. ENCUADRE.

La primera sesión debía de realizarse el lunes 21 de noviembre pero, por ausencia total del grupo, no se dió inicio del curso sino una semana después.

Las sesiones en la primera semana no se realizaron. Las demás fueron bastante pasivas por parte de nosotros. Sobre todo cuando el maestro solicitaba participación. Se dieron, -- por ejemplo en la presentación y análisis del programa, espacios muy prolongados de silencio. Aunque se detectaba que algunos compañeros deseaban intervenir pero se cohibían.

Durante la primera sesión se llevó a efecto la presentación de los integrantes del grupo. Algunos ya habían trabajado -- juntos, a otros apenas los conocíamos. Durante la presentación, cada uno de nosotros expresó sus expectativas en relación al curso. En esta sesión nos presentamos todos incluyendo el maestro; sentados en círculo, cada quien externó sus -- expectativas respecto del curso.

Posteriormente se dió lectura al programa del curso, se comentó el mismo y de ahí surgió la forma de trabajo, así como la especificación del rol de cada uno de nosotros.

Se hicieron preguntas en torno a la evaluación principalmente.

Al maestro se le solicitó que hiciera algunas aclaraciones o anticipos de la dinámica de trabajo grupal que íbamos a llevar a cabo; era el punto que despertaba más interés o ansiedad. Las cuestiones más reiteradamente expresadas era si ha-

bía o no diferencias entre el grupo de trabajo y el grupo terapéutico.

Para conocer ampliamente el programa el profesor el programa el profesor lo expuso, haciendo hincapié en una de las corrientes.

Se pudo observar claramente la coincidencia entre el sujeto y objeto de estudio, es decir, que el grupo juega en este caso un doble papel, el de objeto y sujeto de conocimiento.

A partir de estas sesiones de encuadre se acelera el proceso de integración y conocimiento del grupo, lo cual considero -- así por las apreciaciones de todos y por la notoria disposición y entusiasmo manifestado en actividades posteriores.

La presencia de los repetidores también se hizo sentir:

Creo que el grupo no alcanzó el objetivo ya que por lo menos la mitad ya nos conocíamos.

Al discutir sobre el programa pudimos observar los subgrupos que funcionan, inclusive en otras materias y algunos aislados que acabamos de integrarnos.

El profesor sólo contestó las preguntas directas, las otras las dejaba libres para que contestara el que quisiera hacerlo, pasividad ante la figura del docente.

SEGUNDA UNIDAD. SOCIEDAD Y GRUPO.

Siendo el tema central de esta Unidad 'grupo y sociedad', las lecturas revisadas ofrecieron elementos para la comprensión de los grupos y el aprendizaje grupal.

El desarrollo de las lecturas siempre se hizo con el apoyo de una técnica de trabajo. Fue obvio en todo momento que el grupo y sólo el grupo era en el que recaía la acción del aprendizaje. El profesor, como siempre, fue tan sólo un mero espectador; su intervención fué esporádica y únicamente para dar alguna instrucción o hacer algún comentario.

TEMA I. GRUPO Y SOCIEDAD.

Los participantes a la primera sesión no efectuamos las lecturas correspondientes.

Se aplicó la técnica de Asesores. Se vertieron opiniones en relación a la influencia del medio social a nivel grupal e individual, aportando ejemplos, pero ciñéndonos básicamente en la lectura. X formuló preguntas a los asesores.

Al hacer la discusión en nuestro grupo se planteó el tema de la movilidad individual; si era más fácil o más promovida -- que la social. A mi entender el hecho que se haya hablado de esto no es casual, porque en los primeros encuentros que hemos tenido esa perspectiva preocupaba mucho como futuros profesionales, e inclusive aisladamente sin unirle la formación, la responsabilidad como trabajadores relacionados son íntimamente con la problemática psíquica. Sin embargo todo se platicó con mucha cautela, temiendo una descompensación o desequilibrio.

Al dar nuestra opinión en relación a la técnica coincidimos -- en que la sesión fue más activa y con más participación que en otras ocasiones.

