

92093

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO
ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA



U.N.A.M. CAMPUS
IZTACALA

001
31921
01
1989-4

GRUPO OPERATIVO:
UNA ALTERNATIVA EN LA FORMACION CLINICA
DEL PSICOLOGO EN IZTACALA

T E S I S

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N
MARIA MAGDALENA ORDONEZ MENESES
JOSE JAIME CHAVIRA ORTEGA

Los Reyes Iztacala, Estado de Mexico.

Enero 1989



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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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

A mis padres:

Como un simbolo de agradecimiento por su participacion en el proceso de elaboracion y logro de esta meta, una de las mas importantes para mi.

Y porque soy en parte y parte de su obra.

Sinceramente M D M

El unico autografo digno de un hombre es el que se deja escrito con sus obras.

Jose Marti.

A mis hermanas:

Laura Por su apoyo y ternura, por permitirme compartir el amor de sus hijos.

Paly Por que es un ejemplo vivo de los que no se dan por vencidos.

Maria Elena Por su apoyo y por mostrarme lo que es el amor y entrega al trabajo.

A mis hermanos:

Armando Por mostrarme lo que es y significa la entrega a lo que uno ama y cree.

Raul Por existir y ser.

A mis sobrinos:

Por compartir conmigo su infancia y por hacerme recordar a cada momento lo importante y serio que es un nino.

A Pepe:

Por su tenacidad, paciencia y amor que siempre ha manifestado en el logro de sus metas.

A todos ustedes gracias por permitirme aprender de sus virtudes.

A Jaime:

Gracias por recorrer y compartir conmigo parte del camino para alcanzar esta meta. Realmente fue una experiencia muy enriquecedora, lo que se llama un trabajo compartido

A los que fueron, son y seran mis amigos.

"Te digo adios con la promesa de amarte hasta el olvido, hasta que ya no te recuerde y seas toda presencia, hasta que cada nota tuya sea una silaba en mi acento y puedas contemplar conmigo las flores y los campos, ...

Yo te prometo, hermano, sembrar un arbol con tu nombre y elevo esta oracion porque te guarden la primavera y las estrellas..."

E. Rangel

(La rebelion de la palabra)

A la memoria de mi primo Armando con amor.

Para Jorge "el cuale".

Como un homenaje a tu existir. Porque a traves de conocerle se despertó en mí el interés hacia la psicología.

Gracias.

Dedico este trabajo con inmenso afecto y gratitud para mis padres por confiar en mi labor; a mis hermanos, por su apoyo en continuar esta formación; y a mi sobrino por las lecciones cotidianas de curiosidad permanente y ánimos de vivir brindadas involuntariamente.

A todos aquellos que han compartido conmigo afectos, trabajos, estudios, experiencias, en sí, mi vida.

Y a ti Magda, gracias.

Jose Jaime

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos a la Lic. Estela Del Valle G., y al Lic. Arturo Jalife A. sus observaciones y cuestionamientos al presente trabajo, y en especial al Lic. Ramiro Ortega P. cuya valiosa asesoría enriqueció el mismo.

INDICE

Introducción		1000963	1
Capítulo I			
"Postulados básicos del Conductismo"			
I	Antecedentes		10
II	Conductismo watsoniano		18
III	Neoconductismo		22
IV	Algunas implicaciones del conductismo		27
	Concepto de hombre, sociedad y educación		32
Capítulo II			
"Psicología - Iztacala"			
I	Notas para la conceptualización de la introducción del conductismo en México		37
II	Proyecto Psicología-Iztacala		42
III	Formación clínica		47
IV	Análisis crítico		55
Capítulo III			
"Grupo Operativo"			
	Presentación		62 ←
I	Grupo Operativo		
	Conceptos teóricos fundamentales		
a)	Teoría del Vínculo		64
b)	Teoría de la Enfermedad Única		70
II	Esquema Conceptual Referencial y Operativo (ECRO)		78
	Conceptos básicos que desarrolla		81
III	Técnica del Grupo Operativo		86
	Técnica de los Grupos Operativos: Aprendizaje o Terapia?		90
	Elementos fundamentales de la Psicología Social		95
	Conclusiones		102 ←
Notas			
Anexo			
	Algunos datos acerca de la introducción del Grupo Operativo en México		
	Bases epistemológicas del Grupo Operativo		
	Plan de estudios: Licenciatura en Psicología ENEP Iztacala		
	Programas de Psicología Clínica Teórica		
Referencias			

Porque trabajas?

Para terminar un capitulo.

Y para que ese capitulo?

Para acabar un libro.

Y para que ese libro?

Para aumentar mi obra.

Y para que tu obra?

He dudado en responder...

En la medida en que la cuestion
se ensancha confunde mas.

Mis faltas de logica me tranquilizan :

Aun estoy vivo.

Diario de Jean Rostand

Existen una diversidad de teorías que sustentan a las diferentes prácticas de la psicología clínica (teoría psicoanalítica con sus diversas escuelas, teoría conductual, corriente antipsiquiátrica, etc), cada una de ellas posee una concepción de hombre y sociedad acorde al tipo de práctica que desempeña.

De esa diversidad de teorías de las que se puede uno valer para abordar la práctica clínica, este trabajo revisará aspectos esenciales de solamente dos de ellas: la teoría conductual y la teoría de grupo operativo. Por un lado la teoría conductual es el marco teórico que sustenta el currículum escrito de la Licenciatura en Psicología de la ENEP-Iztacala, mientras que la teoría del Grupo Operativo constituye una de las teorías por las que se han inclinado algunos profesores para abordar desde otra perspectiva la formación de los psicólogos.

Al referirnos al currículum, debemos visualizar este como un proceso continuo, en el que destacan dos momentos: su dimensión formal (escrito), es decir las acciones y determinaciones referidas al diseño del proyecto curricular, sus objetivos y expectativas; y la dimensión real (currículum vivido), relacionado con los efectos y consecuencias que ocasiona la implantación de ese proyecto en la realidad institucional: maestros, alumnos y autoridades, y en la vinculación del propio currículum con la realidad.

Refiriéndonos a esta dimensión real, si hablamos de nuestra vivencia como estudiantes, hemos de señalar de inicio la impresión que muchos de nuestros compañeros compartían con nosotros: el que en Psicología Iztacala "existían" dos carreras, la de los dos primeros años y la de los dos últimos. [1] Tal impresión hace referencia a que la formación que recibimos durante el primer año fue estrictamente conductual y en el segundo año predominó ésta, en virtud de que a excepción de la materia de Psicología Aplicada III y IV, y Teoría de las Ciencias Sociales, las materias y la orientación que los docentes le daban mantenía una línea conductual. [2].

Por otra parte, en los dos últimos años nos enfrentamos con nuevas materias y sobretodo a prácticas con humanos (abandonando el laboratorio animal), por lo que la mayoría comenzamos a tener contacto con otras orientaciones o posturas, aparte de la conductual, para abordar la realidad y enfrentarnos a la práctica [3]; la excepción la constituye el área de Psicología Clínica que se caracteriza por mantener una orientación conductual

en sus contenidos teóricos y prácticos. De la manera así descrita vivimos la carrera, con una formación en los dos primeros años que señalaba que sólo la conducta observable, cuantificable y reproducible es de interés a la psicología científica y todo aquello que esté afuera de este marco es especulación; por otra parte en los posteriores dos años al abandonar el laboratorio animal y enfrentar la práctica real, al conocer que existen otras formas de abordar esa realidad (ya sospechadas), al comprobar que aquellas herramientas que conocíamos para "condicionar y diseñar" la realidad eran superadas por esta misma realidad que demandaba otra forma de explicación e intervención, nos percatamos entonces que las personas no actúan mecánicamente como lo hacían nuestras ratas y pichones en la caja de Skinner, sino que existe algo más allá que nos motiva a ser de alguna manera y que, por tanto, no estamos sujetos exclusivamente a las contingencias que nos proporciona el entorno.

El advertir tal situación nos condujo tanto a nosotros como a algunos otros compañeros al autodidactismo por el interés de conocer lo que otras teorías postulaban, sin embargo creemos que esto no basta en virtud de que se nos ha enseñado a desconfiar y demeritar de aquello que no proceda de una institución o profesor, de aquello que no sea científico y que no corresponda al método de las ciencias naturales. Ejemplo de esta situación la constituye uno de los campos que podríamos llamar clásicos de la psicología, el área clínica, en donde en Psicología Iztacala no ha existido hasta la fecha otra tipo de orientación que no sea la que brinde la postura conductual para la formación del estudiante, limitándolo a una sola visión, siendo que el área clínica presenta una amplia gama de posibilidades para su abordaje y comprensión y que permanecen ocultos y/o ajenos al estudiante en formación. Además de que en el área de Psicología Clínica de la escuela se demerita y/o rechaza cualquier intento de abordaje con alguna otra óptica diferente a la conductual; siendo que en nuestra práctica escolar (psicología clínica aplicada) y profesional nos hemos percatado que el diseño de ambientes y técnicas de modificación de conducta no hacen más que en el mejor de los casos "solucionar" problemas de manera temporal (reduciendo o eliminando solo la sintomatología). Ya que en el plano teórico la teoría conductual está construida únicamente por un conjunto de definiciones y clasificaciones, que a su vez constituyen una taxonomía teórica que permite identificar parámetros y variables que buscan establecer un cuerpo básico de leyes o relaciones funcionales (Ribes, 1977). Esta situación conduce a que ni la misma teoría pueda sustentar una explicación de los fenómenos a

los que se avoca, pues sólo toma en cuenta algunos eventos de la realidad que pueden ser susceptibles del análisis conductual que pretende únicamente describir los fenómenos, sin explicar su lógica y/o dinámica. De tal forma que en una aproximación como la conductual: "no tiene sentido buscar la causa última de la "reforzatividad" o cualquier otra propiedad, pues los conceptos se refieren a relaciones entre eventos derivados lógicamente" (Ribes, 1977, p.157). Esta situación conduce a preguntarnos:

Porqué a pesar de la ceguera que tiene esta teoría ante ciertos elementos de la realidad, se mantiene como la postura imperante en el área de clínica de la ENEP-I ? [4]

Porqué sí en otras áreas se ha dado una apertura teórica, en Psicología Clínica no?

La respuesta a estas preguntas se deriva del hecho de que las bases y fundamentos de la psicología conductual aplicada a la clínica proviene de los hallazgos y técnicas del análisis experimental de la conducta (AEC), cuyo objetivo principal consiste en hallar en condiciones experimentales las constantes (variables), que determinan la conducta animal y humana, para así poder enunciar leyes y principios de la misma y ejercer control sobre los sujetos. Asimismo establece que la diferencia que existe entre animales y humanos es solo de escala filogenética y propone que los principios hallados en el laboratorio animal pueden ser generalizables a escalas filogenéticas superiores (hombre), de esta manera justifica su uso en el laboratorio, aparte de la factibilidad de estudiar varias generaciones en período corto de tiempo así como también por razones éticas. Sin embargo como señala Jervis (1985), esta forma de investigación no es tan inocente como parece en apariencia, pues si vamos más allá de ésta, comprendemos que el mundo animal ofrece un lugar seguro y tranquilizante para quien observa e investiga, ya que en este lugar todo se nos presenta tal como es, -según la naturaleza-, felizmente esquemático, organizado en estructuras, replicable e infinitamente repetible por la observación y el experimento, pero quizás hemos de reconocer que el estudiar así a los animales y humanos es agradable porque provee gratificaciones tales como el poder que tenemos sobre ellos (control), y porque nos garantiza el hecho de que el observador e investigador (en el caso de la clínica el terapeuta), no serán nunca los investigados o cuestionados en sus personas, pues sólo se estudian las variables que afectan la conducta y el investigador se mantendrá fuera de la situación de estudio: como "neutral", sin establecer relación alguna con el sujeto que estudia, para así no funcionar como variable extraña.

En la situación clínica, el analizar así los eventos garantiza al investigador y/o terapeuta una imagen limpia de subjetividades (tanto propias como del sujeto de estudio -paciente-), exenta de relaciones sociales e históricas (referentes al mismo paciente, al terapeuta y a la sociedad); y que por tanto le permite expresar su sueño de perfectibilidad, pues entre más explique naturalmente los eventos, más frustrante se presenta el mundo histórico. Pero no se da cuenta de que en este proyecto expresa una voluntad de potencia, que se deriva de aquel mundo histórico del que quisiera liberarse y que le hace ver al sujeto como un ser pasivo, sin capacidad transformadora, susceptible de ser manipulado a través de las contingencias que el investigador/terapeuta estructuren.

Concluyendo la respuesta a la primer pregunta consideramos que la postura conductual se sigue manteniendo en el área clínica porque provee tanto al profesor como al estudiante de una aparente seguridad que le permite intervenir a nivel clínico de una manera impersonal, porque los tratamientos que la postura conductual ofrece, señalan ya de antemano el criterio de salud que una sociedad como en la que vivimos busca: eliminar los excesos conductuales, incrementar los déficits, y establecer repertorios que adapten al individuo a las demandas que la sociedad establece; dejando fuera aspectos subjetivos que ocurren en la situación terapéutica, pero que al no ser observables y susceptibles de controlar, son dejados de lado por no estar contemplados en el método de esta postura, pues son considerados poco o nada importantes para la atención y tratamiento. Esto brinda al terapeuta la seguridad de que su trabajo está siendo lo más completo, científico y veraz posible y lo libera a él de ser cuestionado en su trabajo, es decir en tener que analizar y explicar porque se dan ciertas relaciones afectivas y de tratamiento con sus pacientes, pues todo se lo atribuye al ambiente y a las contingencias, sin tomar en cuenta el contexto social que rodea al paciente (familia, pareja, trabajo, escuela, etc.), que forman parte del "problema" y que influye para que el paciente emerja como el enfermo del grupo al que pertenece.

En lo que se respecta a la segunda pregunta que hacía referencia al porqué sí en otras áreas se ha dado una apertura, en psicología clínica no? A la misma podemos darle respuesta en dos niveles, para explicar el primero consideramos necesario citar lo expresado por Taracena (1987), al señalar que la apertura teórica se inició en las áreas de Psicología Social y Psicología Educativa, en virtud de que al llegar a las prácticas de las mismas se dio un

enfrentamiento brusco entre el marco conceptual que planteaba el currículum escrito y la realidad, la cual se desbordaba, siendo el marco conceptual vigente (conductual), insuficiente para dar cuenta de la misma; lo que llevó a profesores y alumnos de estas áreas a buscar nuevos marcos teóricos que abordaran de una manera más completa la realidad en la que estaba inmerso su trabajo.

La situación anteriormente descrita contrasta con el área de Psicología Clínica, que si bien tiene una práctica esta es muy selectiva, pues en principio es el paciente el que asiste a la clínica y no el psicólogo el que va a la comunidad, siendo la clínica (espacio físico) un espacio que de entrada le proporciona fortaleza y seguridad al psicólogo. Ya que en este ámbito es el paciente el que llega a pedir la ayuda, percibiéndose la mayoría de las veces como "inferior" al terapeuta, quien para ellos representa el conocimiento y el medio para solucionar sus problemas (a diferencia de otras áreas: social y educativa, en donde el psicólogo es el que ofrece y presta servicios a la comunidad, la cual la mayor parte de las ocasiones no la ha solicitado). Asimismo en la práctica clínica de Iztacala, el alumno y el profesor se abstraen del contexto social al trabajar en una supuesta relación de uno a uno, terapeuta-paciente [5], en donde la técnica que utilizan para analizar el problema (análisis conductual), por sí misma no le provee de los elementos para conocer y tomar en consideración ciertos aspectos de la realidad que rodean al sujeto y que de una u otra manera están influyendo en su situación; aparte de que el alumno no se enfrenta con el paciente sino hasta después de que este último ha sido seleccionado por el profesor basándose en la problemática que presenta.

El segundo nivel de explicación trasciende al anterior, pues este va más allá de la organización de la propia práctica y hace referencia a la estabilidad que brinda trabajar con esa teoría, como ya anteriormente se explicó. Otro aspecto relacionado con esta situación consiste en el papel que desempeñan los alumnos en las diferentes prácticas, ya que se juegan dos papeles los cuales son contradictorios en esencia: por un lado en las prácticas de educativa y social la mayoría de los alumnos critican severamente al conductismo y las limitaciones que presenta, buscándose entonces nuevas aproximaciones de aprehensión de la realidad [6], este papel crítico contrasta con uno acrítico que se presenta en la práctica clínica y en gran parte de los grupos de la práctica de rehabilitación. En estas prácticas el alumno se limita a trabajar y a aceptar pasivamente lo que el maestro y la teoría le indica, puesto

que resulta más cómodo adaptarse a una dinámica de trabajo estructurada (prácticas de EER y clínica), en donde sólo deben seguirse los pasos que dicta la metodología para cumplir con lo que se espera sea nuestra "práctica", y obtener así una calificación fácilmente; en contraste con las otras prácticas, en donde si bien es cierto que en muchas de las ocasiones se cursan sólo con el propósito de obtener el crédito, es más difícil lograrlo porque no se proporciona un recetario de pasos a seguir, exigiéndose al alumno a realizar una labor de orden más creativo.

A partir de las consideraciones anteriores es conveniente por un lado resaltar el porqué de la elaboración de este trabajo, y por el otro, describir y justificar la forma de su desarrollo.

De inicio pensamos que no existe una teoría única que de cuenta de la realidad psicológica de una manera completa y neutral, sino que por el contrario para tratar de conocer y comprenderla, es necesario retomar varias aproximaciones que den explicaciones de diversas partes de la realidad, y que por tanto permitan una aproximación que contenga mayor coincidencia con la misma, para lo cual es necesario desterrar la idea de neutralidad científica y abrirle paso a la idea de la influencia del investigador-observador sobre su trabajo científico, ya que el acontecimiento observado o estudiado pasa inevitablemente por el filtro de su personalidad y cultura, que no sólo especifica lo que debe suceder sino también como debe observarse o investigarse. Con esto no queremos decir que no sea posible un conocimiento genuinamente objetivo, por el contrario tenemos que reconocer la influencia del investigador - observador para aprovecharla. Devereux (1985), indica al respecto: "El científico del comportamiento debe saber reconocer que nunca observa el hecho comportamental que "se hubiera producido" en su ausencia ni oye una comunicación idéntica a la que el mismo narrador hubiera hecho a otra persona. Por fortuna, los llamados "trastornos" o "perturbaciones" creados por la existencia y las actividades del observador debidamente aprovechados, son las piedras angulares de una verdadera ciencia del comportamiento y no -como suele creerse- contratiempos deplorables, con los que lo mejor que se puede hacer es esconderlos apresuradamente debajo de la alfombra" (p.31).

La creencia de que una teoría pueda dar cuenta de todos los eventos psicológicos, y por lo tanto ser piedra angular en la construcción de un currículum no es más que una ilusión, que al

llevarla a la realidad denuncia su inoperancia, prueba de esto lo constituye Psicología Iztacala en donde se observa una clara incongruencia de la teoría conductual con la realidad, generándose una ruptura necesaria entre lo que se pretendía enseñar y aplicar, y lo que se enseña actualmente a partir de las demandas de la práctica y de la realidad.

El propósito de este trabajo consiste en analizar la teoría que sustenta el proyecto Psicología Iztacala en general y la formación clínica en particular, y a partir de este análisis hacer emerger sus limitaciones para comprender así la razón de ser de este currículum vivido, de estas "dos carreras" a las que hacemos referencia en un inicio, y que han dado origen a que áreas como Psicología Social aborde su práctica bajo marcos conceptuales diametralmente opuestos a la teoría conductual.

Es necesario aclarar que el área social no coincide en una sola teoría para abordar su práctica, sino que se manejan diversas aproximaciones, nosotros elegimos la teoría de Grupo Operativo de Enrique Pichon Rivière, la cual constituye objeto de revisión en el programa de Psicología Social Teórica IV y marco teórico con el que enfrentan algunos profesores la práctica de Psicología Social Aplicada. Por qué Grupo Operativo ?

Bien sabemos que una teoría o forma de explicación del mundo se construye a partir de la realidad, del mundo concreto, de él parte para dar sus explicaciones y regresa a él para validarlas, enriquecerlas o modificarlas. Es a partir de esta forma de elaboración de conocimiento que se ha construido la teoría de Grupo Operativo y de esta misma forma se trabaja en la práctica del mismo, por esta razón proponemos esta teoría, pues consideramos que es y permite ser al hombre creativo y transformador al brindarle la oportunidad de ser parte activa de su conocimiento, de su aprendizaje y de sus afectos.

El marco de conceptualización e intervención que brinda el Grupo Operativo a lo psicológico, más allá de proporcionar técnicas para la resolución de problemas específicos con procedimientos estandarizados (técnicas conductuales); proporciona una visión integradora del hombre en situación. Situación que viene a constituir la su familia, su grupo escolar o laboral, en sí, su entorno social, en donde la organización social y material de la experiencia de los sujetos promueve en ellos el aprendizaje, la salud mental, o por el contrario se constituye en un obstáculo para una adaptación

activa a la realidad, para el desarrollo de una relación dialéctica, de transformación recíproca entre el sujeto y el mundo.

Así, en el trabajo grupal, ya sea en grupo de aprendizaje o terapia, los miembros del mismo están en posibilidad de desempeñar diversos roles dependiendo del momento en que se encuentre el proceso grupal; en el caso del profesor y/o terapeuta, éste jugará el papel de coordinador o copensador lo que implica que no recae sobre él la obligación de poseer el conocimiento y la verdad absoluta (pues de antemano se sabe que esto es imposible de alcanzar pues siempre estamos construyendo y creando algo nuevo), será el grupo en su conjunto el que construya y aborde el conocimiento: aprendizaje o terapia, a partir de la confrontación de ideas, lecturas, experiencias y vivencias de todos y cada uno de los participantes. Un trabajo de esta naturaleza le permite al grupo y a los participantes desarrollar pautas o caminos para comprender, para pensar, para crear: en una palabra para investigar (descubrir).

Por último, es importante señalar que esta teoría es factible de ser aplicada en la formación del psicólogo, pues la técnica que de ella se deriva y la preparación que se requiere para manejarla así lo permiten, esto es, esta técnica reúne tres condiciones básicas que permiten su introducción en un currículum: a) constituye una experiencia limitada, b) se centra alrededor de una tarea, en este caso el aprendizaje, y c) la formación de coordinadores no requiere una especialización exhaustiva; aunada a estas tres condiciones creemos que el empleo del Grupo Operativo como una posible alternativa en la formación del psicólogo le permitiría tener al estudiante en formación una mayor consciencia de sí mismo, de la sociedad y del compromiso que tiene con ésta.

Sabemos que esta teoría, como todas, tiene sus límites, sin embargo da cuenta de más fenómenos de la realidad de los que brinda la teoría conductual en virtud de que incluye a ésta y la supera; con respecto a sus límites hay que estar conscientes de ellos y saber reconocerlos, cuidando de no caer en el error de querer adaptar la realidad a la teoría.

Con lo hasta aquí expuesto es evidente entonces que tras toda teoría se oculta una concepción del mundo, la cual determina la forma de la práctica de la misma, por tanto, es necesario señalar en este trabajo los postulados de la teoría conductual, con el propósito de indicar las limitaciones teórico-prácticas que posee. El

capítulo I aborda estos postulados básicos procurando ubicarlos históricamente, por lo que presenta los antecedentes que nutren la teoría hasta su consolidación como tal y los avances que ha tenido, concluyendo con algunas implicaciones de las mismas y las concepciones de hombre, sociedad y educación que de esta teoría se desprenden.

El conocer estas concepciones nos permiten comprender el \rightarrow porqué en determinado momento histórico de México se abre el espacio para que el conductismo ingrese y se presente como la solución adecuada a las demandas sociales. Aquí, el capítulo II presenta algunas notas históricas para la conceptualización de la introducción del conductismo en México, resaltando las ventajas que en su momento brindó. Se presenta también el proyecto Psicología Iztacala, sus objetivos y expectativas en la formación de profesionales en la psicología, y su puesta en marcha en la ENEP Iztacala; asimismo se resalta de este proyecto la formación clínica y se efectúa un análisis crítico de esta.

El capítulo III presenta al lector la teoría de Grupo Operativo, exponiendo sus conceptos teóricos fundamentales, los conceptos básicos que desarrolla, su técnica, su aplicación en el aprendizaje o terapia, presentándose finalmente algunas consideraciones respecto al tipo de práctica a que conduce, su concepción de hombre, sociedad y educación.

Finalmente se expresan las conclusiones del presente trabajo destacando el porqué una formación basada en el Grupo Operativo es para los alumnos más enriquecedora a diferencia de la que se ha venido dando hasta ahora.

Resta únicamente señalar que al final de este trabajo se adjunta un anexo, el cual incluye el plan de estudios de la licenciatura en Psicología vigente en la ENEP-I, los programas de clínica que cursamos siendo alumnos, por último se incluye una exposición de los principales aportes teóricos de los que el Grupo Operativo se nutre, así como también se presentan tres de los aspectos de la vida de Pichon Riviére y que contribuyen en la conformación de su teoría.

Esperamos que sea de su interés.

CAPITULO I

"No hay discurso científico que no este contaminado de ideología, lo cual nos lleva a reconocer que no existe la llamada "neutralidad ideológica".

J. A. Teclá

"El análisis de los distintos criterios y definiciones de la salud y de las formas de organización y asistencia que aquellas inspiran o justifican nos remite a sus condiciones de producción, condiciones que son históricas, económicas y políticas. Toda teoría de la salud y enfermedad implica y reenvía a una concepción del sujeto, del mundo y de la historia que lo fundamenta".

Enrique Pichon Riviere.

I ANTECEDENTES

"La psicología es la ciencia de la conducta, entendiendo por esta a la actividad molar del organismo en interacción con su ambiente".

Ribes E.; Lopez F. y Fernandez C. (1980)

"El conocimiento científico como una forma de "conocer la realidad" necesariamente parte de una serie de supuestos implícitos o explícitos acerca de Qué es la realidad?, consecuentemente con esta pregunta, la manera de conceptualizar este fenómeno u objeto de estudio permitirá al científico determinar en sentido lógico y coherente el concepto de hombre y sociedad como partes integrantes de todo discurso científico".

Ochoa F. (1983)

El propósito de este capítulo es mostrar cuál es la forma que la teoría conductual tiene de percibir y analizar la realidad, y de esta forma deducir el tipo de práctica a la que nos lleva, para esto haremos un rápido recorrido histórico para hallar de dónde surge y cuál es el contexto social en el que se desarrolla.

Los antecedentes y creación de una teoría no pueden atribuirse específicamente a un sólo autor, es evidente que éste promueve, organiza e integra ideas y orientaciones políticas, económicas, culturales y sociales que prevalecen en esa época y que posibilitan el nacimiento de esa teoría; por lo que al hablar de cualquier teoría debemos considerar sus antecedentes e influencias, ubicándose los de la psicología conductual en tres grandes campos: el de la filosofía, el de la física clásica y el de la biología.

A continuación se*alaremos en qué medida estos campos contribuyen en la conformación de la psicología denominada conductista, cuyo líder John Broadus Watson propone en 1913 un cambio: demanda una psicología objetiva, una ciencia de la conducta que trate sólo con los eventos observables, que puedan ser descritos objetivamente en términos de estímulo y respuesta. Una característica de esta nueva psicología es su orientación funcionalista, esto significa que presta atención a la función, uso y adaptación del organismo al medio ambiente.

a) Tradición filosófica

La influencia que la filosofía positivista tiene en la psicología conductual parte de la propuesta de considerar el método científico de las ciencias naturales como la única metodología que puede dar una explicación científica de la realidad. Al respecto Augusto Comte (1798-1857), su exponente, nos dice que "...toda proposición que no es estrictamente reductible al simple enunciado de un hecho particular o general no puede tener ningún sentido real inteligible...los hechos se observan para la simple 'averiguación de leyes', o sea de las relaciones constantes que existen entre los fenómenos observados..." (citado en Benedito, 1977,p.158), como se puede apreciar, para esta filosofía es primordial la observación de hechos.

Por otra lado, vemos también la influencia que tiene para el conductismo la forma en que esta filosofía entiende a la sociedad pues se*ala que esta regida por leyes naturales, leyes que son invariables, independientes de la voluntad y de la acción humana. Para el positivismo la sociedad debe estar por encima de los intereses de lo individuos. Según Comte, ningún hombre es igual a otros, todos los hombres tienen un determinado puesto en la sociedad y esto depende de las capacidades de cada uno, sin embargo esto no implicaría un desacuerdo social, sino simplemente el reconocimiento de que todas las clases son necesarias, de que todos tienen unas determinadas obligaciones que cumplir, a este respecto Comte se*ala: "...considero que es necesario que haya en la sociedad hombres que dirijan y trabajadores que obedezcan" (citado en Zea, 1985, p.45). Esta filosofía entonces plantea a un hombre pasivo, en la medida que acata el papel que la sociedad le asigna de acuerdo a sus "capacidades"; el principio de selección natural se aplica no ya sólo a los organismos sino a la misma sociedad humana.

Realmente es necesario como se*ala Comte la existencia de clases?, o Será que esta necesidad parte de un interés particular de un sector de la sociedad, y que el justificarla así, le permite mantenerse y recoger los beneficios que esto le brinda?.

En la ley de los tres estados que plantea Comte, se encuentra la idea de historia y el ambito superior de esa historia: el estado positivo. Para Comte la primera etapa de la humanidad fue la teológica en donde los fenómenos se presentan como si fueran producidos por agentes sobrenaturales, cuya intervención arbitraria explica todas las anomalías aparentes del universo. En el

segundo estado, el metafísico, hay una substitución de los agentes sobrenaturales por fuerzas arbitrarias, entidades inherentes a los diversos seres del mundo; ..."al sobrepasar estas dos etapas el hombre alcanza el 'estado positivo'. Aquí dominarán las ciencias y la experiencia. Con el dominio del pensamiento positivo, con la supresión de la metafísica y la religión, el hombre será capaz de establecer un orden social definitivo. Este pensamiento estará centrado en los hechos verificables a través de la experiencia; las ideas metafísicas y religiosas no se verifican, por lo tanto deben de hacerse de lado por carecer de utilidad. [para Comte] ...Un hecho positivo es aquél que es posible verificar, y es verificable por presentarse de manera repetida. Si los fenómenos fuesen variables y azarosos, no habría leyes posibles de determinarlos, en cambio, están sujetos a leyes naturales invariables" (Ortega y Velasco, 1982, p.11).

Los criterios del positivismo comtiano desechan la introspección como forma de conocimiento, en virtud de que esta depende de la conciencia privada y no puede ser objetivamente observable, dependería de una conciencia interior, privada e individual, que negaría entonces la existencia de leyes naturales que según Comte, existen y dan cuenta de la organización social; en donde el hombre nada tiene que ver para construirla sino sólo adaptarse a ella.

Asimismo, no hay que olvidar las aportaciones de Descartes y La Mettrie quienes dieron los primeros pasos hacia el empleo de datos objetivos en psicología al extender las explicaciones mecanicistas al cuerpo del hombre (Reidl, 1983).

La más importante aportación de Descartes (1596-1650) al futuro desarrollo de la psicología es su intento por resolver el problema de la dualidad mente cuerpo, llegando a la conclusión de que existe una relación de mutua interacción entre ambos. Aunque distintos esencia, mente y cuerpo eran capaces de interactuar dentro del organismo humano (teoría de interacción mente-cuerpo). Descartes aseguraba que el cuerpo al estar compuesto de materia debía tener características en común con ésta: extensión en el espacio y capacidad de movimiento por lo que las leyes de la física que daban cuenta del movimiento deberían también aplicarse al cuerpo (concepción mecánica del cuerpo). Esta concepción mecanicista y física del cuerpo formaba parte de la tendencia general que prevalecía en la época acerca de que la conducta humana es predecible. El cuerpo mecánico se moverá y comportará

de modos previsible en tanto sean conocidos los "inputs". Por otro lado consideraba a la mente como algo inmaterial, que posee la capacidad de conocimiento y conciencia permitiéndonos conocer el mundo externo. Descartes creía que la mente daba origen a dos tipos de ideas: derivadas e innatas, las primeras son producidas por los estímulos externos, producto de la experiencia de los sentidos. Las ideas innatas no son percibidas mediante los sentidos, no pertenecen a la realidad externa, algunas de estas ideas son: el sí mismo, Dios, los axiomas geométricos, la perfección y el infinito (Belaval, 1987; Gautier, 1975; Schultz, 1981).

A partir de Descartes se generan dos líneas de pensamiento que intentan explicar al hombre: por un lado están las teorías mentalistas, las cuales centran sus explicaciones al interior del hombre; y por el otro estarían las teorías que se valen de los aspectos externos rechazando todos los elementos mentalistas por "carecer" de referente material.

En el siguiente apartado veremos como a partir del empirismo inglés se realiza el proceso de separación de la dualidad cartesiana, y en donde una línea de pensamiento, la mecánica, fundamenta las bases para la construcción de una teoría basada en la orientación mecánica. Cabe aclarar que si bien el empirismo inglés es una doctrina filosófica, para fines de exposición la ubicaremos entre los aportes de la física clásica en virtud de que el método y algunas concepciones que del empirismo se derivan tienen una clara influencia de las ideas de la física presentes en los siglos XVII y XVIII.

b) Física Clásica

La explicación mecánica del mundo y el hecho de que existan fenómenos que puedan explicarse con la apreciación de nuestros sentidos influyeron no sólo en la explicación del movimiento de los planetas y objetos, sino que permitió dar cuenta no ya sólo del movimiento corporal humano (Descartes), sino también de la mente.

El método propuesto por el empirismo inglés, cuyos representantes fueron J. Locke, G. Berkeley, D. Hume y J. Mill entre otros, fue la observación objetiva y en cierta medida la experimentación. Su aspecto teórico se concretó en el crecimiento y desarrollo de la mente mediante la acumulación progresiva de experiencias de los sentidos (Belaval,1987; Gautier,1975; Schultz, 1981).

Para los exponentes de esta filosofía la adquisición de conocimiento está dada por la experiencia, Locke (1632-1704), niega la existencia de ideas innatas (Descartes), los humanos al nacer somos una tabula rasa; su aportación principal es la noción de asociacionismo implícita en sus señalamientos acerca de que la ideas simples (elementales y no analizables), conjuntadas o unidas forman ideas complejas, productos del proceso de reflexión. Locke trata a la mente bajo las leyes del universo físico, las partículas básicas o átomos del mundo mental (ideas simples), fueron conceptualmente análogas a los átomos materiales de los esquemas propuestos en Galileo y Newton (Schultz,1981).

Lowry (1971)*, señala que lo planteado por Locke puede considerarse como un cosmos newtoniano en miniatura. La analogía es clara: los elementos básicos de la mente -ideas simples- son indivisibles, no pueden ser reducidas a algo más simple (átomos), y de manera similar a sus contrapartes en el mundo material se pueden unir de diversas maneras formando estructuras mas complejas. Con Locke ya no solo el cuerpo es considerado como una máquina sino también la mente.

A pesar de estas concepciones mecanicistas Locke reconoce la subjetividad de mucha de la percepción de nuestro mundo, haciendo evidente la necesidad de entender a la mente y sus experiencias conscientes. Las cualidades secundarias de la materia (color, olor, sabor) fueron introducidas en su teoría como un intento para explicar el hecho de que no siempre existe una

* Citado en Schultz A history of modern psychology, Academic Press, 1981,p28

correspondencia precisa entre el mundo físico y su percepción.

Para Berkeley (1685-1753), todo conocimiento depende directamente de nuestra percepción, para él no existe la naturaleza física de los objetos en tanto son sólo acumulaciones de sensaciones reunidas, por tanto, sólo podemos tener certeza de nuestra propia percepción (de los objetos), constituyendo esta la única realidad de la que podemos estar seguros. Lo que destaca de Berkeley es la línea de pensamiento asociacionista que sigue al afirmar que el conocimiento es esencialmente una construcción o composición de ideas simples (elementos mentales), que se asocian. Schultz (1981), señala que para Berkeley la mente "construye" ideas complejas acomodando o juntando los "bloques" básicos de la mente: ideas simples (la idea mecánica es evidente).

Otro empirista inglés es Hume (1711-1776), quien enfatiza la postura de Locke acerca de que la conjunción de ideas simples conducen a complejas; está de acuerdo con Berkeley respecto a que el mundo material no existe para el individuo excepto cuando es percibido; sus aportaciones son el afirmar que la mente es también una cualidad secundaria como la materia, y por tanto sólo es observable mediante la percepción. Al inscribirse en la línea mecanicista de sus contemporáneos, argumentaba que así como los astrónomos habían determinado las leyes y fuerzas mediante las cuales los cuerpos celestes se comportaban, era posible determinar también las leyes del universo mental (leyes del asociacionismo de ideas: similitud y contigüidad).

Estas leyes constituyen la contraparte de la ley de la gravedad del mundo físico. Estas leyes de Hume señalaban que las ideas complejas son constituidas mecánicamente por una amalgamación de ideas simples, y mientras más similares y contiguas estén estas más rápidamente serán asociadas (Belaval, 1987; Schultz, 1981).

Para finalizar mencionaremos a James Mill (1773-1836), quien aplica con rigor la idea del mecanicismo prevaleciente, su intención era destruir la idea de actividades subjetivas y demostrar que la mente es una máquina; no sólo que funcionaba como tal en sus operaciones, como lo señalaban otros, sino que era una máquina, que funcionaba de igual manera que un reloj (mecánicamente), que comenzaba a operar por fuerzas físicas externas y trabajaba por fuerzas físicas internas.

Hasta lo aquí expuesto se puede afirmar que el desarrollo de la física en los siglos XVII y XVIII influye en el pensamiento filosófico de la época; muchas de las ideas expuestas acerca del mecanicismo y de la asociación de ideas que permiten el conocimiento se pueden encontrar en el discurso conductista: la contigüidad y similitud, la preponderancia de la experiencia sensible y objetiva versus el innatismo y la subjetividad, el aprendizaje, etc.; esto es, la concepción de hombre como un ser mecánico, expuesto a lo que el medio ambiente le "programme" para que actúe. Sin embargo conviene aclarar que no toda la concepción cartesiana y empirista se retoma, se dejan de lado las ideas derivadas e innatas de Descartes; el mentalismo en el que se ubica Hume al hablar de la percepción y la aceptación de la subjetividad de la percepción reconocida por Locke en las cualidades secundarias de la materia.

De esta manera vemos como se van dejando fuera elementos que no pueden ser explicados por el método que utilizan, se va recortando la realidad para acomodarla en el método, la realidad a fuerza de fragmentarla puede ser enmarcada bajo el método. Aún cuando los motivos de este recorte serán explicitados más adelante, queremos señalar desde ahora que esta fragmentación es debida a la pretensión de lograr exactitud, verificación, objetividad y llegar a construir leyes que den cuenta de la naturaleza humana, que se apeguen a las de la física y/o biología; que hagan semejantes a los hombres de los objetos y/o de los animales, negándole por tanto su esencia específicamente humana. Entender y concebir al hombre de esta manera permite, al que lo estudia, "librarse" de la ansiedad que le produce el pensar al hombre como transformador, escindido y en constante contradicción; situación que le impediría ser objetivo en su investigación, dejando de ser por tanto, "científico".

b) Aportaciones de la Biología.

La formulación del conductismo fue influenciada también en gran medida por la biología, su énfasis en la conducta se construyó sobre los reflejos, esto es la relación de estímulo-respuesta estudiada experimentalmente por Sechenov y Sherrington y elaborada por Bechterev y Pavlov en el análisis de los reflejos condicionados (Catania, 1976; Yaroshevsky, 1984).

Tampoco podemos dejar de lado la influencia que tiene en la psicología conductual la teoría evolucionista de Darwin (1859), que propicia el desarrollo de una psicología comparada que hizo

verosímil el punto de vista de que la conducta de otros organismos podría compaginarse con la conducta del hombre (Varoshevsky, 1984), y es precisamente de esta teoría evolucionista de donde se deriva uno de los más importantes antecedentes del programa de Watson: la psicología animal. Pioneros en este campo son los trabajos de Romanes y Morgan (1883); sin embargo uno de sus principales exponentes es Jacques Loeb (1859-1924), cuya teoría de carácter mecanicista y objetivo influyó en la concepción de Watson (Schultz, 1981). Loeb habla de los tropismos, a los que considera como respuestas en función directa de los estímulos, se*ala entonces que toda la conducta de las formas animales inferiores es tropista y a*ade que también lo es en una proporción considerable la conducta de las formas superiores (Reid1, 1983).

Cabe aclarar que en la conformación de la psicología conductista aparte de los tres grandes campos mencionados, influye también el contexto social en el que se desarrolla, en virtud de que el proceso de conocimiento humano tiene su fundamento en necesidades materiales que los hombres resuelven a partir del establecimiento de relaciones sociales, que a su vez determinan formas del pensamiento de la representación del conocimiento: "El conocimiento humano, los sistemas sociales de representación de lo real tienen una historia que no es otra que la historia social, la historia de las relaciones establecidas entre los hombres para abordar la naturaleza en la intención de resolver las inaplazables exigencias de la subsistencia" (Pampliega, 1980, p.549).

De ahí que el contexto social que enmarca la conformación del conductismo deba ser también tomado en cuenta en la medida en que va a posibilitar su desarrollo, por tanto en el siguiente apartado a la par que se presenta el conductismo watsoniano y posteriormente el neoconductismo, se describirá brevemente el contexto social en el que se ubica la teoría conductual.

II CONDUCTISMO WATSONIANO

El conductismo surge en los Estados Unidos a principios de la segunda década del siglo XX, la orientación pragmática que adopta respecto a las investigaciones de la actividad psíquica se hallaba condicionada por las exigencias de la economía capitalista en rápido desarrollo (Yaroshevsky, 1964).

Es a principios de siglo cuando los Estados Unidos de ser una importadora de capitales pasa a convertirse en un importante acreedor después de la primera guerra mundial (1914-1918), debido a los beneficios económicos que el conflicto bélico le acarrea, a sus inmensas riquezas naturales y al desarrollo científico y tecnológico que influye en el mejoramiento de la producción en cadena que aseguraba un flujo ininterrumpido de nuevos productos accesibles a todo el mundo (Grimbreg, 1969).

La coyuntura económica, política e ideológica de los años previos y posteriores a la primera guerra mundial formula una demanda urgente de respuestas técnicamente eficientes para cubrir las necesidades de producción; positivismo, pragmatismo y evolucionismo abonan el terreno ideológico en el que brota el conductismo.