TEMA II: GRUPOS, ORGANIZACIONES E INSTITUCIONES.

Los textos seleccionados para este tema fue el Prefacio a la Segunda edición francesa y el Capítulo V "Dialéctica de los grupos, las organizaciones y las Instituciones" del libro -- "Grupos, organizaciones e instituciones" de G. Lapassade.

La primera lectura se vió por medio de la técnica de rejilla. Formamos tres equipos de discusión.

Se logró relacionar la lectura en algunos aspectos con las anteriores; se dieron aportes valiosos y espontáneos, así como ejemplos, pero en la plenaria nos mostramos tensos y pensando más en la forma en que decíamos las cosas.

Prevaleció nuestra actitud callada, adoptando la mayoría el rol típico del estudiante, esperando que el profesor aportara elementos aprobara o desaprobaba intervenciones.

La lectura de dialéctica de los grupos... se efectuó con la técnica de "debate". Se formaron cuatro equipos que elaborarían siete preguntas sobre el tema.

En nuestro grupo se vió la instancia institucional, la cautela con que se trataba el tema y la dificultad para integrar el análisis de la dinámica grupal al material trabajado; por ejemplo, se mencionó casi sin ningún detenimiento a la universidad donde estudiamos como caso ilustrativo.

Otro tópico tratado en el grupo es la estrecha vinculación entre la clase dominante y el Estado, aquella va cambiando con ésta. Se propone en el artículo un sistema de instituciones que reemplace al Estado.

Comparando a Lapasade con Predvchni es notable el énfasis en distintos elementos que sobredeterminan los grupos, las instituciones o el medio social. Los rusos hacen hincapié, incluso dejando de lado aspectos superestructurales, en la formación económico-social; mientras que Lapassade, si bien menciona la coincidencia de una instancia económica, política e ideológica, privilegia la superestructura, el Estado, lo institucionalizado. De ahí se desprende que su definición de grupos difiera.

Lapassade afirma que la universidad es clasista, pues en la reproducción del saber se reproduce el sistema de dominación; sin embargo, en sociedades como las nuestras, plagadas de contradiciones, ... no creo que pueda decirse llanamente que se dá una reproducción de la dominación en forma absoluta. También se vislumbran todas esas luchas por el poder, que desde luego no le quitan el carácter clasista pero tampoco el Estado puede controlar todo omnipotentemente.

TEMA III. TÉCNICAS DE REFLEXIÓN SOCIOLOGICA SOBRE LOS GRUPOS.

Durante este tema se efectuó primero la técnica de "Concordar y discordar" con apoyo del texto de Predvechni "Aspectos sociales de los procesos psíquicos del grupo". Posteriormente se aplicó la técnica "El poder de las estrellas".

La técnica de Concordar y discordar se propone relacionar la dinámica grupal a la realidad social en la que los grupos se desarrollan.

Nos ceñimos estrictamente a la que planteó el profesor.

El docente reparte una serie de afirmaciones sobre las cua---

les los estudiantes deberán dar su opinión de acuerdo o en -- desacuerdo. En el caso que el grupo se pueda poner de acuerdo se puede plantear la modificación de una palabra sin que -- altere el sentido de la frase.

Contestamos las preguntas propuestas. De hecho hubo participación activa y se suscitó la discusión en relación a algunas preguntas, ya que todos queríamos convencernos unos a otros -- tratando de buscar 'lo malo' entre nosotros.

En nuestro equipo fue realmente difícil lograr la mayoría sobre cada frase porque saltaban las diferencias de tipo ideológico, esas diferencias parecían tener relación con los orígenes de clase de cada uno, con la posición de clase actual y -- también con la práctica social que cada uno desempeña en este momento.

Luego de la aplicación de la técnica pasamos a una reunión -- plenaria. Formamos un círculo para la exposición de nuestras ideas acerca de la técnica aplicada y su relación con la lectura de Predvechni. Todavía se dieron situaciones de tensión y silencios prolongados. X fue el que rompió el silencio en más ocasiones, exponiendo sus dudas y lanzando preguntas a -- los demás.