Con la aparición de su manifiesto conductista en 1913, Watson consideraba a la psicología como una rama experimental puramente objetiva de las ciencias naturales, de esta manera hizo un enérgico llamado al estudio de la conducta (entendida esta como respuestas, reacciones o ajustes de un organismo a ciertos sucesos antecedentes estímulo o situaciones de estímulo), empleando únicamente hechos objetivos, cuidadosamente reunidos, que pudieran ser observados y repetidos por cualquiera, planteaba que el problema de la psicología es el de la predicción y control de la conducta humana (Keller, 1977). Consideró la conducta instintiva de los animales y el hombre como modos filogenéticos de respuesta, postulando conceptualmente conexiones nerviosas como sus fundamentos; también clasificó las emociones del hombre y muchas conductas del recién nacido como formas hereditarias de respuesta, que implican profundos cambios del mecanismo corporal como un todo, pero particularmente de los sistemas viscerales y glandulares. Para Watson las emociones eran formas complejas de tres emociones primarias no aprendidas presentes en el recién nacido y que son el amor, el temor y la ira, producidas por situaciones específicas y de las cuales describió su respuesta

fisiológica; postuló que tales respuestas con el crecimiento del individuo, se transferían a una multitud de objetos a través del condicionamiento, de tal forma que un gran número de objetos o situaciones podrían producir respuestas emocionales en la persona experimentada pero no en el recién nacido (Hess, 1978).

Fue la noción que brindaba el condicionamiento pavloviano la que enfatizaba Watson y otros conductistas cuando hablaban de adquisición de conducta. Su principal preocupación fue la relación E-R, prescindiendo de lo que pasaba antes o de lo que sucedía después. Watson insistió particularmente en que los años de la niñez (los dos primeros), son de particular importancia para la formación de la personalidad, incluso se alaba que podía tomar cualquier niño saludable elegido al azar, y podría convertirlo en un especialista de cualquier tipo, doctor, abogado, médico o ladrón, independientemente de su talento, de sus tendencias, de sus capacidades, siempre y cuando le permitieran colocar al niño en el medio que él especificara (Keller, 1977; Hess, 1978; Yaroshevsky, 1984).

Estas reflexiones de la formación de la personalidad coinciden plenamente con las características del sistema social que prevalece en esa época: es factible lograr una mayor eficiencia en cualquier campo siempre y cuando se dispongan las condiciones ambientales necesarias para ese fin. Contemporáneo a Watson es el estudio que se inscribe en lo que ahora se denomina administración científica del trabajo: estudios de Hawthorne (1924) [citado en Siegel y Lane, 1983], que tienen por objeto determinar la relación entre las condiciones de trabajo (iluminación, temperatura) y la eficiencia del trabajador, es importante destacar como se pondera la importancia del medio ambiente para una mayor productividad (eficiencia), aspecto de suma importancia en esa época de crecimiento en los Estados Unidos.

Para Watson el pensar es un asunto de actividad del lenguaje, de los hábitos motores manuales y verbales, se opone a hablar de conceptos mentalistas porque están fuera de la observación y por lo tanto no existen, quedando fuera de lo que se puede llamar evento científico (Muller, 1983; Yaroshevsky, 1984); el conductismo ha procurado demostrar que recurriendo a la categoría de imagen, la psicología entra en la categoría de lo inaprehensible, de lo místico, pues aunque pareciera ser que la imagen "...es un evento interno no físico que se da como experiencia subjetiva, ...en realidad la imagen del objeto es el objeto. No existe tal imagen interna sino

un objeto que refleja fóticamente parte de sus propiedades estructurales: forma, color, posición, etc. a través de un medio físico apropiado sobre un organismo que dispone de sistemas de respuesta especializados sensibles a ciertas formas particulares de energía" (Ribes, López y Fernández, 1980, p.173).

Al definir el perfil de la nueva psicología Watson interpretaba el concepto de conducta como excluyente de los hechos de la conciencia (imágenes) y de su sustrato nervioso, se enorgullecía de que los objetos indicados por sus conceptos no eran fenómenos enigmáticos, inaccesibles a la observación exterior, sino algo que todo mundo puede ver, comprobar y medir directamente (Varoshevsky, op. cit.)

Para Watson los supuestos principales del conductismo son:

1) La conducta se compone de elementos de respuesta y puede ser analizada con éxito mediante los métodos objetivos de la ciencia natural.

2) La conducta es reducible en última instancia a procesos físico químicos.

3) Toda respuesta obedece a algún tipo de estímulo. Existe por lo tanto un estricto determinismo de causa y efecto en la conducta.

4) Los datos deberán ser objetivos, analizados cuantitativamente, siendo las unidades de descripción las relaciones estímulo-respuesta.

5) Acepta como principios de conexión factores de frecuencia, y el condicionamiento clásico (Reid, 1983).

De estos supuestos se puede apreciar que la teoría de Watson posee una visión positivista, biologicista y fisicalista de la realidad y del hombre al apearse a los métodos objetivos de las ciencias naturales, leyes que son invariables independientemente de la voluntad y acción humana; pues aunque presta atención a las emociones del hombre, siempre lo hace bajo un marco biologicista, reduciéndolas a niveles viscerales y glandulares. Cabe aclarar que Watson no estaba solo en la tarea de poner fin a la idea de la conciencia como objeto de la psicología y a la idea de la introspección como su método, había otros autores que pretendían esa tarea: Weiss, Hunter, Guthrie y Lashley (citados en Schultz, 1981; Varoshevsky, 1984), los que con su trabajo comenzaron a producir desviaciones con respecto al programa original formulado por Watson. Desviaciones que brindaron un nuevo giro a la

propuesta watsoniana pero sin apartarse nunca de conceptualizar a la psicología como ciencia natural y a la conducta como su objeto de estudio.

III NEOCONDUCTISMO

Los trabajos de Hunter y Lashley comenzaron a poner en duda el principio watsoniano de la conexión directa y determinante entre estímulo y reacción, esta desviación que se comienza a gestar estaba condicionada por un contexto social que no se puede dejar a un lado: el agravamiento de la crisis de todo el sistema capitalista a finales de los años veinte, que disipa el optimismo del periodo precedente (watsoniano) en el cual parecía que todo individuo tenía abierta ante sí la posibilidad de una adaptación ilimitada y que a cualquier persona se le podía dotar, como proponía Watson, de cualquier conjunto de reacciones de adaptación (Yaroshevsky, op.cit.).

"El paro forzoso en masa, la ruina y la miseria, las luchas de clase, el crecimiento del espíritu revolucionario, todo ello obligaba a tomar en consideración el papel del medio social...y la actitud del individuo ante ese medio: no sólo su reacción externa, sino además, sus motivos, su estado de ánimo y sus orientaciones" (Yaroshevsky, op.cit.,p.164).

Esté era pues el clima social en el cual el conductismo comienza a "reblandecerse", el conductismo de Watson no puede dar cuenta, con propiedad de la conducta voluntaria intencional, lo que conlleva a otros autores a preguntarse que media entre el estímulo y el acto de conducta externo. La teoría conductual de ese entonces (basada en una visión positivista de la realidad), no habría podido mantenerse de no haber modificado sus formas adaptándose a los avances de las ciencias naturales.

A finales de los años veinte y comienzos de los treinta se creó una nueva forma de positivismo representada por el operacionalismo de P. Bridgman y el positivismo lógico (neopositivismo), que se convierten en puntos de apoyo de una nueva variedad de conductismo: el denominado neconductismo

Los neopositivistas (Carnap, Nagel, Schlick, Bridgman, Morris, entre otros), también llamados positivista lógicos, dirigieron su atención al lenguaje y su relación con la lógica, así como también a los acontecimientos físicos. Bajo el lenguaje de la lógica simbólica trataban de demostrar la veracidad o falsedad de alguna proposición. A este respecto Schlick (1981), nos dice que una proposición solo tiene sentido, sólo si es verificable, si yo puedo enunciar las condiciones bajo las cuales sería verdadera y aquellas bajo las cuales sería falsa. Carnap (1981) propone una serie de pasos a seguir para demostrarlo:

en primer lugar había que fijarse en la sintaxis de la palabra, es decir, la forma como se presenta la proposición elemental. En segundo lugar, debía responderse a las siguientes interrogantes, en donde P es una proposición cualquiera:

1) De qué proposiciones es derivable P y qué proposiciones pueden derivarse de P ?

2) Bajo qué condiciones P puede ser verdadera y bajo qué condiciones puede ser falsa ?

3) Como puede ser verificada P ?

4) Cual es el sentido de P ?

Así mismo nos dice que de muchas palabras de la ciencia es posible precisar su significado retroyectándolas a otras palabras.

Es importante señalar que para los positivistas lógicos una palabra tiene sentido siempre y cuando pueda remitirse a un evento, esto es, atribuir existencia real a una cosa es simplemente tarea de decir lo que significa en la vida diaria o en la ciencia (Schlick, op.cit.). También nos dice que resulta imposible interpretar un enunciado existencial de la realidad si no es un enunciado relativo a una conexión de percepciones.

Consecuente a esta postulación está la del físico matemático Bridgman, que concibe a la investigación científica constituyendo una especie de 'conducta'. "Según Bridgman los elementos básicos del conocimiento científico -conceptos- no contienen nada excepto el sistema de operaciones (actos del científico) por medio de los cuales esos elementos básicos o conceptos se establecen" (Yaroshevsky, 1984, p.166). Así pues las categorías, conceptos y magnitudes usados en la ciencia se definen operacionalmente. El nombre de definición operacional fue dado por Bridgman quien descubrió la necesidad de este procedimiento en la ciencia, y hace referencia entonces a que los conceptos que usa el científico remiten a operaciones concretas que él mismo realiza y que permiten establecer esos conceptos. "El punto de vista operacional no prohíbe el uso de operaciones hipotéticas, pero requiere que tales operaciones sean realizables" (Walker, 1968, p.66). Un concepto definido por operaciones que en la realidad no se pueden efectuar, es probable que tenga alguna utilidad en el discurso, sin embargo ese concepto, apunta Walker (op.cit.), "...generalmente no inspira suficiente confianza para ser aceptado por la mayoría de los científicos". De esta manera coincidiendo con Carnap, solo se consideran verdaderas aquellas proposiciones concernientes a ideas y que fundamentalmente pueden remitirse a tautologías y proposiciones concernientes a hechos y verificables mediante el curso a datos empíricos elementales (Bodei, 1985).

En general el neopositivismo presenta las siguientes características:

- 1) Sigue el modelo de las ciencias naturales.
- 2) Se inscribe en el operacionalismo y en el cuantitativismo, lo cual se pone de manifiesto en el auge y perfeccionamiento de los procedimientos estadísticos, especialmente los cálculos de probabilidad.
- 3) Las investigaciones tienen un marcado elementarismo o atomismo.
- 4) Pretende la objetividad o sea, una ciencia libre de valoraciones.
- 5) Sí bien deja de lado la aplicación estricta de los criterios de las ciencias físicas, el "fiscalismo" (que caracteriza al positivismo clásico), considera que el procedimiento lógico de la explicación causal debe ser el mismo en todas las ciencias.
- 6) Las concepciones evolucionistas (y organicistas) dejan de tener la importancia que se les asignaba en el positivismo clásico. (Shutter, 1965).

De esta manera el neopositivismo y específicamente el operacionalismo "...se convierte en brújula filosófica para los reformadores de la psicología conductista, entre los que se destacaban como los más relevantes Tolman y Hull quienes encabezaban la dirección denominada neobehaviorismo" (Yaroshevsky, op.cit.,p.166), y que posteriormente retoma Skinner considerando la posibilidad de hacer extensiva la metodología del nuevo behaviorismo a los aspectos ignorados por el conductismo watsoniano: la actividad psíquica, la motivación, la voluntad, etc.

Skinner contribuye a la formación de un nuevo conductismo que comenzó a ocuparse de fenómenos que hasta antes no se habían creído susceptibles de tratamiento científico. No rechaza la posibilidad de estudiar los acontecimientos íntimos que ocurrían en el interior del organismo, como lo hiciera Watson, sino que en vez de ello aplicó la técnica del análisis de la conducta operante a la conducta verbal y también a cómo las prácticas de una comunidad pueden determinar la relación de dicha conducta verbal con los acontecimientos privados (Datania, op.cit.).

Skinner (1975), sugiere realizar un análisis operacional para los términos psicológicos, de tal forma que pueden ser parte de un vocabulario científico. Dice que para esto hay que encontrar los referentes y el porqué cada respuesta está controlada por su condición correspondiente, así mismo dice que la conducta verbal

"descriptiva de imágenes", debe quedar explicada en toda ciencia adecuada a la conducta.

El interés de Skinner en la conducta se origina no sólo por conocer el modo en cómo ésta opera, sino también por su deseo de manipularla, explicaba que si esto se hacía adecuadamente se podía utilizar en beneficio de todos. Pensó que la mejor manera de lograr el control es mediante el análisis funcional, el cual significa un análisis de la conducta mediante las relaciones de causa y efecto, donde las mismas causas son controlables, es decir los estímulos, las carencias, etc. Esto es, para Skinner la conducta está reglamentada y su principal objetivo radica en controlarla, este control se puede lograr relacionando, mediante leyes, a las variables independientes o "inputs" en el organismo, con variables dependientes o "outputs" del organismo, y así controlar la conducta subsiguiente por medio de la manipulación de aquellas mismos "inputs" (hechos del ambiente), de modo tal que se obtenga un determinado "output" (respuesta) [Hall y Lindzey, 1984].

Postula también Skinner que para hacer un análisis funcional de la conducta no hay necesidad de hablar sobre mecanismos que operan desde el interior del organismo; juzga que la conducta se explica y controla solo por la manipulación del ambiente que comprende al organismo actuante y que no es necesario apartar a éste o inferir acerca de procesos que se están realizando en su interior (Hall y Lindzey, 1984).

Retoma los elementos pavlovianos así como las investigaciones de Thorndike sobre conducta experimental y la ley del efecto, distingue dos tipos de condicionamiento el tipo S (respondiente) y el tipo R (operante), en el tipo S ubica el esquema clásico pavloviano donde la reacción surge tan sólo en respuesta a la acción de algún estímulo, una característica del condicionamiento clásico es el hecho de que se puede establecer un estímulo fácilmente identificable que suscite una respuesta aun antes de que comience el condicionamiento; en el condicionamiento tipo R (operante), el organismo primero ejecuta una reacción R y luego esa se refuerza, es decir, la respuesta opera en el ambiente provocando una consecuencia; con el término reforzamiento se aduce, señala Skinner (1960), al fortalecimiento de una respuesta en virtud de que ciertas "operaciones" en el ambiente alteran la tasa de respuestas de un modo regular aumentando la probabilidad de incidencia de la respuesta (teoría del refuerzo).

Por otra parte Skinner advirtió que en el condicionamiento respondiente quedaban muchas cosas sin explicación: algunas respuestas diferentes a las respondientes (como pintar), no parecían estar vinculadas a estímulos elicitorios fácilmente identificables, estas respuestas tienen la apariencia de ser espontáneas y voluntarias. La frecuencia de dichas conductas varía de acuerdo con el acontecimiento que sigue; dicho de otra manera, la intensidad de cualquiera de estas respuestas aumenta cuando la respuesta ocurre y le sigue el refuerzo, como ya vimos a este tipo de comportamiento le denomina operante. En el condicionamiento operante el reforzador no está asociado con un estímulo elicitorio sino que se relaciona con la respuesta, al condicionar una respuesta operante es esencial que el refuerzo sea presentado después de la emisión de la respuesta (que sea contingente).

A partir de la explicación de causa y efecto de las formas de aprendizaje y basado en la observación y experimentación Skinner (1938), propone una serie de leyes acerca de los reflejos: leyes estáticas de los reflejos, leyes dinámicas de la fuerza del reflejo, dichas leyes facilitarían el dominio de la conducta de los sujetos. Para Skinner el reflejo es la unidad de análisis que hace posible una investigación de la conducta, entendiendo a ésta como lo que el organismo hace, esto es "...entendiéndolo por conducta simplemente el movimiento de un organismo o de sus partes dentro de un marco de referencia suministrado por el mismo organismo o por varios objetos externos o campos de fuerza" (Skinner, 1979, p.20). [Cabe aclarar al lector que Skinner en los inicios de sus investigaciones utilizaba el término reflejo de forma que incluía tanto a respondientes como operantes].

En resumen, podemos describir a Skinner como uno de los psicólogos experimentales que mayores aportaciones ha hecho al conductismo, sus principios se derivan de la experimentación precisa y se basan en los hallazgos realizados con animales de laboratorio (especialmente la rata blanca), hallazgos que se centran en la conducta mensurable (ya sea manifiesta o susceptible de medirse mediante instrumentos) y su relación con las condiciones ambientales que le afectan; plantea el condicionamiento operante y sus múltiples formas de aplicación como la solución a la comprensión del comportamiento social humano; sugiere hacer un análisis detallado del lenguaje; propone una tecnología educativa basada en postulados conductuales, e incluso describe a la sociedad en base a sus concepciones psicológicas (Walden Two), espera descubrir que lo que el hombre hace es el resultado de unas condiciones específicas y que una vez descubiertas estas podemos anticipar y hasta cierto punto determinar sus acciones (Skinner, 1977).

IV ALGUNAS IMPLICACIONES DEL CONDUCTISMO. CONCEPTO DE HOMBRE, SOCIEDAD Y EDUCACION.

"El *único* defecto que *ninguna* teoría puede tener es el de *anularse a sí misma*, en relación tanto con su materia de estudio, como con su estrategia experimental. Una teoría que explica cosas acabando con ellas a fuerza de explicaciones, automáticamente se anula a sí misma. ...una teoría del comportamiento que no pueda explicar *también* el comportamiento *del* observador en función de sí misma, es segmentaria, inconsecuente y autodestructora".

George Devereux

La premisa básica de la teoría conductual tiene una sencillez casi decepcionante: la conducta se aprende y fortalece como resultado de sus consecuencias. A su vez, estas consecuencias influyen sobre la probabilidad de que las conductas que las precedieron volverán a presentarse en el futuro. De éste principio se deduce la importancia del reforzador como el determinante principal de la conducta.

Es evidente que este tipo de aproximación reduce a los seres humanos a un complejo conjunto de respuestas adquiridas que se derivan de una relación mecánica con el ambiente; y que aún cuando se pretenda abarcar más elementos del contexto en el que sucede el evento (las condiciones necesarias y suficientes que ocurren en un evento conductual brindadas por el modelo de campo de Kantor), la aproximación conductual no puede explicar la realidad humana: compleja e histórica, y mucho menos al hombre, integrante y hacedor de su realidad.

Consideramos que la aproximación conductual no da cuenta de la realidad humana por varias razones, destacando:

1.- Los principios básicos que expone la teoría conductual, son producto de investigaciones de laboratorio empleando animales (especialmente pichones y ratas), lo que implica varios aspectos:

a) Si bien es claro que hombre y animal son organismos vivos y como tal comparten ciertas características, es evidente también que una de las diferencias abismales entre ellos es que el hombre tiene consciencia de su consciencia, posee un *yo* capaz de discernir, crear

y estar sujeto a necesidades de orden social, estrictamente humano.

b) El arreglo experimental, artificial, en el que se desarrollan los experimentos, incluso los que utilizan humanos, vienen a invalidar los "posibles" hallazgos bajo estas condiciones.

c) Es característica de la experimentación de laboratorio la cuantificación precisa, aduciendo razones de orden práctico y científico (y no necesariamente de congruencia de la teoría con la realidad, sino sólo de una "elegante" descripción de la realidad). Se emplea entonces la cuantificación como una estrategia para lograr un alto grado de "cientificidad". Sin embargo a lo que conduce este tipo de aproximación es a efectuar estudios fisicalistas (descripciones cuantitativas), de los organismos vivos y no a realizar estudios psicológicos o comportamentales puesto que magnitud, topografía, intensidad, frecuencia y latencia no son datos de una ciencia del comportamiento específicamente humano.

El emplear datos cuantitativos en estudios de psicología tiene relación lógica con un análisis de orden físico que revela la actividad del organismo, sin embargo no tiene nada que ver con el comportamiento de los seres vivos.

2.- Es característica de esta aproximación su reduccionismo biologicista, pues la teoría de Darwin al considerar al hombre como un punto más de la escala zoológica gobernada por las leyes de la evolución, le ofrece al conductismo el respaldo para reducir la explicación de los fenómenos específicamente psicológicos a relaciones fisiológicas; esto es, justifica la relación biologicista de su modo de explicación. Sin embargo, el discurso conductista prescinde de estudios fisiológicos como tales, pues sólo se vale de ella en cuanto a los servicios técnicos que le presta (reflejos condicionados, farmacología conductual), más no por el marco de explicaciones que le ofrece.

Como ciencia que se encarga del estudio científico de conducta, el conductismo entiende por esta a: "la actividad molar del organismo en interacción con su ambiente" (Ribes, López y Fernández, 1980, p.172); bajo esta definición una psicología así propuesta se avocaría a estudiar los organismos en interacción con su medio ambiente: flores de girasol –organismo– que se orientan en relación a la posición del sol –medio ambiente–; lombrices –organismo– que se desplazan a tierras más húmedas –medio ambiente–; por tanto esta psicología se confunde con la biología o el estudio funcional de los seres vivos. Con esto queremos explicitar lo anteriormente ya señalado, una psicología así definida reduce lo cultural, lo social, lo

histórico y lo esencialmente humano del hombre a lo biológico.

3.- De la definición de su objeto de estudio vale la pena resaltar también el término "medio ambiente", con el que se engloba la conducta de ambos: animales y humanos, pues no especifica en ningún momento distinción alguna: medio natural, artificial o medio social, este último específicamente humano. Por tanto pareciera ser que el "medio ambiente" en el que los organismos (animales y humanos) viven y modifican –"interactúan"–, es uno sólo y el mismo, por lo que las leyes, la predicción y el control de la conducta basados en la conducta animal, pueden ser válidos y aplicables a ambos.

El no efectuar esta distinción de "medios" acarrea una implicación gravísima, nadie duda que el medio en el que interactúan los animales es natural, sin embargo las leyes y principios del conductismo se aplican también a humanos, por lo que el "medio" que rodea a la sociedad humana, organización de la producción y la división en clases sociales se hace aparecer también como un medio ambiente "natural". En la aproximación biológica es legítima la noción de adaptación a las variaciones ambientales, sin embargo en la sociedad humana al ubicársele sin la reelaboración correspondiente* el término "adaptarse al medio ambiente" refleja un proyecto que pretende conservar las estructuras vigentes, adaptarse a las "conductas deseables"; Braunstein (1977, p.40), nos dice al respecto: "...la sociedad de clases trabada en lucha y fundada en la explotación del trabajo es presentada como el ambiente natural al que hay que adaptarse. Los psicólogos fijarán los criterios para evaluar la adaptación en función del éxito o del fracaso en el logro de los objetivos perseguidos..."; adaptar y/o reeducar conductas desviadas.

4.- Hasta aquí si bien hemos señalado algunas implicaciones que tiene el conductismo con respecto al uso de animales, a la cuantificación precisa, a su reduccionismo; nos parece importante resaltar ahora un aspecto al que el conductismo no presta atención, nos referimos concretamente a los "trastornos" producidos por la existencia y las actividades observacionales del observador (sea este psicólogo experimental, educativo o terapeuta clínico), y a su propio comportamiento: sus angustias, sus maniobras defensivas, su estrategia de investigación y sus "decisiones" (que atribuyen un significado a lo observado).

El objeto de estudio de la teoría conductista da cuenta del organismo (animal o humano) en cuanto a su comportamiento

* De la reelaboración del término adaptación se encarga la teoría de Grupo Operativo, que se expone en el cap. III.

observable, su control, su clasificación, su previsión y su manipulación; sin embargo una aproximación como la conductual en su intento sistemático de incluir al hombre en el ámbito de lo que puede ser medida científica, se olvida de aquellos fenómenos especiales, conocidos o intuitos a través de la conciencia y no a través de los sentidos, no situados en el espacio pero que se desarrollan en el tiempo (Jervis, 1985).

Ante el estudio de la subjetividad, de la percepción, de los contenidos y modos de la conciencia, de las emociones, de los sueños y de la vida psíquica inconsciente, la psicología conductual encuentra su límite, es en éste preciso punto/instante cuando el conductismo ya no puede seguir observando lo que ocurre por medio de su metodología "precisa" (método científico), ni por su marco de referencia biologicista; pues a los fenómenos mentales el conductismo no los ha explicado, se ha limitado a modificarles el nombre -ya no existen emociones sino conducta emotiva que incluye comportamientos característicos de la misma-; ha observado las condiciones en las que ocurre, ha observado, medido y clasificado sus manifestaciones conductuales, y ha establecido relaciones entre esos fenómenos. Baste lo hasta ahora expuesto para indicar que el conductismo carece de una estructura teórica que explique el mecanismo de producción de los fenómenos observados: "...el conductista se limita a constatar y se preocupa por definir las posibilidades de predecir lo que puede suceder en el futuro, desinteresándose de las causas" (Braunstein, 1977, p.42).

Conviene ahora preguntarse, si el discurso conductista ha encontrado su límite al no poder dar cuenta del subjetivismo: Porqué se sigue empleando para dar cuenta de la naturaleza y sentido del hombre?

Diversas son las respuestas a esta pregunta, algunas de orden político-social, otras que hacen referencia a la herencia de una tradición científica materialista-mecanicista que tiene su origen en el dualismo cartesiano; sin embargo existe una respuesta que no queremos dejar pasar por alto, y es la que hacemos mención al principio de este punto: la que nos remite concretamente al psicólogo en sí, a su concepción de sí mismo. "La raíz principal de toda psicología y la motivación que claramente prevalece consciente o inconscientemente en la mayoría de las personas que se ocupan de esta disciplina..., parece ser la percepción de un malestar propio, el insuficiente conociendo de sí mismo" (Jervis, 1985). Es claro entonces que una psicología que se limita exclusivamente a dar

cuenta del "otro" y de su control), no cuestiona al observador (psicólogo), y en caso de que así suceda, este se ampara en su marco teórico y status profesional: "soy el psicólogo y percibo esto"; sin embargo es precisamente en el "y percibo esto" en donde el psicólogo conductual deja a un lado su "objetividad" pues es él, a final de cuentas (con toda su subjetividad), quien decide o asume una postura en base a los datos "científicos y exactos" que obtiene mediante su intervención (si los aparatos de medición poseen una magnitud de error: error sistematico, Qué puede decirse del hombre?).

A esta situación debe agregarse un comentario de Devereux (1965, p.27): "cuanto mayor ansiedad ocasiona un fenómeno, menos capaz parece el hombre de observarlo debidamente, de pensarlo objetivamente y de crear métodos adecuados para describirlo, entenderlo, controlarlo y pronosticarlo". Es evidente que tratar con el hombre aspectos que el mismo investigador siente y vive, no le da mucho margen para una objetividad científica de los mismos (sin querer decir por esto que no se puede llegar a comprender y explicar los fenómenos psicológicos humanos), pues ésta no puede lograrse con una psicología que reduzca lo psicológico a lo objetivo. Pero sobretodo no se puede alcanzar con una psicología que no de cuenta de lo que pasa en el observador (investigador psicólogo), de las reacciones que suscita lo observado (paciente o alumno por ejemplo), en él mismo y los efectos que ésto acarrea.

La psicología conductual al establecer una teoría que ignora estos aspectos, determina ya de antemano qué datos se convertirán en "científicos" y cuáles no. El conductismo al adoptar el cientificismo de las ciencias naturales como metodología para abordar los fenómenos, adopta una de sus características distintivas, su unidireccionalidad, ignorando que "...la característica fundamental de la ciencia del comportamiento es la reciprocidad real o potencial de la observación entre el observador y lo observado, que constituye una relación teóricamente simétrica: el Hombre observa a la Rata, pero la Rata observa también al Hombre. Y así, en las ciencias del comportamiento, la unidireccionalidad de la observación es en gran parte una ficción convencional, instrumentada mediante disposiciones experimentales que minimizan la contraobservación o contrarrespuesta, ya que la contraobservación (supuestamente) "indeseable" del experimentador por el animal experimental puede "impedir" que se obtengan los resultados "objetivos" *deseados*" (Devereux G., 1965, p.45).

En la teoría conductual aplicada a la clínica: Se toma en cuenta

al paciente? O se le "rebaja" de modo tal que no se le toma en cuenta y se ignora su conciencia de sí mismo? Aún cuando estas preguntas encontrarán respuesta en el siguiente capítulo queremos dejarlas planteadas desde ahora.

Con lo hasta ahora señalado, cabría preguntarse por qué razón el psicólogo conductual ignora al otro en su persona, en su capacidad de discernir, en su *yo* al que nos referíamos en un punto anterior, Devereux (op.cit.), atinadamente nos da la respuesta: "...porque *no nos conocemos* a nosotros ni nuestro valor de estímulo... y no deseamos conocerlo. En lugar de aprender a observarnos y conocernos, tratamos de impedir que nos observen y entiendan nuestros sujetos..., el observador no sólo tiene que entender su propio valor de estímulo específico, sino que también debe ser capaz de *abrir en consecuencia* en la situación observacional, experimental, de entrevista o terapéutica" (p.52).

Antes de finalizar con estas implicaciones y pasar a revisar los conceptos de hombre, sociedad y educación en el discurso conductista, queremos dejar bien claro que aquello que se excluye del conductismo (negándolo o por simple convención), es un elemento clave de la realidad: la capacidad de conciencia o conocimiento del otro, del hombre del que se ocupa esta ciencia.

-Concepto de Hombre, Sociedad y Educación.

No hay que olvidar como se ha venido mencionando, que el conductismo es coherente en relación con algunos aspectos típicos de la ideología pragmatista estadounidense, en función de problemas y necesidades típicas de la sociedad norteamericana. Jervis (1985), señala que se trata de una concepción "...que además de tener implícita una ideología antiideológica y antifilosófica, es metodológicamente reductiva y simplificativa, atenta a resultados concretos, que sean particularmente útiles para estudiar los procesos de aprendizaje, optimista en cuanto a la adaptabilidad de los individuos o de los grupos, autoritaria sin sutilezas, claramente coherente con finalidades concretas como la reeducación y el recondicionamiento de conductas consideradas antisociales o en todo caso desviadas" (p.274).

De lo hasta aquí expuesto se puede deducir la concepción que el conductismo tiene de hombre y sociedad. Así entonces para la psicología conductual el hombre es un ser sin conciencia, determinado por las contingencias ambientales, "programado", y el deber del

psicólogo es conocer aquellas determinantes (leyes), y manipularlas con el fin de ejercer un control sobre la conducta, es decir, para el behaviorismo el hombre es un ser pasivo que se somete a las leyes naturales sin poder realizar una transformación social [7].

El mismo Skinner (1980), en su libro "Más allá de la libertad y la dignidad", nos dice: "El hombre es una máquina, en el sentido de que constituye un sistema complejo que se comporta de modo que podemos expresar en leyes, pero esa complejidad es extraordinaria" (citado en Mondragon, 1985, p.12). Asimismo, Skinner (1980), nos señala: "Una persona no actúa sobre el mundo, es el mundo el que actúa sobre ella" (citado en Mondragon, 1983, p.22).

Como se aprecia entonces, el hombre skinneriano no conoce la libertad, le esta negada, no es dueño de su historia, tampoco actúa con propósitos ni sentidos propios, no tiene voluntad, su participación se reduce a ser un simple actor que cumple el papel que le designa el autor-ambiente, quien es al final de cuentas el verdadero responsable del comportamiento en la perspectiva skinneriana (Mondragon, 1983).

Basado en la idea que tiene de sujeto y de la influencia que ejerce el ambiente sobre él, es que Skinner explica cómo se produce el aprendizaje, siendo éste a través de condicionamiento instrumental y/o condicionamiento operante, mediante los cuales el sujeto modifica o adquiere nuevos repertorios conductuales a través de los cuales se adapta al medio. La educación ocurre entonces por el manejo de las contingencias. Para Skinner (1981a), la educación se propone como meta: "...establecer una conducta que posteriormente resultará útil o agradable en la vida del estudiante" (p.149); y señala que para alcanzarla debe cambiarse el sistema empleado hasta ahora, en el cual los alumnos estudian principalmente para evitar las consecuencias de no hacerlo, por un sistema que reemplace estas consecuencias punitivas (baja calificación, reprobación), con opciones recompensantes, con un medio ambiente (diseñado por el maestro) que disponga consecuencias positivas por aprender.

La propuesta de Skinner (1981b), tiene su base en el análisis experimental de la conducta (AEC), que brinda tres contribuciones a la tecnología educativa:

- a) "El maestro no actúa sobre la mente o sus facultades, ni sobre sus rasgos de carácter o personalidad. El actúa sobre la conducta del estudiante, y lo hace cambiando el medio ambiente verbal o no verbal en el cual vive el estudiante" (p.140);
- b) "El AEC ha sugerido opciones eficaces mediante el uso de

consecuencias reforzantes positivas, ...pueden darse al estudiante razones positivas para que haga las cosas que le harán progresar en su educación" (p.140); y

c) las técnicas de moldeamiento de una conducta compleja en el laboratorio operante dan lugar al dise*o de materiales educativos, tanto en el material cómo en las formas de presentación (el Sistema de Instrucción Personalizada: SIP, dise*ado por Keller conjunta estas contribuciones).

La programación por objetivos conductuales, los criterios de eficiencia para la evaluación, la atomización de objetivos, contenidos y actividades educativas, la taxonomía de los textos programados son ejemplos de algunas de estas innovaciones que se fundamentan en la tecnología de la ense*anza propuesta por Skinner.

En la tecnología educativa se evalúa la ense*anza por el cambio ocurrido en la conducta del estudiante: cuán abundante o cuán limitado haya sido el cambio ocurrido en cierto lapso y si va siguiendo o no la dirección correcta hacia los objetivos enunciados.

Diversas son las implicaciones de la tecnología educativa, entre ellas destacan:

- La noción de que, si no existe una ense*anza formal, bien dise*ada, la gente poco puede aprender, por tanto, "...para hacer que la gente sea eficaz al máximo (se) exige un sistema cuidadosamente dise*ado" Skinner, 1961B, p.137).

- Se demerita por tanto el aprendizaje extra-escolar o cotidiano.

- Fomenta el individualismo al se*alar que una característica de su tecnología es la de "avanzar a su propio ritmo".

- Descarta la cooperación entre compa*eros y reduce esta a la intervención de "supervisores" (estudiantes avanzados), que auxilian en el avance del alumno.

- El profesor se reduce al papel de ingeniero conductual (disponiendo las acciones para lograr la conducta deseada), cuya principal función es el control de estímulos, conductas y reforzamientos; incluso la más sofisticada tecnología pretende llegar a prescindir de él.

- Ignora las relaciones interpersonales que se establecen en el aula: relaciones de poder, autoritarismo y afectividad entre el docente y el alumno o entre los mismos alumnos.

- El aprendizaje es visto como un proceso individual -un sujeto que se relaciona con el objeto de conocimiento-, conocimiento inmutable, estático, establecido ya de antemano como saber único, al que sólo se le nombra, describe y clasifica; y al que se tiene acceso mediante esta tecnología presumiblemente neutral.

Lo que la tecnología conductual (y sus abanderados) no alcanzan a comprender, es que la realidad debe considerarse como histórica y dialéctica, que debe ser abordada como una totalidad: "...el objeto de conocimiento no es el objeto real, es una construcción social, producto de la reflexión-acción que desde un ángulo de esa realidad cambiante y contradictoria hacen los hombres" (Perez, 1985, p.8).

En resumen, para la tecnología educativa el hombre es un objeto a manejar, se dispone de él, de su conducta, se le moldea "científicamente", se le vuelve eficiente como individuo y se le impulsa a competir con otros y con él mismo [8].

La relación que se establece entre el maestro o instructor y el alumno es autoritaria y de dependencia, pues en la tecnología educativa la dependencia se manifiesta con respecto a un maestro ausente físicamente o presente simbólicamente en los recursos tecnológicos que se utilizan (Perez, 1985). Asimismo la tecnología de la enseñanza propuesta por Skinner, no toma en cuenta los contenidos de la enseñanza puesto que constituye sólo un instrumento de transmisión de conocimiento (acabado, estático, inmutable), y no de construcción del mundo y formación del alumno.

Para finalizar resta sólo señalar que el conductismo es hijo de la filosofía positivista, se alimenta de sus concepciones de mundo y realidad, afirma que para que la psicología sea científica debe apegarse al método de las ciencias naturales, sus criterios de verdad se basan en la objetividad, cuantificación, replicabilidad y manipulación de los eventos. Concibe al hombre como una máquina que con sólo programarla (disponer de las contingencias apropiadas), responderá de la manera deseada. A la sociedad la ve como la suma de individuos que se relacionan entre sí para intercambiar reforzadores.

Concebir así al sujeto nos lleva a verlo desprovisto de "subjetividades", sólo como un objeto, un ser pasivo el cual es susceptible únicamente a la manipulación que se le hace desde afuera: el medio ambiente, esto nos permite someterlo a "...procedimientos de 'privación' para luego reforzar las conductas preestablecidas por los controladores..." (Mondragón, 1983, p.72), es decir nos conduce a una práctica en donde al concebir al hombre como "cosa", nos permite tratarlo como tal, todo esto a voluntad de sus controladores los cuales utilizando la tecnología conductual intentan crear hombres similares a las máquinas adaptándolos a las exigencias de la sociedad a través de aumentar, disminuir o establecer los repertorios conductuales de interés.

Por otro lado es muy importante resaltar que el discurso conductista a pesar de tratar de seguir religiosamente el método científico de las ciencias naturales clásicas, no es tan científico como presume ser, sino todo lo contrario como Taracena (1987), lo señala: "...lo científico tal como los conductistas lo reivindican no llega a ser más que una caricatura de lo científico en las ciencias naturales..." (p.9), esto es debido a que se aferran a un determinismo; buscando leyes, principios generalizables, predicciones, control de variables, etc., siendo que a partir de la teoría de la relatividad de Einstein quedó bien marcado que este determinismo era poco factible en la realidad, que la nueva era marcaba una física indeterminista, y que "...si la materia inanimada se ha esforzado por darnos una lección sobre su complejidad, Como queremos los psicólogos ignorar la realidad de lo que implica el estudio de la conducta en el ser humano por excelencia complejo e indeterminable?..."(ibidem, p.9).

II. 01212123

"A menudo se buscan cambios para
que todo quede como esta"
Lampedusa. (El gato pardo).

"La educación seudocientífica y seudo-
utilitaria invierte los terminos y se cree muy
habil empezando la casa por los pisos porque
se va a habitar en ellos y, en cambio, no se
habitaran los cimientos".

Lagneau (Disc. de Nancy).

"El autor tiene ideas. Intenciones. Lo que se pretende que la obra signifique.
Su ambicion. Su firme ilusion. Su anhelo como intelectual. Hasta aqui su pretension.
Pero mas alla de las ideas o conceptos esta el teatro.

La forma singular y especifica de como esas ideas son transportadas a la
cotidianidad exasperante de personajes...

Y el autor debe dejarse aduenar por esos personajes, porque en ultima
instancia son ellos los que constituiran la obra.

Mas tarde surge el director, que lee el texto y percibe "otro" texto del
escrito, y descubre en los personajes otras particularidades no sonadas por el autor
y ademas capta otras intencionalidades u objetivos ignorados.

Mas tarde aparece el actor, verdadero artifice del drama, e inunda con sus
propias vivencias personales, de multiples y desconocidas facetas, a los personajes
del texto.

Nueva y misteriosa dialectica del actor personaje...

Su obra se representa, y el publico opina, agregando nuevas posibilidades de
inteligibilidad del texto original.

Y el autor se sorprende de que de esa primera matriz ...[de la]... que brotaron
las primeras imagenes, cuando empezo su primer boceto de la obra, hayan surgido
tantas y tantas explicaciones, y en algun momento piensa si eso que la gente ve en
el escenario es lo que el penso escribir. Y se asusta, o se maravilla o se enoja.

Desde el proceso autoral hasta su representacion, la obra es literalmente atra-
vesada por mediatizaciones subjetivadas de director-actores-critico y publico.

Cada uno desde su especificidad se proyecta subjetivamente...

Se podria decir que la subjetivacion parcial de tantos mediadores despoja el
sentido de "objetividad" de la intencionalidad primera del autor...

El autor se siente robado. Ha sido presa de una violacion multiple que lo aleja
de su sentido inicial.

La obra no le representa. El producto final no le pertenece. Eso que esta en el
escenario ya no es de el. Su propiedad privada ha sido desquiciada. Pluralizada en
varias singularidades.

Pero una mirada final, desprovista de algun resto de su herida narcisistica, po-
dria encontrar en la obra un efecto tan maravilloso como insolito. Siempre y cuando
lo adelantamos, acepte la perdida de su omnipotencia literaria, de su pequena ilusion
de creador individual...

Es verdad que su boceto fue distorsionado, deformado, arrancado en cuajos
de su forma naciente; pero esa deformacion que pareciera romper esteticamente
con su coagulo inicial, no hace sino redescubrir las formas que permanecian adormeci-
das, ocultas o latentes en su primera formulacion estetica...

H. Kesselman; E. Pavlovsky y L. Frydlevsky
Hablando de teatro y de grupos.

Una vez expuestos los postulados básicos del conductismo y resaltado su ideología, estamos en condiciones de presentar a continuación algunas notas históricas para la comprensión de la introducción del conductismo en México, con las que pretendemos mostrar cuáles eran las demandas políticas, sociales y educativas que permiten la introducción y florecimiento de esta teoría en nuestro país. Dichas notas son presentadas de manera breve pues solo deseamos señalar un esbozo de las condiciones sociales existentes en nuestro país y en la Universidad, creemos que estas condiciones no pueden ni deben ser soslayadas en un trabajo de esta naturaleza.

Asimismo, este marco histórico nos permitirá introducirnos al proceso de elaboración del proyecto Psicología Iztacala, a la descripción de sus objetivos, y a la formación clínica que recibe el estudiante en la ENER-I, para culminar con un análisis al respecto.

I. NOTAS PARA LA CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INTRODUCCIÓN DEL CONDUCTISMO EN MÉXICO.

La filosofía positivista se introdujo en México a través de Gabino Barrera (1820-1881), con la intención de plantear una reforma educativa, sus ideas matizan los ideales burgueses de tomar el poder que les estaba negado durante la dictadura porfiriana, los ideales burgueses difieren de los intereses populares que reclamaban tierra, para trabajarla independientemente de los hacendados (Zea, 1985).

Durante la revolución y el período postrevolucionario el positivismo fue inhibido por los ideales de la misma, ocupando su lugar una exaltación del nacionalismo. Así pues la revolución democrática burguesa (1910-1917), brindó las condiciones decisivas que asegurarán la rapidez de desarrollo económico, social y político de México, así como las transformaciones económicas y políticas profundas que le siguieron. Estas transformaciones fueron posibles gracias a la presión de las masas revolucionarias; en primer lugar la reforma agraria y la nacionalización del petróleo, después la industria eléctrica (Kovaleve, 1978).

Los resultados de la reforma agraria garantizaron el desarrollo capitalista en México, esto se manifiesta en un crecimiento de la producción agrícola y en un desarrollo del mercado interno (ibidem).