La discusión se centró, en un principio, en el punto del clima psicosocial, sobre nuestro clima psicosocial.

A pesar de la experiencia del funcionamiento de la técnica, -- que nos hablaba a las claras de sus limitaciones, en ningún -- momento cuestionamos algunos de sus aspectos. Hasta el final la discusión se mantuvo al margen de la técnica misma. No se nos había ocurrido la posibilidad de criticarla más allá de -- lo que ésta sugería.

Si esta situación la relacionamos con lo que nos dice Lapsade observaríamos el poder del saber institucionalizado. El estudiante tiene asimilada la imagen del maestro que tiene la verdad y que él no puede criticar o proponer sobre lo dicho por la institución. Lo que para Predvenchni serían los elementos ideológicos de nuestro clima psicosocial.

En otro encuentro la técnica usada fue "El poder de las Estrellas".

A pesar de que se sabía de antemano la finalidad de la técnica, los que la sabíamos nos ceñimos nuevamente a las disposiciones del profesor, de los compañeros y acatamos tal cual las reglas; nos fuimos capaces de modificarlas sustancialmente.

Se formaron tres equipos, el valor de las fichas se anotó en el pizarrón, así como las reglas, los puntos adicionales. Se reparte un sobre para cada alumno. Se da la consigna y cinco minutos para mejorar la situación haciendo negocios ventajosos con otros que no sean del equipo.

En la segunda vuelta el maestro modifica los equipos y otorga otros cinco minutos de negociación. En la tercera vuelta el equipo ganador propone sus reglas con las sugerencias de los perdedores.

Se pudo ver que algunos grupos estaban en desventaja por más que intercambiaran.

De todo el funcionamiento se observa que el grupo uno y el dos se reúnen y el tres queda más distanciado, o sea que el grupo de "clase media" y el de la "baja" no tienen el poder económico, ni el poder institucional, representado por quien

dirige la técnica.

En nuestro equipo luego se discutía que habíamos caído en un reformismo cuando el equipo que tenía la posibilidad de cambio porque se le había transmitido el poder se limitó a pedir sugerencias y a reglamentar el intercambio más justo de las fichas.

Durante la evaluación se planteó el hecho de que en el aula se reproducen las relaciones prevalecientes en la sociedad pero, también se aceptó que el grupo tiene sus propias leyes y que habría que analizar lo que sucedió en el grupo.

Se veía que las leyes del grupo no son las mismas con que se rige la sociedad.

Se planteó la pregunta de si existe una clase dominada y una dominante en el grupo y en base a qué se daría esa dominación, sobre todo si fuera sólo a través de prejuicios y malos entendidos.

Nuevamente se dificultó el cuestionamiento de la técnica, se aceptaron sus reglas y en base a ellas se trabajó.

Cada intervención me pareció que se dirigía al docente más que a nosotros mismos.

La técnica nos pareció demasiado ambiciosa en sus objetivos de demostración de las diferencias sociales y las posibilidades de movilidad social.

En la evaluación de la unidad algunos compañeros consideraron muy simplistas los textos de Predvechni,

La mayoría de los textos analizados en esta segunda unidad -- además de haber sido interesantes fueron muy áridos y algunas ocasiones muy complicados y confusos.

Se habló de la dificultad que representaron para la mayoría -- algunas lecturas. Pero más que nada, se hizo patente el hecho de que todavía no concebimos el proceso del grupo y la -- comprensión del mismo como lo más importante del curso y que -- el análisis de las lecturas debe encaminarse en este sentido.

Todavía nos cuesta trabajo rebasar el nivel de la simple discusión de las lecturas basándonos en el discurso del autor.

En cuanto a la dinámica del grupo fue curioso la ausencia de comentarios como si esta no tuviera que ver en el aprendizaje.

Considero que no se llegó a traspasar la barrera o el límite de algunos textos para, a la luz de la lectura, analizar la -- vivencia grupal; aunque en otros fue fácil hacerlo, dada la facilidad terminológica que ofrecían.