Por la década de los sesentas se ve reducida la exaltación del nacionalismo dándose como rasgo más característico de la política económica de este período una creciente participación del sector público a la economía, debido al menos, por un deseo gubernamental de controlar en forma más amplia la producción. El estado se veía en la necesidad de impulsar tanto las actividades industriales básicas, cuya paralización habría frenado el desenvolvimiento económico del país, como las actividades de asistencia social, muy desatendidas hasta entonces.

El desarrollo de las industrias era imprescindible para facilitar el crecimiento económico del país, pero también se requería incrementar las inversiones destinadas a la asistencia social para poder mantener la tranquilidad política de los sectores laborales (Pellicer y Mancilla, 1980). Cabe señalar, que aunque la elevación de las inversiones públicas destinadas a los servicios sociales respondían a preocupaciones de carácter político también forman parte del plan gubernamental para impulsar las actividades económicas. Para cubrir dichas inversiones recibió apoyo crediticio internacional. De esta manera los Estados Unidos deseoso de impedir que los países latinoamericanos siguieran el ejemplo de Cuba, facilitaban recursos económicos y tecnológicos a sus gobiernos para que pudieran llevar a cabo planes que pretendían cambiar la imagen del capitalismo que les caracterizaba.

Para que el país creciera industrial, política y culturalmente, también era necesario fomentar recursos humanos (técnicos y profesionales), que cubrieran las demandas del mercado de trabajo y satisfacer así las demandas sociales. Esto, correlacionado con el crecimiento explosivo de la población y la centralización de actividades políticas, laborales, educativas, gubernamentales, etc. en la zona urbana trajo como consecuencia un constante proceso de masificación en la UNAM (período de los sesentas en adelante). Dicho proceso de masificación trajo consigo un deterioro en el nivel académico, una inadaptación de la planificación entre las demandas específicas del desarrollo económico y el tipo de egresados profesionales y, un divorcio entre la enseñanza, la actividad profesional y la investigación (Taracena, 1987).

Las situaciones descritas originan que el sector estudiantil comience a cobrar conciencia sobre el futuro incierto que como profesionales les reserva un país cuyo modelo de desarrollo comienza a resquebrajarse. Se genera así en los setentas una reforma educativa que pretendía dar solución a tales problemas:

realizándose una modernización de los planes y programas de estudio con la finalidad de adecuarlos a las nuevas necesidades, asimismo también se lleva a cabo un programa de descentralización de la UNAM hacia diferentes puntos de la capital y de la periferia.

La carrera de psicología no podía estar ajena a tales acontecimientos. Hagamos un rápido recorrido para apreciar las condiciones en que se encontraba, desde los años cuarenta hasta los setenta, época en la que se introduce el conductismo como intento para rescatar a la psicología y su enseñanza de la confusión en que se hallaba.

IZT. 1000963

En los años cuarenta y cincuenta, la psicología mexicana se entendía fundamentalmente como psicoanálisis y psiquiatría, fenomenología y psicometría (Galindo y Vorrneng, 1985); hacia los años sesenta predomina la psicometría y también comienza a conocerse la teoría conductual, la cual llega a su cenit a principios de los setenta. Millan (1982), clasifica este desarrollo en tres grandes períodos que presentaremos enseguida:

El primer período conocido como Modelo Médico se inserta en la etapa postrevolucionaria, este período se caracteriza por ser de preparación o tanteo, en donde la psicología mexicana estaba dirigida por médicos. El perfil del psicólogo era el de un subprofesional mal pagado, cuyas principales funciones eran: auxiliar de los curanderos mentales psicologizados, orientador y consejero educacional, profesor de escuelas preparatorias y esporádicamente, seleccionador de personal en las empresas transnacionales y en la banca.

El segundo período ubicado en el Modelo de la Psicología Psicométrica-experimental, se inicia con la aprobación del primer plan de estudios de la carrera de psicología con derecho a la obtención de título profesional (Mouret y Ribes, 1977; Millan, 1982). El modelo psicométrico ejerce su influencia en la psicología mexicana durante la década de los sesentas, década en donde se concibe al psicólogo como un simple psicómetra cuya tarea es medir las capacidades y/o actitudes de los sujetos, a nivel individual o grupal. Sin embargo esta concepción de psicólogo era diferente a la del egresado de la Universidad Veracruzana, creada en 1963 como parte del proceso de descentralización de la enseñanza en psicología. Esa Universidad era el lugar donde grupos de psicólogos manifestaban su desacuerdo con el modelo psicométrico; de este grupo surge el tercer modelo y etapa de la psicología mexicana.

Modelo Conductista: Es a partir de la segunda mitad de los sesenta, con el ascenso a la rectoría del Ing. Barrios Sierra, que se impulsa la reforma educativa, que como ya dijimos, incluye la revisión de los programas y planes de estudio de las carreras universitarias con el fin de adecuarlos a la moderna tecnología educativa y a las nuevas condiciones socioeconómicas del país. Particularmente en la facultad de psicología se realiza una reestructuración de las asignaturas organizándolas en departamentos. Al tiempo que sucedía esto, el modelo psicométrico empezó a mostrar sus limitaciones teóricas, prácticas y profesionales, cediendo buena parte de materias/horas en el plan de estudios a la psicología experimental, que en ese momento parecía prometer más soluciones a los problemas existentes dentro y fuera de los muros universitarios.

Con todo esto, se aprecia que la influencia de la psicología conductista data de los años sesenta, período en el cual numerosos psicólogos realizaron estudios de posgrado en el extranjero, predominantemente en los Estados Unidos.

La psicología conductista es importada y aplicada en México (vía Universidad Veracruzana Jalapa, – Facultad de Psicología, UNAM, –ENEP Iztacala UNAM), como la psicología liberadora, la que debía resolver todos o casi todos los problemas de la disciplina y con esto delinear perfectamente el perfil del psicólogo. Así también, las reivindicaciones científicas del movimiento conductista se manifiestan en sus esfuerzos por luchar contra la especulación y las pseudoexplicaciones. Toda la psicología tradicional es rechazada sin compromisos para construir una nueva psicología (Galindo y Vorwerg, 1965). Galindo (1976), propone la creación de una licenciatura en psicología que forme profesionales de "alta calificación técnica a nivel social", para alcanzarlo plantea la formación de los estudiantes bajo un sólo marco teórico, estando en condiciones de profundizar en él y lograr tener las bases sólidas para aplicarlo en su trabajo profesional; por otra parte, critica las formaciones enciclopedistas por considerar que solo llenan al estudiante de conocimientos superficiales que no le permiten afrontar su realidad como profesional. Sugiere a la teoría conductual como la idónea para este fin, por considerar que posee los instrumentos teórico-metodológicos que se requieren para satisfacer las demandas sociales, en virtud de que es una ciencia capaz de solucionar problemas educativos, sociales, clínicos y de educación especial a través de sus técnicas de modificación de conducta.

Por otra parte, la Universidad Veracruzana en Jalapa, además de seguir un modelo predominantemente conductista, se caracterizaba porque sus profesores eran psicólogos, a diferencia de la mayoría de las otras escuelas en donde predominaban médicos; tal hecho también influyó en otras universidades de tal modo que más adelante trataron de imitarla.

Hacia 1970-1975 la Universidad Veracruzana en Jalapa, consolidó el prestigio del conductismo pues despertó el interés de su programa en los estudiantes y docentes de la facultad de Psicología, UNAM, quienes asistieron a Jalapa para conocer lo que ocurría en ella: se hablaba de psicóticos que llegaban a hablar con la utilización de técnicas conductistas cuando los tratamientos psiquiátricos habían fracasado; se hablaba de débiles mentales que aprendían a leer, y disminuían su actividad sin la utilización de medicamentos. Por tanto, esta es la época en la que el conductismo se planteaba como la opción frente a la psicología tradicional.

En 1975, gracias a la descentralización de ciudad universitaria (creación de ENEP's), se encuentra la coyuntura, las condiciones materiales para llevar a la práctica el proyecto, esto es, la formación de profesionales en Psicología con un marco teórico conductual, en donde el plan y programas de estudio estarían plenamente apegados a dicha orientación.

Con esto, los conductistas intentaban resolver el problema de la formación de profesionales sin objetivos precisos, sin un perfil propio de su ciencia y profesión, elevar el nivel académico, preparar profesionales a nivel de las demandas sociales, así como el problema de masificación que padecía la UNAM.

Pasemos pues a conocer más detalladamente, en que consiste este nuevo proyecto, el proyecto Psicología-Iztacala.

II. PROYECTO PSICOLOGIA IZTACALA

La historia de la carrera de psicología en la ENEP Iztacala se remonta como proyecto científico y profesional al departamento de psicología de la Universidad Veracruzana (Jalapa), en el período de 1964-1971, durante el cual se crea la primera escuela de psicología en México, "...que intentó una enseñanza científica que vinculara los hallazgos y métodos de la psicología experimental con los servicios de las áreas aplicadas" (Ribes, 1980, p.119).

En 1974 dentro del programa de modernización y crecimiento de la UNAM, se aprobó la creación de la ENEP Iztacala en donde entre otras carreras se estudiaría psicología, de cuya organización y puesta en marcha se encargó Emilio Ribes [maestro en la Universidad Veracruzana -Jalapa-, (1964-1971)], quien tiene ante sí la posibilidad de diseñar nuevos sistemas curriculares y de enseñanza (Ribes, 1978). Así pues aún cuando se aplica el plan de estudios vigente en la facultad de psicología al inicio de los cursos en marzo de 1975 (Ribes, 1980; Proyecto de plan de estudios, en Ribes, et. al. 1980), la coordinación de la carrera considera necesario "...adaptar los primeros cuatro semestres del plan vigente en la facultad de psicología a las características previstas en el nuevo currículo, ...se procedió [así] a "modularizar" las asignaturas del plan de estudios vigente, ...se estableció un módulo histórico y biológico, un módulo de teoría de la conducta, un módulo integrado de laboratorio de psicología experimental, y un módulo de matemáticas y estadística" (Ribes, 1980, p.122).

En agosto de 1976, el comité de carrera aprueba el nuevo plan de estudios (ver anexo), en noviembre del mismo año éste es aprobado por el H. Consejo Universitario y en ese mismo mes se implanta en el año académico que estaba por iniciar (Ribes, 1980).

El "proyecto Iztacala" nace con la consigna de "...abandonar orientaciones eclécticas y enciclopedistas y procurar marcos conceptuales y metodologías de trabajo integrados y coherentes ...en el caso de Iztacala el nuevo currículo de psicología se constituyó con base en una filosofía de la ciencia muy bien definida: el conductismo; y un cuerpo teórico y metodológico precisos: el análisis de la conducta" (Ribes, 1978, p.82).

* Asimismo Ribes (1978), señala que la adopción de un marco de referencia conductual tiene profundas y amplias justificaciones y que desde una perspectiva estrictamente curricular, la

determinación de una metodología conductual representaba varias ventajas: "La primera es que en la psicología actual, el análisis de la conducta es la única metodología experimental de investigación en ciencia básica que ha desarrollado una tecnología aplicable a todos los problemas que plantea la práctica profesional de la psicología contemporánea, y en segundo lugar, el análisis de la conducta es el único sistema teórico metodológico que permite la integración ordenada de datos y observaciones, tanto de conducta individual animal y humana como de conducta social..." (Ribes, 1978, p.82). Así pues Ribes (1975), considera que "la mejor forma de abordar los graves problemas que plantea la formación universitaria de investigadores y profesionales de la psicología, es con la honestidad intelectual que proporciona el método experimental" (p.22).

Bajo esta óptica el proyecto de plan de estudios que fundamentó y describió la naturaleza del cambio curricular implantado en Iztacala proporciona la definición de la psicología como ciencia y profesión: "La psicología es una ciencia natural experimental cuyo objeto de estudio es el comportamiento de los organismos individuales. Como profesión se dirige fundamentalmente a resolver problemas en que interviene, como dimensión fundamental el comportamiento humano..." (En: Ribes et al., 1980, p.58).

Dentro de la dimensión humana las funciones profesionales del psicólogo que una psicología así definida permitiría serían:

a) Funciones de "detección" de problemas, definidos ya sea en términos de carencias de formas de comportamiento socialmente deseables, o de potencialidades cuyo desarrollo es requerido para satisfacer prioridades individuales o sociales (evaluación y diagnóstico).

b) Funciones de "desarrollo", que consisten en promover cambios a nivel individual o de grupos, para facilitar la aparición de comportamientos potenciales requeridos para el cumplimiento de objetivos individuales y de grupo (educación y capacitación).

c) Funciones de "rehabilitación", dirigidas al remedio de aspectos deficitarios en el comportamiento de individuos o de grupos (reeducación y prótesis).

d) Funciones de "planeación y prevención", relacionadas con el diseño de ambientes, predicción de problemas a mediano y largo

plazo, y difusión de algunas actividades profesionales de apoyo entre personal paraprofesional y no profesional, y

e) Funciones de "investigación", encaminada a la evaluación controlada de instrumentos de medida, al diseño de tecnología y al establecimiento de habilidades interdisciplinarias en el área de la salud (Proyecto plan de estudios, en: Ribes, et al. 1980).

Dichas funciones profesionales del psicólogo como especialista en el comportamiento se ubican en cuatro áreas problema: salud pública, productividad, instrucción, y ecología y vivienda; a su vez los escenarios en que confluyen estas áreas problemas son: instituciones de salud, de educación, de reclusión, centros laborales y de producción de comunidades urbanas y rurales (Ribes op.cit.).

Una vez delineadas las funciones del psicólogo había que diseñar el modelo de enseñanza que se le daría al psicólogo de Iztacala, de esta manera se procedieron a elaborar los objetivos curriculares, que de acuerdo a Ribes (1985), " ...fueron representados por las conductas terminales producto del entrenamiento especificado por el programa de cuatro años. Las conductas en cuestión se prescribieron como repertorios genéricos que incluyen el análisis de las variables empíricas que afectan la conducta, la definición de problemas y el diseño de programas, la selección de técnicas adecuadas y la elaboración de nuevas técnicas basadas en la investigación experimental, la evaluación de resultados de los procedimientos y su seguimiento en situaciones naturales, el entrenamiento de profesionales y no profesionales en la comunidad y el conocimiento acerca de los aspectos jurídicos y sociales de la actividad profesional. El currículo debía procurar situaciones de enseñanza para adiestrar a los estudiantes en estos repertorios..." (p.22).

Los objetivos curriculares requerían, para ser alcanzados, de una estructura de enseñanza particular, por lo que se proyectó un sistema modular constituido por tres módulos, donde cada uno de ellos se encargaría de proporcionar al estudiante las habilidades necesarias para su práctica profesional. Estos módulos se definieron como las estructuras curriculares básicas, en sustitución de los cursos tradicionales (Ribes, 1985). Los módulos que conformaron tal sistema son: el módulo teórico, el experimental y el aplicado.

El módulo teórico se encarga de proporcionar los aspectos teóricos y metodológicos, así como los repertorios verbales requeridos como apoyo a los módulos aplicado y experimental; el módulo experimental subraya los contenidos teóricos y metodológicos mediante el trabajo en el laboratorio con animales y humanos, posibilitando el eslabonamiento paramétrico entre las situaciones teóricas y aplicadas; y el módulo aplicado lleva los principios teóricos y las situaciones técnicas y procedimientos de laboratorio a las situaciones concretas de trabajo (Ramírez; Capdeville; Lopez y Galvan, 1978).

La figura 1 describe la organización de los módulos a lo largo de la carrera, en ella apreciamos que el módulo teórico se mantiene virtualmente constante en el transcurso de los cuatro años del plan de estudios, el módulo experimental ocupa la mayoría de los dos primeros años y el módulo aplicado ocupa gran parte de los dos últimos años.

Una de las innovaciones que el proyecto "psicología Iztacala" presentó fue que la formación de profesionales al estar definida mediante objetivos conductuales, implicaba que se explicitaran las actividades terminales que debiera efectuar un psicólogo, "...definir conductualmente las actividades del psicólogo implica especificar en forma objetiva todas las conductas que debe desarrollar como profesional aplicado y como investigador" (Ribes, 1975,p.20).

Es evidente entonces que las conductas que el psicólogo debe desarrollar en escenarios naturales debieran entrenarse a lo largo de su formación: "La única forma de establecer las conductas que se requieren para el desarrollo de la aplicación de técnicas profesionales exitosas...es disponiendo de condiciones de entrenamiento en las que estas conductas, y no otras puramente verbales, sean el objeto e interés central de la formación universitaria" (Ribes, 1975, p.21).

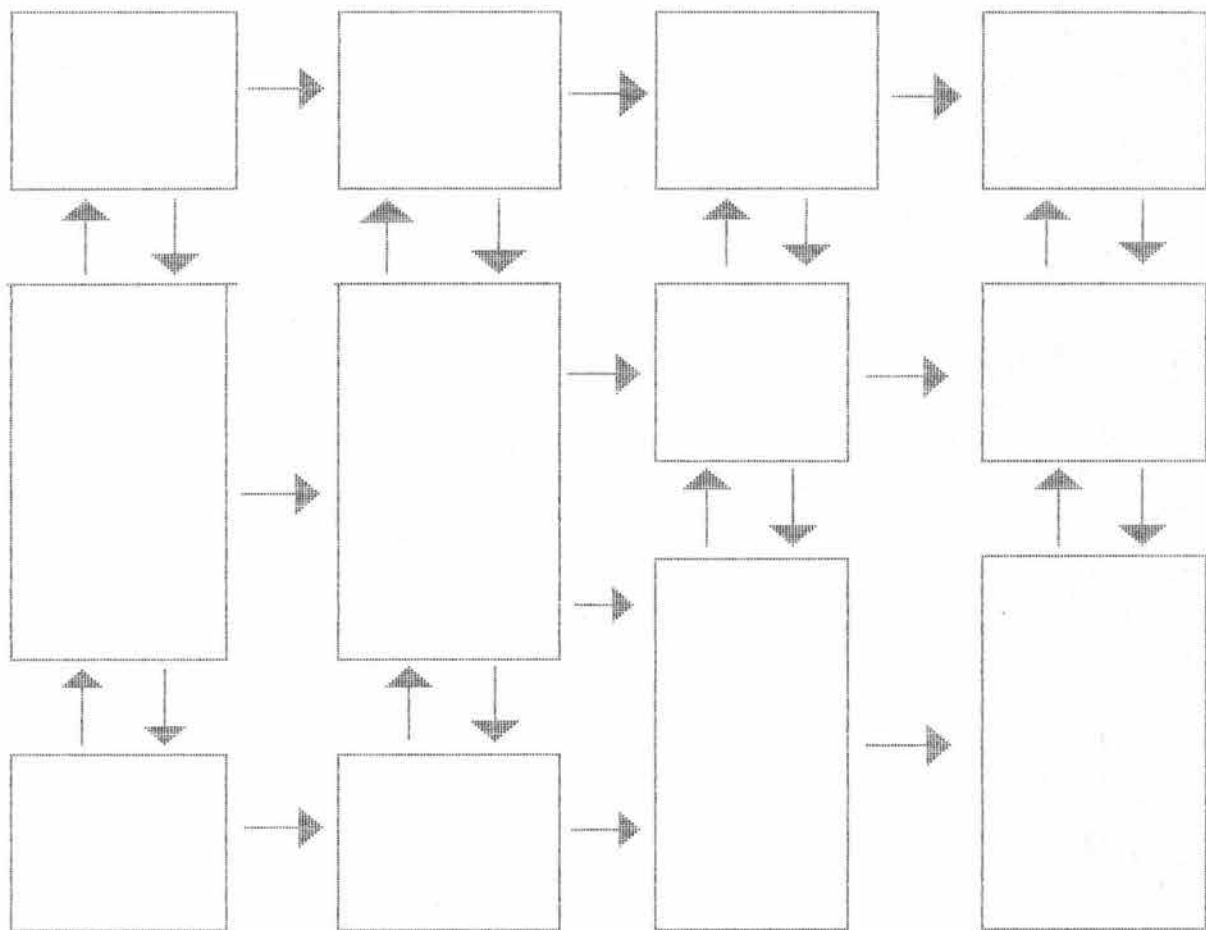
De ahí entonces que la figura 1 muestre que el módulo aplicado constituye una mayor inversión de horas en la formación del estudiante en los últimos dos años de la carrera, además aparte de ser el espacio idóneo en donde se verterían los conocimientos adquiridos en los dos módulos restantes, (extendiendo los principios teóricos y las técnicas y procedimientos de laboratorio a las condiciones naturales de trabajo), facilitaría "...condiciones de entrenamiento en donde el estudiante aprendiera a resolver problemas prácticos bajo varias posibilidades de control", (Ribes,

MODULOS

COM-PORT

PROGRAMAS

APLICADO



1a.

2a.

3a.

4a.

A&OS

FIGURA 1

1985,p.27); que van desde un ambiente controlado (institución CUSI), bajo una supervisión directa de profesores (prácticas de psicología clínica o educación especial y rehabilitación), hasta la comunidad, (práctica de desarrollo y educación y de psicología social), "...donde se ha desvanecido el control a través del ambiente escolar y la situación clínica. Así el estudiante aprende a tratar con contingencias menos susceptibles de ser arregladas directamente y tiene que transferir parte de sus destrezas profesionales a un usuario o un grupo" (Ribes, 1985,p.27).

III FORMACION CLINICA

Con lo hasta aquí descrito se aprecia que la formación del psicólogo en Iztacala se ubicaría en la orientación denominada por Galindo (1976) como de ingeniería, "...que consiste en entrenar al estudiante para que aplique técnicas, enseñarle los fundamentos teóricos de esas técnicas de tal manera que pueda atacar problemas nuevos basándose en esquemas de trabajo generales" (p.28), que estarían dados gracias a la formulación de los módulos teórico y experimental que el estudiante de Iztacala recibe y sobretodo practica en el módulo aplicado en donde desarrolla las habilidades y destrezas para las cuales fue capacitado.

La formación clínica que se*ala el currículum escrito esta caracterizada por un enfoque conductual comunitario, "...comunitario en tanto que pretende romper con la relación uno a uno que tradicionalmente ha caracterizado a la práctica clínica, para llevar al psicólogo clínico al trabajo comunitario, especialmente a nivel de prevención, ...conductual en tanto que pretende emplear una metodología que trabaja con definiciones conductuales claras acerca de los objetivos o metas de tratamiento, los criterios de cambio y la verificación de los resultados obtenidos" (Seligson y Polanco, 1978).

Las razones que fundamentan la utilización de técnicas conductuales se deriva de que éstas "...son las más documentadas por la evidencia experimental y, por tanto, mas accesibles a una evaluación objetiva, ...se basa en:

- a) El establecimiento de objetivos terminales e intermedios operacionalmente medibles.
- b) La colección de datos con base en el cumplimiento de los objetivos.
- c) Evaluación de los resultados con base en los pasos anteriores" (Seligson y Polanco, op.cit. p.29).

La enseñanza de la psicología clínica está estructurada en cuatro semestres teóricos (módulo teórico), y un semestre de práctica aplicada (módulo aplicado), que se cursan en los dos últimos años de la carrera.

Seligson y Polanco (1978), se*alan que el módulo teórico en el área clínica debe proporcionar al estudiante un marco teórico

generativo, entendiendo por éste un marco teórico que le permita crear técnicas adecuadas al contexto que ha de enfrentar como profesional. Este marco teórico presenta las siguientes características:

- a) Enseña al estudiante a definir conductualmente los problemas.
- b) Enseña al estudiante a identificar las variables incluidas en la génesis y mantenimiento del problema.
- c) Dota al estudiante de los medios de investigación que le permiten evaluar las mencionadas variables en los nuevos problemas que tendrá que afrontar.
- d) Con base en lo anterior, el estudiante podrá crear estrategias de intervención y verificar la efectividad de las mismas.

En el primer semestre del módulo teórico se estudian: "los aspectos metodológicos relacionados con la patología conductual, en lo tocante a la definición de los problemas y la metodología empleada en el análisis y evaluación de los mismos. En el segundo y tercer semestres se analizan problemas concretos (como ansiedad, depresión, problemas sexuales, maritales, etc.) y en el último, se pone énfasis en lo relacionado con el trabajo comunitario, tanto en el medio natural como en las instituciones" (Seligson y Polanco, op.cit. p.287).

Hasta aquí se ha descrito lo que el plan original de la formación indica (al menos en el módulo teórico), es conveniente aclarar que ésta ha sufrido modificaciones, tal como lo demuestra el programa de los cuatro semestres teóricos que cursamos (ver anexo: programas de psicología clínica); sin embargo estos cambios han sido mínimos pues la orientación de los mismos no ha variado: conceptualizar conductualmente problemas clínicos con base en los principios del análisis experimental de la conducta en base al marco teórico generativo anteriormente señalado.

El módulo aplicado del área clínica lo constituye la práctica que se cursa en el séptimo u octavo semestre de la carrera, el propósito de la misma es que el alumno adquiera repertorios en:

- a) Análisis funcional en problemas clínicos
- b) diseño de procedimientos de modificación de conducta
- c) implementación de dichos procedimientos tomando en cuenta factores contextuales que intervienen en el problema (Psicología Clínica, Instructivo de prácticas para maestros y estudiantes).

Esta práctica pretende enfrentar directamente al estudiante con los problemas clínicos reales de la comunidad y entrenarlo en la creación, adecuación e investigación de nuevas estrategias de intervención (Seligson y Polanco, 1978).

La práctica de psicología clínica se divide en dos fases: la primera pretende entrenar al alumno en tres áreas fundamentales: a) habilidades de entrevista, b) uso de instrumentos de entrevista inicial y formulación del caso, y c) implementación de técnicas de modificación de conducta. Este entrenamiento se realiza por los instructores de la práctica mediante el empleo del modelamiento, ensayo conductual, reforzamiento y retroalimentación (Psicología Clínica, Instructivo de prácticas).

La segunda fase consiste en el tratamiento de un paciente, atención que se lleva a cabo en la Clínica Universitaria de la Salud Integral de la ENEP Iztacala (CUSI). La atención a pacientes es solicitada por el interesado o por vía del servicio médico de la CUSI al servicio de psicología clínica. El reglamento de recepción y manejo de pacientes se*ala: "El profesor encargado de la recepción dará la información requerida sobre los servicios que se proporcionan, el funcionamiento y los horarios. Si procede la admisión..." (p. 1), éste a su vez lo remite al instructor y terapeutas (alumnos) que se encargarán de su atención.

Las primeras sesiones con los terapeutas se realizan con un conjunto de procedimientos previamente establecido, se*alados por Seligson y Polanco (1978), entre los que destacan:

- a) Especificación de la principal conducta problema en términos de su topografía, frecuencia, intensidad, latencia y duración.
- b) Determinación del desarrollo funcional de las conductas problema.
- c) Identificación de las variables antecedentes llamadas controladoras y de las consecuentes conocidas técnicamente como reforzantes.
- d) Especificación de posibles variables orgánicas.
- e) Determinación de los resultados esperados por el paciente.
- f) Búsqueda de los posibles reforzadores tanto de parte del paciente como del terapeuta.
- g) Por último, obtención de medidas de línea base apropiadas a las conducta problemas y a los objetivos y resultados esperados. Este proceso constituye la evaluación de la o las conductas problemas del paciente, mediante esta se pretende que el

estudiante asesorado por el instructor obtenga suficiente información del caso para poder diseñar y llevar a cabo programas de tratamiento. La atención de pacientes se realiza en equipos de dos o tres alumnos que se hacen cargo de un paciente dos o tres veces por semana en sesiones de una hora.

Una vez realizada la evaluación y diseñado el tratamiento, la función de los terapeutas consiste en:

a) Explicar el protocolo de tratamiento al paciente de manera sencilla, o sea, en lenguaje compatible con las habilidades del cliente para entenderlo.

b) Obtener un acuerdo con el paciente acerca del grado de cooperación y de participación necesario en el tratamiento específico.

c) Implementar el programa.

d) Recolectar resultados del tratamiento y procesar los datos obtenidos de éste.

e) Intervenir hasta donde sea posible en el medio natural del paciente.

f) Presentar un reporte semanal de acuerdo con un formato establecido, el cual incluye, entre otros aspectos, narrativa, progreso hacia las metas establecidas, etc. (Seligson y Polanco, op. cit. p.289).

Una tarea adicional a lo ya señalado consiste en la entrega de un reporte o expediente el cual contiene el análisis del problema, formulación del caso, implementación de la técnica y evaluación de los resultados.

La suspensión del tratamiento está contemplada por Seligson y Polanco (op. cit.) quienes anotan las siguientes razones:

a) Cuando los datos obtenidos del paciente indican que los objetivos conductuales especificados al inicio del tratamiento han sido felizmente cumplidos.

b) Cuando el paciente no regresa al tratamiento en un periodo de 90 días.

c) Cuando el paciente pide la terminación del tratamiento o se rehusa a continuar con el mismo.

d) Cuando el paciente se niega a continuar con la intervención porque el tratamiento no ha tenido éxito.

e) Cuando el tratamiento no ha tenido éxito y es recomendable no continuar con la intervención, debido a que nuevas consideraciones reducen las probabilidades de un resultado exitoso.

De lo hasta aquí descrito es necesario indicar que con respecto a la práctica, nuestra experiencia estuvo guiada bajo las direcciones e indicaciones ya señaladas, es decir, las variaciones que la práctica ha tenido con respecto a las consideraciones realizadas por Seligson y Polanco (1978) y con respecto al instructivo de prácticas para maestros y estudiantes han sido mínimas, detectándose sólo aquellas referentes a los criterios de evaluación del alumno y a la distribución de horas; suponemos que por la brevedad del semestre el criterio para suspender un tratamiento es de tres faltas injustificadas del paciente en lugar del plazo de 90 días señalado por Seligson y Polanco.

La práctica de clínica tiene como apoyo a las sesiones de tratamiento una junta grupal semanal entre instructores y alumnos, la cual pretende revisar los casos que se tratan y revisar las técnicas de intervención y sus principios, como apoyo a los tratamientos que se realizan con los pacientes.

Seligson y Polanco (1978), señalan que a la finalización de un tratamiento exitoso, éste debe recibir un seguimiento de 6 meses como mínimo que pretendería determinar la estabilidad del cambio conductual, esto es que las metas establecidas que se alcanzaron sigan vigentes. A este respecto conviene indicar que al menos en lo que a nosotros respecta este seguimiento no se realizó por abandono de los pacientes.

Con respecto a los problemas que se tratan, el instructivo de prácticas (p. 5-6), señala que "...los problemas a tratar durante la práctica serán los siguientes:

- 1) Déficits en habilidades sociales
- 2) Depresión no psicótica
- 3) Tabaquismo
- 4) Obesidad y malos hábitos alimenticios
- 5) Fobias y problemas de ansiedad (respuestas de escape y/o evitación).
- 6) Problemas maritales
- 7) Disfunciones sexuales
- 8) Problemas "nerviosos" (tics, manierismos, tartamudeo, etc.)
- 9) Problemas infantiles (enuresis, conductas disruptivas, etc.)".

Una vez expuesta la formación clínica que recibe el estudiante de psicología en Iztacala, consideramos pertinente recordar que el "Proyecto Psicología-Iztacala" nace con la consigna de cubrir dos

grandes compromisos: "... la necesidad incuestionable de plasmar en un currículum académico la identidad profesional y científica que, como problema venía sufriendo desde hace tiempo el psicólogo... [y] ... construir un currículum propio de la disciplina teniendo como elementos, aquellos derivados como consecuencia de la definición de dicha identidad..." (Fernández, 1980, p.13). Para cubrir estos dos compromisos se requería que se definieran las funciones que un profesional de la psicología debería ejercer (ya se*aladas anteriormente), y en base a ellas se dise*ara la formación y entrenamiento profesional.

Por tanto, Psicología Iztacala se caracteriza por explicitar las actividades terminales que el psicólogo debe desarrollar, entre ellas destacan, "... el observar, definir variables cuantitativamente, escribir reportes, programar variables, analizar lectura previa, saber dar instrucciones, saber interactuar con otros en situaciones naturales, analizar datos, representar en formas diversas un mismo fenómeno o conjunto de observaciones, evaluar la adecuación de un concepto a un grupo de datos, saber discriminar la aplicabilidad de una técnica a una situación determinada, etc." (Ribes, 1975, p.20).

Asimismo Ribes (1975), indica que la única forma de entrenar a un estudiante a que sea capaz de desarrollar estas conductas, es incluir estas actividades como núcleo central de su formación, en tanto que el contenido de conocimientos que debe cubrirse se determina como consecuencia del tipo de habilidades por establecerse, por lo que en un currículum como el de Iztacala, "los contenidos específicos no son de importancia fundamental pues se dota al estudiante de los comportamientos requeridos para enfrentarse exitosamente a cualquier área de problemas relacionada con el comportamiento, ya sea a nivel teórico, ... de laboratorio, o en situaciones naturales aplicadas" (p.20).

Con respecto a las actividades que el currículum Psicología Iztacala pretende establecer en sus alumnos, podemos afirmar que al menos en el área clínica, estas habilidades y/o actividades constituyen parte de la formación que el estudiante recibe; los temas de los cursos teóricos son similares a los planteados originalmente, y el marco teórico que se adopta es congruente con la formación planeada en un inicio; por tanto se concluye que la formación que vivimos fue muy semejante a lo planeado originalmente (salvo las excepciones ya mencionadas). Es importante se*alar que la dinámica de ense*anza en los

cursos teóricos de clínica comprendió clases, lecturas, tutorías, seminarios y exposiciones por parte de los alumnos; la dinámica en general estuvo caracterizada por la exposición de una conferencia introductoria al tema por parte del profesor (una o dos sesiones), en las que se enfatizaba la conceptualización y terapia conductual del mismo. Posteriormente se exponía por parte de los alumnos diversos artículos en los que se analizaban las definiciones de los problemas, sus instrumentos de evaluación, sus variables involucradas, su diseño experimental y las técnicas de intervención; esta exposición podía ser con la participación de todos (seminario), o bien sólo el equipo exponía el tema o artículo y se hacían conclusiones al respecto. El papel que desempeñaba el profesor en estas sesiones consistía en la aclaración de dudas y en el enriquecimiento de la exposición. En la mayoría de las ocasiones el material a revisar era indicado por el propio profesor, o bien formaba parte de las antologías elaboradas por el área como apoyo bibliográfico al alumno; en las ocasiones restantes la elección del material era libre con la condición que su orientación fuera de x o y teoría distinta a la conductual, en la mayoría de estos casos estos artículos se utilizaban sólo con fines de presentar otras visiones al tema pero sin recuperar alguna aportación.

Los criterios de evaluación en el módulo teórico eran la participación en clase, las asistencias, la elaboración de una glosa y el resultado de los exámenes realizados al final de cada unidad; los criterios de asignación de calificaciones aprobatorias o reprobatorias eran dictados por el área. La evaluación en el módulo aplicado se realiza tomando en cuenta las asistencias, la entrega del o los expedientes de los pacientes asignados y el desempeño en la junta grupal (ya se mencionó); asimismo en el 7o. u 8o. semestre es necesaria la elaboración de un ensayo respecto a temas clínicos, estos temas son previamente dictados por el área y se realizan bajo la tutoría de un profesor.

Así también consideramos conveniente aclarar algunos puntos: del enfoque conductual comunitario que orientaría la formación clínica que se impartió en Iztacala según estaba previsto originalmente, diremos que el aspecto comunitario nunca se dio, puesto que siempre se fomentó la relación uno a uno (terapeuta - paciente), tanto en el módulo teórico como en el aplicado; el segundo aspecto del enfoque, el conductual, estuvo presente en los cursos teóricos y sobretodo en la práctica.

Para el abordaje de algunas temas y/o problemas, se se*ala en la conferencia introductoria aparte de la postura conductual, la orientación cognitiva - conductual, cuya característica esencial es que la conducta está determinada por los pensamientos (cognición), y por las consecuencias conductuales de éstos, se analiza particularmente en esta orientación la terapia racional emotiva TRE, formulada por Albert Ellis.

Si bien lo hasta aquí se*alado puede ser solo aplicable al turno matutino de la escuela, conviene se*alar que hasta 1983, en el turno vespertino se aplicó un programa similar al del turno matutino (contemplaba principalmente revisión de temas y problemas). A partir de 1984 se implantó un nuevo programa que pretende dotar de más habilidades metodológicas y de intervención al estudiante, en lugar de la revisión de temas que se limitan a problemas específicos, esto con el fin de ampliar las posibilidades de intervención en otros campos.

Asimismo, creemos importante indicar que la generación del turno matutino que egresó en Septiembre de 1988, fue formada por un programa de clínica distinto al que nosotros cursamos, sin embargo este nuevo programa no presenta diferencias de fondo con el anterior, pues la orientación teórica no ha cambiado, en este nuevo programa se enfatiza más en el entrenamiento de las habilidades metodológicas de los estudiantes para el manejo de los problemas clínicos. Habilidades que según este programa capacitan al psicólogo para desempe*arse en campos de acción como el laboral, instituciones de salud, instituciones educativas y consulta privada.

IV ANALISIS

"En el acontecer real de la enseñanza de un cuerpo de conocimientos formales pertenecientes o no a los paradigmas científicos dominantes y legitimados socialmente, se filtran de modo oculto, valores e ideas derivados de la visión del mundo que norma la vida social y que tácitamente los alumnos aceptan como una estructura significativa que debe regir sus acciones en el ámbito profesional, social, económico e incluso moral".

Ruiz E. (1985)

Una vez descrito brevemente el proceso de desarrollo y consolidación del conductismo dentro de la psicología mexicana, es necesario resaltar que la conformación de una licenciatura con un marco netamente conductual fue producto de una coyuntura en donde sobresalen: la crisis de la psicología tradicional y del proceso educativo en general, el proceso de desarrollo económico de México, y el fenómeno de masificación y descentralización universitaria.

Hasta aquí hemos expuesto lo que planteaba el "Proyecto Iztacala" en el momento en que es aprobado para ser llevado a la práctica; han pasado más de 10 años de la implantación del mismo, tiempo suficiente para responder a las siguientes preguntas: Se cumplió con el compromiso que este proyecto tenía y prometía a la sociedad? Qué ha sucedido?Cuál es la situación actual?

Millán (1982), responde a la primer pregunta con un rotundo no, y asegura que los conductistas fueron incapaces de generar soluciones factibles y viables para la problemática psicosocial mexicana.

Ribes (1985), Samaniego y Velasco (1985) y Taracena (1987), coinciden respecto a que no se lograron satisfacer las demandas sociales debido a que hubo una ruptura (que persiste hasta la actualidad), entre el currículum escrito y el vivido. Sin embargo Ribes no coincide con Taracena, Samaniego y Velasco en la causa de dicha fragmentación; según él, la causa de este "problema" la constituye el hecho de que no se aplicó correctamente el proyecto, producto entre otras cosas a que la historia educativa de los alumnos obstaculizaba la implementación de la tecnología conductual, pues éstos provenían de una formación tradicional la

cual no provee al alumno del repertorio idóneo para esta tecnología, pues esta requiere de una "participación activa y crítica del estudiante", mientras que la tradicional los hace "pasivos y dependientes". Ribes (1965), responsabiliza también a la mala preparación de los profesores, pues estos tampoco estaban capacitados para aplicar tal método de enseñanza.

Asimismo, Ribes (1965), atribuye la mutilación del proyecto a una fractura en la coherencia metodológica del currículum, en donde las diversas áreas en lugar de promover y construir objetivos conductuales intermedios y específicos que precisaran los pasos para arribar a la conducta terminal, especificada en los objetivos curriculares (ya descritos), se limitaron a sustituirlos por informaciones y destrezas específicas derivadas de la autocontención de las áreas. Afirma por tanto, que el proyecto quedó "trunco" y sostiene que "la innovación educativa es factible..." (p.32), pero siempre y cuando se formulen los objetivos conductuales modulares "...relacionando en forma coordinada y secuenciada los repertorios metodológicos, los cognoscitivos y los de solución de problemas" (p.31); esto es, disponiendo de un estricto control de variables y un acertado manejo de contingencias. Sugiere también la existencia de un "...liderazgo colectivo y la participación efectiva y activa de docentes y estudiantes, ...[pues solo así se] ...pueden neutralizar a los grupos de poder intra y extrainstitucionales, así como promover una atmósfera genuina de discusión crítica que anule a los satanizadores ideológicos producto del subdesarrollo intelectual" (p. 32).

Con la explicación y propuesta que brinda Emilio Ribes, pareciera ser que la historia (entendida como proceso dialéctico, en donde todas las partes interactúan para enriquecerse y avanzar hacia nuevas formas, que si bien incluyen a las anteriores son superiores a ellas), no existiera; sino que para él la sociedad es inmutable, sujeta a un desarrollo natural, no importa el momento histórico! el proyecto puede ser aplicado en cualquier situación pues el hombre no hace nada, no inicia ni cambia nada, no es dueño de su historia pues todo es obra del ambiente. Un ambiente así, es entonces el responsable último de lo que el hombre hace o deja de hacer y solo basta hacer una "buena y fiel" aplicación del proyecto para que las promesas del mismo sean una realidad.

Se percibe entonces a la realidad como un medio natural, en donde el hombre simplemente se adapta y la labor del psicólogo es predecir y controlar su conducta, esto es, adaptar a los sujetos a

las condiciones óptimas para que puedan cubrir las "necesidades sociales" (De quiénes?, nos preguntamos). Es así como en esta metodología el currículum es entendido como una caja negra, en donde se comparan los elementos que entran y salen, sin adentrarse que sucede en su interior.

De esta manera se puede apreciar el tipo de discurso que está inmerso en la propuesta curricular Psicología Iztacala, que toma como punto de partida el marco teórico conductual, en donde la tecnología es empleada de modo utilitario, la salud equivale a ser productivo y adaptable (moldeable?) a la situación que toca vivir, sino se hace así entonces se tacha al sujeto de inadaptado, no se toma en cuenta la existencia de una consciencia, de un ser social que poseen los hombres y que es parte esencial de su quehacer histórico-social; para el conductismo estos elementos no son mas que terminos precientíficos y arcaicos. Sin embargo, el hecho de ignorarlos e incluso negar su existencia no los elimina de la realidad ni disminuye su participación en los procesos sociales, educativos y psicológicos.

Segun el análisis de Ribes (1985), lo que originó la ruptura no fue la inoperancia de la teoría conductual, ya que ésta explica completa y correctamente al hombre, a la sociedad y a la realidad en la que estan inmersos, dando cuenta inequívocamente de su objeto de estudio y proporcionando los instrumentos adecuados para intervenir; lo que "falló" entonces fue la forma en que se implementó el proyecto, por lo que sugiere que para librar tal obstáculo es necesario adaptar a "la lógica de la teoría" los aspectos que participan en el proceso curricular.