El grupo se muestra todavía muy resistente a expresarse abiertamente.

Aún con la ayuda de las técnicas empleadas son pocas las participaciones en grupo y sin muchas aportaciones; se cae en -- confusiones, se espera que la respuesta siempre esté en el -- docente y si no la da nos sentimos invalidados para darla nosotros. Tememos al docente, al grupo, a nosotros mismos; a lo que pensamos. Hablo en plural porque aunque esto no se dé al mismo nivel en todos, sí creo que a todos les ocurra.

TERCERA UNIDAD, EL GRUPO,

TEMA I. LA DINÁMICA GRUPAL,

En la primera sesión el profesor dió las instrucciones para abordar el tema. La técnica empleada fue la de "debate". Para el análisis de la lectura el grupo se organizó por equipos; actividad que abarcó con toda la sesión. Además cada equipo formuló diez preguntas sobre el contenido, para discutir las en la próxima sesión.

En la segunda clase nuevamente se dispuso de un tiempo para estudio. Posteriormente se abrió el debate por medio de preguntas y respuestas alternadamente, entre los dos equipos que se integraron. En principio, un equipo hacía una respuesta y el otro la contestaba, así sucesivamente hasta que el profesor intervino para hacer la observación que hasta el momento ningún participante se atrevía a poner en duda respuesta; que tácticamente le daban como correcta. A partir de entonces, la actitud nuestra cambió y ahora sí, era frecuente cuestionar preguntas y respuestas. El número de diez preguntas se rebasó.

En la reunión plenaria, se discutió ampliamente cuál era el rol del investigador social; sobre todo se dió énfasis en la forma que debería incluirse en el problema investigado.

Si Lewin afirma que los grupos pequeños como el nuestro constituyen las únicas totalidades dinámicas que permiten su estudio y que el investigador sólo tendrá ese carácter cuando se haga participe en el problema, ¿no sería tal vez de mayor utilidad, para arribar al aprendizaje, como resultado de la interacción, que el maestro se enrolara más directamente en la dinámica grupal?

No está por demás recordar lo que Lewin apunta sobre la investigación de los fenómenos sociales; no observar del exterior sino desde adentro.

No todos los compañeros participaban. El maestro intervenía esporádicamente y de manera lacónica.

TEMA II. TEORÍA LEVINIANA DEL APRENDIZAJE GRUPAL.

Se trabajó la lectura "Diferencias entre el grupo T y el aula" a través de la técnica de representante.

En la primera sesión se constituyeron dos equipos de 4 alumnos. En seguida se destinó un tiempo para analizar el material. Después se nombraron dos representantes, uno por cada equipo, y se inició la discusión.

Para la segunda y la tercera rondas se revirtió lo hablado a cada equipo y se solicitó cambio de representantes. Finalmente se llevó a cabo una plenaria en la que todos participamos contra todos. Esta fue tal vez una de las pocas sesiones en que realmente se dió una motivación grupal.

La participación del profesor consistió en dar pautas para iniciar la discusión y las veces que se le hacía preguntas no las contestó.

Durante esta sesión se virtieron preguntas ya un poco más relacionadas con los procesos y características del grupo. Fue un poco más crítica y rica en aportes que las anteriores.

A pesar de ser muy explícito el artículo en las referencias hacia el funcionamiento grupal tradicional, tal cual lo tenemos en otras materias en este mismo momento, y el del grupo

de trabajo como lo experimentamos con estos temas, la comparación con el aquí y ahora fueron pobres; hasta se vió confusión en usar los términos alumno niño como síntoma de la dificultad para relacionarlo con nuestra situación de grupo de trabajo. Aunque se habló acerca de la colaboración de cada uno con sus temores, inquietudes y la parte afectiva en general.

Segunda sesión. Trabajamos la lectura "Visión general de nuestra teoría del aprendizaje", con la técnica de asesores.

Los primeros asesores iniciaron sin problemas la discusión, basándose en los planteamientos del autor; pero ya durante las siguientes discusiones empezaron a surgir los cuestionamientos en relación al esquema explicativo del autor del texto.

En la clase se percibió cierta competencia entre hombres y mujeres, cierta tensión al manifestar los cuestionamientos y opiniones.

El que los equipos hayan estado formados por hombres y mujeres afectó de alguna manera a la dinámica de la sesión. En el equipo de varones fue en todas las ocasiones un representante; mientras que en el de las mujeres hubo variaciones.

En la plenaria, como siempre, se empezó por grandes silencios y la participación de algunos compañeros, los mismos de siempre.

El fantasma que nos anda rondando es que no nos sirve discutir de nuestras dificultades en el trabajo de grupo, o los miedos, ese aspecto que pretende negar permanentemente la mayoría del grupo. Aunque durante esta sesión la participación

la participación de X fue muy importante. Intervino para expresar cómo es que se siente en el grupo y además manifestó - que lo que se ha venido diciendo no muestra realmente lo que cada uno de nosotros piensa y siente. A pesar del llamado de X a manifestarnos tal cual nos sentimos en el grupo todo siguió más o menos igual, al menos en apariencia.

Lo mismo podríamos decir de la participación de X y de X, así como de X quienes enriquecieron la sesión con aportes e intervenciones en torno a las lecturas y a las vivencias del grupo.

En cuanto al texto, creo que hace hincapié en la voluntad y - no hace intervenir otras realidades como la fuerza del inconsciente.

CUARTA UNIDAD. SUJETO Y GRUPO.

Esta Unidad se revisó en tres sesiones, mismas que se desarrollaron de la siguiente manera:

Primera sesión 8 de marzo de 1984. En esta sesión se trabajó el texto de Pichon-Riviére "Una teoría del abordaje de la pre ve ni ón en el ámbito del grupo familiar", bajo la técnica de asesores.

Se dividió el grupo en pareja y se discutió el texto durante unos minutos, posteriormente se procedió a la discusión por parte de los asesorados sin intervención de los asesores; se discutió principalmente sobre el contenido general de la lectura. El tema principal que trataba, el enfermo mental como portavoz de las ansiedades grupales. En este primer momento de la discusión a nivel de los asesorados, no se rebasó la --lectura, únicamente se discutió en relación a su contenido. Posteriormente se reunieron nuevamente las parejas y seguimos discutiendo el texto; en esta ocasión se cuestionó sobre lo

que implica la enfermedad mental, la adaptación, el estar sano, etc.

Finalmente el grupo se reunió en la plenaria y se rescató - - principalmente la diferencia de salud y enfermedad a nivel de la sociedad y en qué términos se dan ambos o alguno de ellos.

El material en sí resultó ansiógeno, lo cual incidió en la -- dispersión reinante en el grupo; no se lograba centrar un - eje de discusión; algunos compañeros trataban el tema de la enfermedad mental desde lo social, otros hablaban de la dinámica familiar, los roles y los cambios ante situaciones nuevas del mismo grupo. En la mayor parte del tiempo el grupo - trabajaba o se esforzaba por trabajar; sin embargo, compañeros que en otras ocasiones participan activamente esta vez no lo hacían e incluso parecían ausentes de la dinámica grupal. En contra-parte, otros compañeros parecían ansiosos de tomar la palabra.

En la siguiente sesión se pretendía profundizar los últimos - puntos de la lectura de Pichon, pero nos llamó la atención la poca asistencia que hubo (cuatro compañeros de diez).

Nos preguntábamos porqué se dió tan poca asistencia. Se vertieron algunas hipótesis al respecto; -se resta importancia a la materia por dedicarnos a las demás. tiempo a leer el -- texto y tratar de resolver las cuestiones pendientes.

Se habló de que no llegamos a tratar las relaciones interpersonales que hay en el contexto grupal.

Posteriormente se siguió el análisis de la lectura. Se expresó que existe cierta competencia en el grupo. Surgieron algunas anécdotas relacionadas con algunos integrantes del gru-

po, mismas que llevan implícita la dinámica grupal.