Por otro lado, Samaniego y Velasco (1985), y Taracena (1987), perciben lo que los conductistas no quisieran ver y/o aceptar, y es el hecho de que fue el choque de la teoría con la realidad, lo que puso a la luz la inoperancia de la teoría, y que en el caso particular de Iztacala desencadenó la ruptura entre lo que planteaba el currículum escrito y lo que se hacía en el currículum vivido. Pues aunque no se quiera reconocer, la práctica (reflexión-acción) es el fundamento de toda teoría, y es en el enfrentamiento de éstas en donde se hace posible la superación de las limitaciones de la teoría, mediante el enriquecimiento que se produce por la relación con nuevos aspectos y soluciones.

De lo anterior resulta entonces que una idea, un proyecto al ser llevado a la práctica ya no llega a ésta tal cual se pensó, sino

que ya sufrió una serie de transformaciones por el simple hecho de que al aplicarse debió haberse ajustado a la realidad [*]. En el caso del proyecto Psicología Iztacala, éste contempló fines, contenidos, así como una metodología de la enseñanza determinada; sin embargo, al aplicarse en la cotidianeidad de las interacciones entre los profesores y alumnos (currículum vivido), se impuso de manera implícita estilos de vida, visiones del mundo, creencias y valores culturales e ideológicos arraigados tanto en la consciencia del profesor como en la del alumno, esto simplemente por el sólo hecho de haber nacido y haberse desarrollado en una sociedad. Por lo tanto tales aspectos no podran ser eliminados, por más que se intente "controlar las variables extrañas".

Al hacerse evidente la inoperancia de la teoría y producirse la ruptura entre las áreas que conformaban el currículum, algunas áreas [**] (ha excepción de clínica), han estructurado su trabajo apoyándose en otras aproximaciones al estudio del hombre, con la intención de dar cuenta de más aspectos de su realidad, teorías o aproximaciones que propicien un juego simultáneo y alterno de reflexión y de acción, según lo exija la problemática respectiva: de conceptualizaciones teóricas y de retorno a la realidad de la que surgieron; de ésta forma se apegan mejor a las demandas de las poblaciones en donde desarrollan su práctica.

Como ya se*alamos la excepción la tiene el area clinica, pero no por el hecho de mantenerse en la línea conductual quiere decir que no haya sufrido cambios, al contrario, ha hecho grandes esfuerzos por mantenerse, se ha valido de trampas que contiene su metodología teórica y su reglamento. Profundicemos al respecto:

En un principio, cuando el alumno ingresa a los cursos teóricos (Psicología Clínica Teórica), se le dota de una serie de técnicas y pasos a seguir para intervenir en los fenómenos psicológicos clínicos, y se le enseña que estos "fenómenos" deben cumplir una serie de requisitos para considerarse como susceptibles de análisis psicológico (que sean eventos conductuales), esto es, deben apearse a su método. Si dichos eventos no se apegan a la metodología y por tanto no pueden explicarse por la teoría, no se considera que esté ahí el límite de la teoría, sino que se argumenta que

[*] En el sentido de responder a las demandas que la realidad le exige: constante reflexión crítica y retorno a la acción.

[**] Aunque parte del area Experimental y de Educación Especial y de Rehabilitación continuan con una línea conductual.

aquello es metafísico o mentalista y por tanto deja de ser objeto de estudio de la psicología científica.

Al asumir esta postura, los terapeutas conductuales olvidan o les conviene olvidar que para llegar al conocimiento genuinamente objetivo es necesario e imprescindible "...aceptar una verdadera ruptura entre el conocimiento sensible y el conocimiento objetivo" (Bachelard G., 1987, p.282). Por tanto en clínica en particular y en el conductismo en general se construye el objeto de estudio a partir de una metodología precisa, y no una teoría y metodología de acuerdo con el objeto de estudio. En la práctica de clínica, el estudiante interviene bajo un marco ya estructurado, en donde se adapta al mismo tiempo que intenta adaptar al "paciente" a la ideología conductista, esto es, al "paciente" no se le percibe como un ser activo y transformador, sino como un sujeto experimental más, que ha sido asignado a un equipo de terapeutas según las características o mejor dicho las "conductas problema" que presenta, y que el estudiante debe modificar para poder adaptarlo pasivamente al papel social que le ha tocado desempeñar en este engranaje social "regido por leyes naturales".

Se concibe entonces al hombre como una totalidad, una caja negra, en donde sólo es importante conocer qué es lo que entra y qué es lo que sale, para así poder lograr un dominio exacto sobre él. No se acepta la concepción de un hombre con características subjetivas, escindido y en constante contradicción, pues concebirlo así tiraría por la borda su metodología como forma de aproximarse al objeto de estudio. Al respecto Skinner (1973) [*], en un pasaje de su libro *Walden Dos*, nos presenta el siguiente diálogo:
"No es hora ya de que hablemos sobre la libertad?"
-Mi respuesta es bien sencilla -dijo Frazier-. Niego rotundamente que exista la libertad. Debo negarla... pues de lo contrario mi programa sería totalmente absurdo. No puede existir una ciencia que se ocupe de algo que varíe caprichosamente".
Apuntamos a esto, que el hecho de dejar fuera de análisis la concepción de hombre con características subjetivas, escindido y en constante contradicción, no es garantía de que no existan, sino sólo el reflejo de las limitaciones que ésta adolece.

En el área clínica de Iztacala se ha mantenido la línea conductual y aparentemente no sucede nada, no han existido las rupturas

[*] Citado en Mondragon "La concepción skinneriana del hombre", Tesis de Licenciatura, ENEP Iztacala, UNAM, 1983.

y enfrentamientos como en otras áreas. El aparente equilibrio está dado por el hermetismo que la caracteriza, por la forma tan selectiva de llevar a cabo su práctica, la cual no le permite al alumno darse cuenta de la complejidad de la realidad que le espera en su práctica profesional. Las modificaciones en los programas han consistido en cambios y/o variaciones de temas, sin alejarse nunca del marco teórico conductual; una "excepción" la constituye el hecho de señalar en ocasiones la propuesta de la terapia racional emotiva (TRE), para atender ciertos problemas, esta innovación no trasciende al conductismo, pues a final de cuentas son las consecuencias conductuales de las cogniciones lo que se aborda, sin ahondar en ellas ni discutir su origen y desarrollo. La última modificación al programa de psicología clínica pone un especial énfasis en la adquisición de habilidades metodológicas para el futuro psicólogo, pensando que si éste tiene una solidez en sus habilidades podrá aplicar debidamente la tecnología conductual ya no sólo en el área clínica sino en diversas áreas como la industria y la educación.

Refiriéndonos nuevamente a la práctica clínica que se desarrolla en la escuela, su reglamento dice que un tratamiento se debe terminar, entre otras cosas, cuando el paciente se niega a continuarlo, cuando el tratamiento no ha tenido éxito o cuando el paciente no regresa después de un determinado tiempo. ¿Que aspectos ocultan estas condiciones?

El dar por terminado un tratamiento bajo cualquiera de las condiciones anteriores, evita que el terapeuta sea cuestionado en sí mismo, en su teoría y en la concepción de sujeto que maneja; esto es, cuando algo no marcha bien es preferible sacarlo del contexto antes que denuncie abiertamente las limitaciones de la teoría y lleve al terapeuta a preguntarse sobre el papel que está jugando en tal relación. En esta práctica pareciera ser que más vale alejarlos (o dejar que se vayan), y mantener la postura de no compromiso, antes que dejar a la luz la ideología que se maneja y los intereses particulares que persigue; pues continuar con esta postura le permite al terapeuta además de legitimar la posesión del conocimiento y mantener y apoyar a cierta clase en el poder, le permite también mantenerse a una supuesta distancia de su intervención, lo que le brinda la tranquilidad de no ser cuestionado. Estas son algunas de las artimañas de las que ha valido el área clínica para mantenerse en esa aparente situación de "no pasa nada", aquí todo marcha sobre ruedas.

Por otra parte, las primeras áreas en que se percibió clara y abiertamente las limitaciones de la teoría en que se apoyaba el plan de estudios, fueron psicología social aplicada y psicología educativa. Esto no es mera casualidad, es el resultado de enfrentar abiertamente, sin filtros ni artimañas, a la teoría con la realidad, pues aquí el estudiante actuaba en un medio real, en donde existían una serie de demandas concretas con las que se tenía que trabajar, y es ahí en donde se hizo evidente la incapacidad y la ideología de la teoría conductual (aspectos analizados en el capítulo anterior).

Tal situación trajo consigo la urgente necesidad de buscar apoyo en teorías que permitieran una mayor comprensión de los problemas enfrentados y posibilitaran un cierto grado de incidencia. Así por ejemplo, el área de psicología social aplicada se ha inclinado por teorías que expliquen al individuo dentro de un proceso social el cual el hombre modifica a su vez que es modificado por éste. En reciente muestra de Psicología Social Aplicada [*], tuvimos la oportunidad de ver que se está haciendo en esta área, sobresaliendo el hecho de que varios profesores están trabajando con Grupo Operativo (de Pichon Rivière). Asimismo, esta teoría es parte del programa de Psicología Social Teórica de octavo semestre; esta situación conduce a preguntarnos: ¿Qué plantea esta teoría? Tiene ventajas sobre la psicología conductual? De ser así ¿Cuáles serían?

[*] Primera Muestra de Psicología Social Aplicada, 20 y 21 de Septiembre de 1988, ENEP Iztacala, UNAM.

CAPITULO III

"...no hay mejor criterio objetivo del desarrollo humano que el criterio afectivo, es decir, el comportamiento del individuo en relacion con los objetos de su amor".

Francise Dolto

"Porque mucho antes de los sacerdotes, los susurros y los arrepentimientos; los amigos caminaban, hablaban, escuchaban y en el escuchar-hablar se curaban las respectivas y amargas desesperaciones".

Ray Bradbury

(Fantasmas de lo nuevo).

"Que maneras mas curiosas
de recordar tiene uno.
Que maneras mas curiosas...
hoy recuerdo mariposas,
que ayer solo fueron humo
mariposas, mariposas
que emergen de lo oscuro..."

Silvio Rodriguez.
(Mariposas).

Una vez expuestos los elementos fundamentales que conforman la teoría conductual así como las limitaciones que esta presenta, procederemos a exponer detalladamente en que consiste la teoría de Grupo Operativo, para posteriormente efectuar un análisis que tomara como ejes de discusión los conceptos de hombre sociedad y educación inmersos en esta aproximación. Asimismo, también se analizará la congruencia de esta teoría con la realidad, para estar en condiciones de entender porqué el Grupo Operativo ha sido tomado por parte de algunos profesores del área de social aplicada y teórica como una de las opciones para abordar su práctica.

Para una adecuada comprensión del presente capítulo es necesario retomar lo ya expuesto anteriormente acerca de que toda reflexión psicológica presupone una concepción de sujeto y lo aborda según ésta, por tanto, una psicología que conciba al sujeto como activo, transformador, requerirá que su punto de partida en el análisis sean los sujetos en su realidad inmediata, en sus condiciones concretas de existencia, en su cotidianeidad.

Esta psicología (que plantea P. Riviére), en función de su abordaje del sujeto se definirá entonces como crítica de la cotidianeidad y su tarea implicará un análisis objetivo de las formas en que cada formación social concreta organiza materialmente la experiencia de los sujetos; determinándose así el interjuego fundante para la constitución de la subjetividad entre necesidad y satisfacción vincular social de esa necesidad (Pampliega, 1985).

El análisis que realiza esta psicología apunta a determinar de qué manera la organización social y material de la experiencia de los sujetos promueve en ellos el aprendizaje, la salud mental, o por el contrario se constituye en un obstáculo para una adaptación activa a la realidad, para el desarrollo de una relación dialéctica, de transformación recíproca entre el sujeto y el mundo.

Se entiende por cotidianeidad el espacio y el tiempo en que se manifiestan, en forma inmediata, las relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza en función de sus necesidades, configurándose así lo que se ha denominado sus "condiciones concretas de existencia".

Como se aprecia esta psicología estudia al individuo a partir de sus relaciones con los demás, por tanto considera importante el

estudio del grupo, ubicándolo como su unidad de análisis. Ya que como se*ala Bauleo (citado en Scherzer, 1985), el grupo es la mediación entre el hombre y la sociedad, en un espacio-tiempo en el cual se entrecruzan la estructura mental y la estructura social.

* Antes de continuar es preciso presentar una definición de grupo en general y de grupo operativo en particular. De Brasi J. (1985), nos dice que puede definirse al grupo como un conjunto de individuos relacionados entre sí, de acuerdo con ciertos objetivos; y al grupo operativo como un conjunto de individuos-personajes vinculados fuertemente entre sí, que comparten ciertas reglas y se adecúan a ellas, en relación con una tarea que todos los miembros acuerdan en llevar a cabo.

* Pichon Rivière (1987), define al grupo como el conjunto restringido 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; y al grupo operativo como aquél que posee una buena red de comunicación, que se desenvuelve eficazmente en la tarea y en el que cada miembro tiene asignado un rol específico, pero con un grado de plasticidad tal que le permite asumir otros roles funcionales. Es decir, el grupo operativo es un grupo centrado en la tarea y que tiene por finalidad aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de cada uno de sus integrantes, lo que sería un psicoanálisis individual en grupo.

* Para concluir este apartado, diremos que la técnica de los grupos operativos se caracteriza por estar centrada en forma explícita en una tarea que puede ser el aprendizaje, la curación, el diagnóstico de las dificultades de una organización laboral, la creación publicitaria, etc. Bajo esta tarea explícita subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento, de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio (Pichon Rivière, 1987).

I GRUPO OPERATIVO:

CONCEPTOS TEÓRICOS FUNDAMENTALES.

1.- Teoría del Vínculo

Siendo la teoría del vínculo piedra angular de la psicología social que postula P. Rivière, es necesario dedicar un espacio para hablar sobre el tema.

¿A partir de la teoría del vínculo es que Pichon Rivière logra dar un salto cualitativo del psicoanálisis a la psicología social, donde ya no se considera al sujeto como el resultante de la acción de los instintos y de los objetos internalizados sino que lo ve, como el resultado del interjuego establecido entre el sujeto y los objetos internos y externos, en una predominante relación de interacción dialéctica que se expresa a través de diversas conductas. Es así como la noción de vínculo constituye una complementación o ampliación del concepto de relación de objeto (Tarangano, 1986). Pichon Rivière (1987) concibe al vínculo como "...una estructura compleja, que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje" (p.10).

En todo momento el vínculo lo establece la totalidad de la persona, totalidad que P. Rivière interpreta como una Gestalt, en constante proceso de evolución. Por tanto, no se puede afirmar que el vínculo lo establezca el Superyo, el Yo o el Ello. El aparato psíquico se comporta como una totalidad.

El fundamento motivacional del vínculo son las necesidades, tales necesidades promueven la acción del sujeto sobre el mundo externo en busca de gratificación. Al actuar el sujeto sobre el mundo externo, establece o fomenta interacciones, las cuales dan como resultado la constitución de su mundo interno, una dimensión intrasujeto que se construye a partir de sus vínculos externos, dicha dimensión refleja su experiencia. En esa experiencia "...se dan las condiciones del salto cualitativo de la sensación a la representación. Se gestan las condiciones de un pensamiento que se va a constituir como acción interiorizada. Allí no se agota la eficacia de la interacción: la necesidad se metamorfosea, a partir de la experiencia es necesidad de este objeto que la ha satisfecho. La necesidad va a adquirir una particular intencionalidad, direccionalidad" (Pampliega, 1986, p.62).

/ El pasaje o internalización tendrá características

determinadas por el sentimiento de gratificación o frustración que acompañan a la configuración inicial del vínculo "bueno" o vínculo "malo".[*] Es importante resaltar que nunca existe un tipo único de vínculo, sino que las relaciones que el sujeto establece con el mundo son mixtas en la medida en que siempre emplea en forma simultánea diferentes vínculos.

Entre los diferentes vínculos patológicos se pueden apreciar el vínculo paranoico, el hipocondríaco, el melancólico, el maniaco, el autista, el obsesivo, y el perverso. Tales vínculos se establecen cuando hay una ruptura del equilibrio en las funciones del grupo (familiar, de aprendizaje), que originan a su vez una obstaculización del aprendizaje, no existiendo ya una relación dialéctica entre el mundo interno y el mundo externo. Se considera vínculo normal a aquel que se establece entre el sujeto y un objeto cuando ambos tienen la posibilidad de hacer una libre elección de un objeto, como resultado de una buena diferenciación de ambos. Este vínculo bueno está fundado en una adecuada apropiación de la realidad, con un circuito comunicacional abierto (Pichon Rivière, 1986).

De esta forma, el vínculo configura una estructura dinámica en continuo movimiento que funciona accionada por motivaciones psicológicas, resultando de ello una determinada conducta que tiende a repetirse tanto en relación interna como en relación externa con el objeto. Se tienen así dos campos psicológicos en el vínculo: uno interno y otro externo. El vínculo interno, es la forma particular que tiene el yo de relacionarse con la imagen de un objeto colocado dentro de uno, dicho vínculo está condicionando aspectos externos y visibles del sujeto. Es factible definir el carácter de un sujeto en términos de vínculo diciendo que la manera habitual de comportarse de esa persona, puede ser comprendida por una relación de objeto interno. Se habla entonces de vínculos internos y vínculos externos, que se integran en un proceso de espiral dialéctica; el vínculo que primero es externo, después se hace interno y luego externo nuevamente, y posteriormente vuelve a ser interno, etc (Pichon Rivière, 1986).

También es factible hablar de vínculos racionales e irracionales. Decimos que un vínculo es racional cuando es conscientemente conocido y administrado, pero al mismo tiempo este vínculo está genéticamente ligado a vínculos irracionales. Estos vínculos irracionales se volverán racionales a través de un proceso [*] A este respecto consultar en este mismo capítulo Continuidad genética y funcional; y ver en el anexo los aportes de Klein.

analítico, por medio de una transformación dialéctica en donde cantidades de irracionalidad se transforman en cualidades de racionalidad.

Asimismo existe una relación estrecha entre vínculo y rol, en una situación vincular se incluye siempre el de rol. El rol tiene la característica de ser transitorio, o más o menos transitorio, y de tener una función determinada, apareciendo en una situación dada y en cada persona en particular. Cada uno de nosotros tiene la posibilidad de desempeñar diferentes roles, esto es, se asume un determinado rol de acuerdo con el contexto determinado con el que nos enfrentemos. Por un lado se puede asumir consciente o voluntariamente un rol, mientras por otro lado asumirlo en forma inconsciente. En las relaciones sociales siempre se da un intercambio entre la asunción y la adjudicación de un determinado rol.

El asumir roles inconscientemente forma parte del fenómeno de transferencia, pues este "...es un proceso de adjudicación de roles inscriptos en el mundo interno de cada sujeto" (Pichon R. y Pampliega de Q., 1987, p.193). En todas relaciones humanas hay una mezcla de reacciones realistas y de transferencia, las cuales de una u otra forma influyen en el tipo de vínculo que se establezca con él o los otros, pues según el rol que se asuma es como se determinarán las formas de interacción y se excluirán otras. Por lo tanto consideramos conveniente abrir un espacio para presentar un bosquejo de la transferencia.

✓ Para Freud (1905) [citado en Greenson, 1986, p.158], la transferencia es una repetición, una reedición de una relación objetal antigua [*]. De esta forma la transferencia es presentar pulsiones, sentimientos, actitudes, fantasías y defensas respecto de una persona actual que no convienen o corresponden a ella, sino que son una repetición de reacciones formadas en relación a personas importantes de la primera infancia [**], desplazadas inconscientemente a figuras actuales. Pichon R. y Pampliega (1987), entienden la transferencia como "...la manifestación de sentimientos inconscientes que apuntan a la reproducción estereotipada de situaciones, característica de la adaptación pasiva" (p.193).

[*] Conviene señalar que el concepto de "relación de objeto" expuesto por Freud, fue ampliado por Pichon Rivière formulando la noción de vínculo ya presentada.

[**] Greenson (1986), señala que las reacciones de transferencia pueden derivarse de figuras posteriores y aun de la actualidad.

① ✓ La transferencia, según Freud (1895) [citado en Rivière y Pampliega, op. cit.], supone el compromiso de dos instancias temporales: pasado y presente. En el pasado implica el rechazo de un deseo, a esto se añade que el rechazo se sitúa en el entorno de una estructura vincular y es provocado por un sentimiento en relación con un objeto. La actuación que se repite (transferencia), está al servicio de la resistencia al cambio, de la evitación de un reconocimiento doloroso, del control de las ansiedades básicas (miedo a la pérdida, miedo al ataque).

En el presente, en la relación vincular (terapeuta, coordinador, grupo, objeto), se despierta el mismo afecto que originalmente obligó al sujeto a desterrar tal deseo, por lo que éste se refugia en técnicas defensivas como la proyección, la negación, etc.

Es aquí que

Así, en la transferencia ante una situación de cambio, la negación del tiempo y del espacio aparecen como técnicas defensivas, pues al producirse el estancamiento y por lo tanto el fracaso del aprendizaje, se producirá al mismo tiempo la imposibilidad del sujeto de reconocerse como temporal, de ubicarse en el aquí y ahora en relación con un pasado y un proyecto que incluye la propia muerte. (Pichon y Pampliega, 1987).