A partir de un hecho que trajo a colación un compañero que había sucedido entre él y tres más del grupo, se llegó a comprender un cambio interno; el núcleo del grupo estaba constituido por cuatro compañeros que estaban juntos desde el primer semestre, el resto fue uniéndose posteriormente. La cuestión fue que se daba competencia por el liderazgo entre ellos; en el momento que una compañera toma una actitud más activa, se va gestando un cambio en ese subgrupo y crea entre ellos temor.

Las ausencias se pueden explicar desde este punto de vista, como falta de movilidad y funcionalidad de las posiciones que cada uno ocupa en el grupo,

Al final concluíamos que el resto del grupo no asistió al aula por temor a la información y al trabajo que éste hubiera generado en el momento que está viviendo el grupo.

En la tercera sesión se trabajó el texto de Grinberg sobre grupos en 'Introducción a las ideas de Bion', primero una breve discusión en parejas y luego en plenaria.

Se habló de una posible represión grupal y se cuestionó si ésta se presenta como un temor al cambio y a penetrar en la vida emocional del grupo; se habló también sobre el rol asumido por cada uno de nosotros, sin especificar.

En el momento de analizar el material aparece inmediatamente un conflicto con el marco referencial existente en cada uno de nosotros; mismo que se manifiesta con nuestras actitudes defensivas, resistentes a cambiar. Se habló de la posibilidad de que el grupo estuviera cada vez más posibilitado para

desarrollarse como grupo de trabajo, en los términos de Bion.

La dinámica fue casi constantemente de trabajo, aunque con dificultades para vincular lo teórico con el proceso grupal; estas veces en menor grado que al principio del semestre.

La tarea fue encarada más fácilmente, tratamos de encontrarnos en los planteamientos de la lectura; ahora no tratamos de no quedarnos sólo repitiendo la lectura.

QUINTA UNIDAD. EVALUACIÓN.

Durante esta sesión se trabajó teniendo como base el programa de la asignatura. Primero se efectuó una lectura y análisis por equipo y posteriormente se nos llamó a discutir en plenaria, formando un círculo con las sillas; lo que me hizo recordar que al principio del curso todos nos colocamos frente al maestro aún cuando la idea era formar un círculo; ahora, este fenómeno ya no se dió. El círculo se había cerrado.

Se trató de relacionar los planteamientos del programa con nuestro desempeño real durante las sesiones de trabajo.

Durante la plenaria todos los compañeros intervinieron externando sus opiniones. El ambiente que se dejó sentir fue diferente al de otras ocasiones; menos tenso, más participativo, quizá más espontáneo; hubo incluso risas.

Se vertieron opiniones en relación a la estructuración del programa, a la importancia de determinadas unidades, así como a elementos de la forma de trabajo más acordes con el inicio del curso. Opiniones que fueron tomadas en cuenta por el profesor y que posiblemente se conviertan en modificaciones en el próximo programa de la asignatura.

En lo particular manifiesto -y mis reportes lo demuestran- -- que en un principio estuvo patente el exceptisismo en mí; -- sin embargo, poco a poco comprobé que efectivamente se da -- otro comportamiento cuando el grupo tiene la responsabilidad de trabajar la información y no el maestro.

Algo que me pareció muy positivo fue esta sesión de evalua-- ción. Casi siempre la evaluación es al alumno; pero nunca - al programa y ni pensarlo, al maestro. Aquí en cambio, todo estuvo sujeto a la evaluación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Academia de Ciencias de la URSS. Fundamentos de Filosofía -- marxista-Leninista. Moscú, Ed. Progreso, 1975.

Antons, K. Práctica de la dinámica de los grupos. Vol. 5, -- Barcelona, Herder, 1981.

Bandura, A. y Walters, R. Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad, Madrid, Alianza, 1977.

Banny y Johnson. La dinámica de los grupos en la educación - Madrid, Ed., Aguilar, 1981.

Bauleo, A. Ideología, grupo y familia, México, Folios, 1982.

Bion, W.R., "Dinámica grupal", en Experiencias en grupos. --- Buenos Aires, Paidós, 1976.

Bleger, J. Psicología de la conducta, Buenos Aires, Paidós, - 1977.

Brohman, M.L. y Tubert-Oklander, J. "Grupos operativos y psicoanálisis grupal", en revista Psicología y sociedad, Querétaro, año 1, oct-dic 1983.

- Bleger, J. "Grupos Operativos en la enseñanza", Temas de psicología, Buenos Aires, Nueva Visión, 1983.
- Bohoslavsky, R. Orientación vocacional. La estrategia clínica. Buenos Aires, Nueva Visión, 1984.
- Chehaybar y K., E. "Palabras Clave", Técnicas para el aprendizaje grupal, México, CISE-UNAM, 1982.
- De Brassi, J.C. "Algunas reflexiones sobre los grupos de formación", en revista Boletín, No. 1. México, - 1982.
- Díaz, A. Didáctica y curriculum. México, Nuevomar, 1984.
- García de la Hoz, A. "Significado actual de Bion y Sartre -- en la psicoterapia de grupos" en revista - Clínica y análisis grupal, Madrid, año 3, - No. 12, sept-oct. 1978.
- Grinberg, L. et al. Introducción a las ideas de Bion. Buenos Aires, Nueva Visión, 1979, p. 17-35.
- Kulikov, V.N. Introducción a la psicología social marxista, La Habana, Depto. de Orientación Revolucionaria del C.C. del P.C.C., 1974.

Lapassade, G. Grupos, organizaciones e instituciones. La --- transformación burocrática. Barcelona, Granica Ed., 1977.

Análisis institucional y socioanálisis, R. Lourau et al. México, Ed. Nueva Imagen, -- 1977.

Claves de la sociología, y R. Lourau, Barcelona, Laia, 1981.

Lewin, K. La teoría del campo en la ciencia social, Buenos Aires, Paidós, 1978.

Lorenzer, Alfred. Bases para una teoría de la socialización. Amorrortu, Buenos Aires, 1973.

Mahdi, R. "El proceso de formación de la psicología socialista de la propiedad y del trabajo", en revista Albania hoy, Tirana, No. 2 (63), 1982

Mailhiot, "De la investigación-acción a la dinámica de los --- grupos".

Maisonneuve, J. La dinámica de los grupos, Buenos Aires, -- Nueva Visión, 1978.

Nakárenko, A. La colectividad y la educación de la personalidad, Moscú, Ed. Progreso, 1977.

Meignesz, R. El análisis de grupo. Madrid, Ed. Marova, 1977

Miles, M.B. "El grupo T y el aula", Psicodinámica del Grupo T, Kennet D Benne comp., Buenos Aires, Paidós, 1975.

Napier, R. y Gershenfeld, M. Grupos, teoría y experiencia. -- México, Trillas, 1973. p. 238-244.

Pichon-Riviére, E. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I), Buenos Aires, Nueva Visión, 1978, p. 152.

Pontalis, J.B. "Las técnicas de grupo: ideología de los fenómenos. El pequeño grupo como objeto", en Después de Freud, Buenos Aires, 1974. p.222-223.

Predvechni, G.P., Kon, I.S., Platónov, K.K., et al, Psicología Social, Buenos Aires, Ed. Ciencias del Hombre, 1977, p. 34.

Rogers, C. Grupos de encuentro, Buenos Aires, Amorrortu, 1978, p. 9-20.

Sbandi, P. Psicología de grupos, Barcelona, Herder, 1977.

Schellenberg, J.A. Los fundadores de la psicología social, --
Madrid, Alianza, 1978.

Shein, E.H. y Bennis, N.G. El cambio personal y organizacio--
nal a través de los métodos grupales. Bar-
celona, Herder, 1980.

Snyders, A. A dónde se encaminan las pedagogías sin normas?.
Barcelona, Paideia, 1976.

Stock, Dorothy. "Conducta individual en los grupos", en Mi--
les, M. 1975.

Zarzar, C. "Diseño de estrategias para el aprendizaje grupal"
revista Perfiles educativos, CISE-UNAM, Mé-
xico, abril-junio 1983, p. 40.