③

Así también

Centrándonos en el trabajo con Grupo Operativo, encontramos que las fantasías transferenciales emergen tanto en relación con los integrantes del grupo, como en relación con la tarea y el contexto en el que se desarrolla la operación grupal. Tales fantasías emergen por medio de uno o varios portavoces quienes proporcionan indicios que permiten al coordinador la interpretación [*] de la adjudicación de roles, la confrontación del grupo con la realidad concreta. Esto es, hará explícito (consciente) lo implícito (lo inconsciente), para que así el sujeto rememore -recuerde pensando- en vez de actuar (revivir el vínculo: repetir actuando); y de esta manera reestructure sus vínculos en el aquí, ahora, conmigo.)

② para *memorizar la transferencia* Confronto

[*] Pichon-Rivière y Pampliega de Quiroga (1987), nos dicen que: "Interpretar es iluminar el carácter transferencial de los contenidos que se manifiestan como conductas inadecuadas. Es confrontar dos tiempos: el arcaico de las fantasías, y el aquí y ahora, el presente de la situación del grupo. Esa confrontación temporal y la desocultación del "como si" transferencial acompañada del señalamiento de las ansiedades operantes permiten a partir del insight la modificación de la actitud reproductora por la creativa del aprendizaje, de la lectura operativa de la realidad" (p.195).

(4) Cada revivir que agui

↙ La transferencia actuará con un doble poder: como un obstáculo para el aprendizaje al ser un elemento de resistencia a la emergencia del recuerdo; y después gracias al trabajo grupal y al se*alamiento de los insight por parte del grupo y del coordinador, el sujeto logrará comprender el fenómeno y así convertir el obstáculo en instrumento de la cura y/o el aprendizaje.

5 ↙ Es importante aclarar que en el trabajo grupal, la confrontación del pasado con el presente que se hace en la interpretación incluye necesariamente la articulación de dos niveles en el grupo: lo vertical, relacionado con lo histórico e individual de cada sujeto (y que de alguna manera le permite la asunción de ciertos roles adjudicados por los otros integrantes del grupo); y lo horizontal que constituye lo compartido por el grupo, el común denominador que los unifica. Así, lo vertical del sujeto y lo horizontal del grupo se articulan en el rol. ✓

→ V(6) ↙ Como ya se mencionó, la transferencia se da en toda interacción como un reencuentro que determina la disposición (positiva o negativa), que mostramos para trabajar con otros. Por lo tanto, el terapeuta y/o coordinador de grupos, no puede estar ajeno a esta, su labor no puede ser neutral, él también revivirá en el grupo, de manera inconsciente, ciertas vivencias pasadas. A este hecho se le ha denominado en psicoanálisis contra-transferencia. Pichon Rivière prefiere nombrarla transferencia recíproca, y apunta que este fenómeno es también de suma importancia para el trabajo, ya que alimentará en el operador la capacidad de establecer hipótesis acerca del acontecer implícito del grupo. Para concluir este corto espacio referido a la transferencia, resulta importante se*alar que la técnica de Grupo Operativo toma en cuenta los procesos de interacción grupal y los fenómenos transferenciales sólo en función de la relación que tienen con el logro de la tarea, esto es, debe respetarse el emergente del grupo, es decir se trabaja u opera sobre la información que el grupo actualiza en cada momento y que corresponde a lo que momentáneamente puede admitir y elaborar.]

7 ↙ Entre la asunción de un determinado rol y la adjudicación de un determinado rol a otro, existe siempre un interjuego dialéctico. Para que se establezca una buena comunicación entre dos sujetos, ambos deben asumir el rol que el otro les adjudica. En caso contrario se produce un malentendido entre ambos y se dificulta y/o interrumpe la comunicación.]

Esta breve introducción a la teoría del vínculo y al concepto de transferencia es de capital importancia pues junto con su teoría de enfermedad única Pichon Rivière desarrolla toda una concepción del hombre, de las relaciones que establece con los otros y como la calidad de éstas brinda elementos para una conceptualización de lo sano o de lo enfermo.

2.- Teoría de la Enfermedad Única.

Es a partir de una práctica continua como psicoterapeuta en casos individuales y de grupo, como Pichon Rivière inicia sus investigaciones sobre la situación depresiva básica (1938). En el año de 1946, en su libro "Psicoanálisis de la melancolía", publica su primera síntesis sobre una teoría general de la neurosis y la psicosis, sosteniendo que es una situación básica de melancolía el punto donde se inicia la elaboración de otras situaciones que van a configurar todos los tipos clínicos de neurosis y psicosis. (Pichon Rivière, 1967). Esto es, a partir de la depresión nacen todas las enfermedades mentales; lo que Pichon denomina núcleo generativo de toda enfermedad o enfermedad única: "...toda tristeza se origina en alguna pérdida. Esa pérdida suele ser de naturaleza afectiva. También puede derivar de una crisis económica, o de una limitación de la libertad. Pero... siempre se tratará de una pérdida. Y es allí donde se origina conflicto". (P. Rivière en Zito, 1985, p.64).

Por lo tanto, se habla de enfermedad única en la medida en que se considera a la depresión como situación básica patogenética y a las otras estructuras como tentativas fallidas o inadecuadas de curación. Estos intentos fallidos se derivan de una estereotipia de los mecanismos de defensa, tales como la proyección, introyección, idealización, negación, etc., que vienen siendo las técnicas que utiliza el yo, para adaptarse a la realidad. De dicha inadecuación (perturbación de la lectura de la realidad), deriva el carácter patológico del vínculo.

Al hablar de enfermedad consideramos necesario entonces señalar el criterio de salud, que remite a una adaptación activa a la realidad, dicha adaptación será evaluada según la operatividad de las técnicas del yo. Por lo tanto, la salud mental consistirá en un proceso en el que se realiza un aprendizaje de la realidad a través del enfrentamiento, manejo y solución integrada de los conflictos en cada aquí y ahora. Esto proporciona la posibilidad de establecer una red de comunicaciones la cual es constantemente reajustada, lo que permite elaborar un pensamiento capaz de un diálogo con el otro y de enfrentar el cambio (P. Rivière, 1967). En contraparte al criterio de salud, la enfermedad es "...la expresión fallida de un intento de adaptación al medio..." (P. Rivière, 1967, p.9), en dicho intento no es posible establecer vínculos abiertos, maleables, de aprendizaje y comunicación, por lo que el proceso dialéctico se detiene, la comunicación se estereotipa y se tiene una visión distorsionada de la realidad, que no es operativa.

A continuación describiremos brevemente los principios que intervienen en la causación de una estructura, sea esta normal o patológica:

a) Policausalidad

Bibliografía de P. Rivière

Este principio está constituido a su vez por el a) factor constitucional, que está formado por dos elementos: el genético y el precozmente adquirido en la vida intrauterina, en este último el feto está ya en relación social mediante el vínculo que establece con la madre. El factor constitucional, al conjugarse con el impacto en el grupo familiar, configura el b) factor disposicional, el cual es el punto de desarrollo del sujeto, caracterizado por determinadas técnicas defensivas, al que se regresa una vez desencadenado el proceso de enfermedad. Lo disposicional determinará el estilo personal, en la resolución del núcleo patogenético, dependiendo en gran medida de este factor la sintomatología predominante; c) el factor actual: descriptible como privación o pérdida de una intensidad tal, que no puede ser elaborada con las técnicas adaptativas habituales, determina la regresión a un punto del desarrollo (disposición) [P. Rivière, 1987].

El factor disposición puede ser expresado en términos de grados de fracaso en la elaboración de la situación depresiva infantil (duelo). La regresión durante el proceso de la enfermedad, reactiva la posición depresiva infantil (situación patogenética), así como promueve el empleo de la posición esquizoide (situación patoplástica e instrumental), tanto como la situación epileptoide (situación patorrítmica temporal). El regreso es promovido por el factor actual, en el que el monto disposicional entra en complementariedad con el conflicto actual, descrito por Rivière como depresión desencadenante, (ver Continuidad genética y funcional), iniciándose allí una regresión que marca el comienzo de la enfermedad (P. Rivière, 1987).

b) Pluralidad Fenoménica

Debe tenerse en cuenta el concepto de área de expresión fenoménica (mente, cuerpo, mundo exterior), para la formulación de este principio. Estas tres áreas tienen importancia en cuanto que el diagnóstico se hace en función del predominio de ellas, aunque un análisis estratigráfico demuestra la existencia o coexistencia de las tres áreas comprometidas en ese proceso en términos de comportamiento, pero en distintos niveles. Las áreas son utilizadas

en la posición esquizoparanoide que sigue a la depresión regresional. El sujeto, empleando los mecanismos de esta posición proyecta en las distintas áreas ambos vínculos, el bueno y el malo, en una situación de divalencia. La función básica del yo en esta situación es la preservación de lo bueno y el control de lo malo, evitando la fusión de ambos aspectos en un objeto total, lo que significaría la emergencia de la posición depresiva, que es vivida por el sujeto como catastrófica, de duelo, caos, destructividad, pérdida, soledad, ambivalencia y culpa (P. Riviere, 1967).

Asimismo Riviere establece una clasificación dinámica sobre la base de compromiso de área y valencia del objeto parcial proyectado en ella, esto es, el compromiso que se plantea entre área y valencia no es permanente, su carácter móvil y dinámico refiere a otro principio configuracional: el de la movilidad de las estructuras; las llamadas estructuras patológicas tienen un carácter instrumental consecuente con el recurso adaptativo situacionalmente empleado por el sujeto, lo que determinará el predominio de la multiplicidad sintomática en una u otra área (Pichon Rivière, 1967; Zito, 1965).

Para finalizar se señalaremos que el sujeto al emplear los mecanismos de la posición esquizoparanoide y proyectar en las distintas áreas ambos vínculos: bueno y malo, configura tres estructuras dependiendo el área (Área I: mente; Área II: cuerpo; Área III: mundo externo), si la proyección se hace en la mente se configura la melancolía, en donde el sujeto es perseguido por su conciencia; si la proyección se hace en el cuerpo, se configura la segunda estructura que es la hipochondriaca, en donde el sujeto es perseguido por sus órganos (cuerpo), ; y si la proyección se hace en el exterior se configura la tercera estructura, la paranoide, en donde es perseguido por sus enemigos interiores proyectados (P. Riviere, 1967).

c) Continuidad Genética y funcional

Este es un principio central de la teoría de la enfermedad única, esta sustentado en la ya mencionada existencia de un núcleo central (depresión básica), en el que se articulan aspectos de la protodepresión, la depresión del desarrollo y la depresión regresional. Dentro de este principio se considera la existencia de cinco formas de depresión características a las que se denomina:

1) Protodepresión. Es la depresión que el ni*o vivencia al abandonar el claustro materno. La escisión se produce en el acto del nacimiento y todo vínculo gratificante considerara al objeto como bueno, mientras que la otra parte del vínculo primario y de su objeto, basado en experiencias frustradoras se transforma en objeto malo, en un vínculo persecutorio. La división del objeto total tiene como motivación impedir la destrucción total del objeto, que al ser dividido en bueno y malo configura las dos conductas primarias en relación con amar y ser amado y odiar y ser odiado, esto es, dos conductas sociales que determinan el comienzo del proceso de socialización en el ni*o que tiene un rol y un status dentro de un grupo primario o familiar. La aparición de la escisión como primera técnica del yo es lo que Klein denomina posición esquizoparanoide.

En la depresión esquizoide se observa el vínculo con un objeto parcial, con depositación de los aspectos buenos. Es una depresión vivida en el afuera, sin culpa, en una situación dialente y con sentimientos de estar a merced. El sentimiento de estar a merced del depositario proviene de las vicisitudes del vínculo bueno o dependencia de objetos depositarios de esta calidad de sentimientos. La ansiedad dominante en la posición esquizoparanoide es la ansiedad persecutoria, paranoide o de ataque al yo, la cual es producto de una represalia por la proyección de la hostilidad, la cual emerge como producto de la frustración. Esta ansiedad vuelve como si proviniera de objetos humanos o desplazamientos, depositarios de la hostilidad de la cual el yo se ha liberado por la proyección.

2) Posición depresiva del desarrollo. Esta depresión está caracterizada por una situación de duelo, pérdida (destete), ambivalencia, culpa, tentativas de elaborar la situación y mecanismos de reparación positivos o maniacos (regresivos, pseudocuración).

Al lograr un manejo exitoso de las ansiedades de los primeros

meses, la posición esquizoparanoide lleva al niño a organizar su universo interno y externo. Los procesos de integración se hacen más estables y continuos, surgiendo un nuevo momento del desarrollo: la posición depresiva caracterizada por la presencia de un objeto total y su vínculo a cuatro vías. El niño sufre un proceso de cambio súbito, y la existencia de cuatro vías en el vínculo le acarrea un conflicto de ambivalencia de donde emerge la culpa.

Los sentimientos de duelo, culpa y pérdida forman el núcleo existencial junto a la soledad. La tarea del yo en este momento consiste en inmovilizar el caos posible en comienzo, apelando al único mecanismo o técnica del yo perteneciente a esta posición: la inhibición. Esta inhibición precoz va a constituir una pauta estereotipada y un complejo sistema de resistencia al cambio, con perturbaciones del aprendizaje, la comunicación y la identidad.

La regresión desde posiciones más altas del desarrollo a estos puntos disposicionales trae como consecuencia la reactivación de este estereotipo al que llamamos depresión básica. La funcionalidad del proceso de enfermarse debe ser descrita en términos de "volver al lugar donde las técnicas del yo fueron eficaces"; pero que al inmovilizarse y dificultarse por la estructura depresiva básica, se convirtieron en rígidas, repetitivas (estereotipo), quedando en forma latente como posición básica. Esta estructura actuó como punto disposicional en el momento del desarrollo, y si bien se controló a los miedos básicos, quedó estancada como estructura prototípica que constituye el núcleo patogenético del proceso de enfermarse.

3) Depresión de comienzo o desencadenante: frustración o pérdida. Esta depresión es la situación de comienzo cuyo común denominador está en términos de privación de logros vinculados al nivel de aspiración. La imposibilidad de establecer un vínculo con el objeto acarrea primero fantasías de recuperación, donde lo fantaseado está en relación con los instrumentos del vínculo. Esto constituye la defensa inmediata frente a la pérdida, que sin embargo no resiste la confrontación con la realidad, sumergiéndose entonces el sujeto en la depresión. Al imponerse la cruel verdad de la pérdida se inicia la regresión y elaboración del duelo que configuran la complejidad fenoménica y genética de la depresión regresional.

4) Depresión regresional. Es la que implica la regresión a los puntos disposicionales anteriores, característicos de la posición depresiva infantil y su elaboración fallida, por fracaso en la instrumentación de la posición esquizoparanoide. Frente a una posibilidad de sufrimiento es que surge la posibilidad de regresión a una posición anterior, operativa e instrumental para el control de la ansiedad de la posición depresiva. El mecanismo básico es la división del yo y sus vínculos, y la aparición del miedo al ataque al yo, ya sea desde el área II (hipocondría), o desde el área III (paranoia). Aparece también un miedo depresivo frente al objeto bueno depositado, con sentimiento de estar a merced y nostalgia.

5) Depresión iatrogena. Se denomina así a la depresión que se produce cuando el proceso corrector intenta la integración de las partes del yo del paciente, es decir, cuando la tarea consiste en el pasaje de la estereotipia de los mecanismos de la posición esquizoparanoide a un momento depresivo en el que el sujeto puede lograr una integración tanto del yo, como del objeto y de la estructura vincular que los incluye; cuando se logra enfrentar los problemas existenciales y el logro de una adaptación activa a la realidad con un estilo propio y una propia ideología de la vida. Este momento depresivo implica sufrimiento, sin embargo este sufrimiento es operativo.

d) Principio de movilidad de las estructuras

Ya anteriormente en el principio de pluralidad fenoménica se habló un poco de este principio, sin embargo es necesario establecer claramente que las estructuras son instrumentales y situacionales en cada aquí y ahora del proceso de interacción; que las modalidades o técnicas del manejo de las ansiedades básicas, con su localización de objetos y vínculos en las distintas áreas, son modificables según los procesos de interacción en los cuales se compromete el sujeto.

e) Vínculo rol portavoz

Ya en otro apartado se ha definido el concepto de vínculo, "...como una estructura compleja de interacción, no en forma lineal sino en espiral, fundamento del diálogo operativo donde a cada vuelta hay una realimentación del yo y un esclarecimiento del mundo. Cuando esta estructura se estanca por el monto de los miedos básicos se paraliza la comunicación y el aprendizaje, estamos en presencia de una estructura estática y no dinámica que

impide una adaptación activa a la realidad" (P. Rivière, 1987, p.28).

Por otro lado el campo de grupo operativo esta poblado por los roles prescriptos o puestos, que se definen en términos de pertenencia, afiliación, cooperación, pertinencia, comunicación, aprendizaje y telé, que representados en forma de un cono [*] invertido convergen como roles o funciones para provocar en la situación de tarea la ruptura del estereotipo. Según el aquí y el ahora del grupo ciertas personas van a asumir determinados roles de acuerdo a sus características personales, sin embargo no todo se realiza en terminos de una tarea positiva. Hay otros roles como son el de saboteador, portavoz, chivo emisario y líder que son asumidos por los miembros del grupo, cuando algunos de los roles tiene mando se conocen como líder autocrático, democrático y demagógico. Los miembros del grupo pueden asumir los roles consignados, sin embargo cuando la adjudicación o asunción del rol en el marco del puesto se realiza adecuadamente, su funcionalidad aumenta.

1) Situación triangular

Este concepto esta estrechamente ligado con la teoría del vínculo, el concepto de vínculo definido ya con anterioridad implica una estructura compleja, que incluye un sujeto, un objeto y su mutua interrelación en procesos de comunicación y aprendizaje (P. Rivière, 1987). Este vínculo debe conceptualizarse en una situación bicorporal (sujeto objeto) pero tripersonal, ya que como mecanismo de interacción debe ser captado como una Gestalt que incluye un tercero, el que en la teoría de la comunicación funciona como ruido y en el aprendizaje como obstáculo epistemológico.

Rivière (1987), al referirse a los sistemas de interrelaciones del grupo familiar, destaca que en el 80% de los trabajos que tratan del niño y su vínculo se hace referencia unicamente a la relación del niño con la madre, mientras que "...el padre aparece como un objeto escamoteado, pero por eso mismo operativo y peligroso" (p.30), por lo que se hace necesario para un adecuado estudio de la interrelación del grupo familiar la inclusión del tercero, configurado en un modelo básico triangular que comprende al sujeto, la madre y el padre, o sus sustitutos a quienes se les adjudican determinados roles que ellos asumen.

[*] La representación de este cono se encuentra en: Conceptos básicos que desarrolla el ECRO.

Antes de continuar es necesario dar una explicación de los miedos básicos de los que se ha venido hablando en el proceso de enfermarse. Tales miedos son el miedo a la pérdida (ansiedad depresiva), y el miedo al ataque (ansiedad paranoide). El primero hace referencia a el miedo a la pérdida de estructuras ya establecidas (internas y externas en el hombre), y el miedo a la pérdida de acomodación o pautas prescriptas en el ámbito social. El cambio implica pérdida, genera graves sentimientos de inseguridad que provocan o aumentan el aislamiento y la soledad, fundamentalmente por la pérdida de pertenencia a un grupo social estabilizado. El otro miedo que coexiste es el miedo al ataque, que aparece por el hecho de que el individuo ha salido de su estereotipo anterior y no se ha instrumentado lo suficiente como para defenderse de los peligros que cree incluidos en el nuevo campo (P. Rivière, 1987).

II ESQUEMA CONCEPTUAL REFERENCIAL Y OPERATIVO

Se entiende por ECRD, a un conjunto organizado de conceptos generales, teóricos, referidos a un sector de lo real, a un determinado universo de discurso, que permitan una aproximación instrumental al objeto particular concreto (P. Rivière, en Zito, 1985).

Si definimos los elementos que componen al ECRD, señalamos que por esquema conceptual se entiende "...a los sistemas de ideas que alcanzan una vasta generalización. Son síntesis más o menos generales, de proposiciones que establecen las condiciones según las cuales se relacionan entre sí los fenómenos empíricos. Es un conjunto de conocimientos que proporciona líneas de trabajo e investigación" (P. Rivière en Zito, 1985). Por otro lado el aspecto referencial es el conjunto de conocimientos y de actitudes que cada uno de nosotros tiene en su mente y con los cuales se trabaja en relación con el mundo y consigo mismo (P. Rivière, 1987).

Para Bleger (1987), un esquema referencial es el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa. Es resultado dinámico de la organización y estructura de la personalidad, de un conjunto de experiencias que reflejan una determinada estructura del mundo externo, conjunto según el cual el sujeto piensa y actúa sobre el mundo.

Por último la palabra "operativo" indica la posibilidad de aprehender la realidad, es decir, modificarla creativamente, de adaptarse según el criterio de adaptación activa a la realidad. Se entiende el concepto de adaptación activa a la realidad como "...un concepto dialéctico en el sentido de que en tanto el sujeto se transforma, modifica al medio, y al modificar al medio se transforma a sí mismo. Entonces se configura una espiral permanente, por la cual un enfermo que está en tratamiento y mejora opera simultáneamente en todo el círculo familiar, modificando estructuras en ese medio" (P. Rivière, 1987, p.66).

Es factible afirmar que el ECRD es un modelo, en virtud de su carácter de instrumento para la aprehensión de la realidad. Como modelo permite la comprensión de cada hecho particular desde una organización o articulación de conceptos universales. La metodología que fundamenta al ECRD es la dialéctica, que nos permite el conocimiento del objeto en su totalidad: lo que se ve a simple vista y lo que está oculto, así como el conocimiento de las partes

contradictorias que se excluyen recíprocamente a la vez que se relacionan, lo que nos permite la comprensión de su autodinámica y nos proporciona la clave de los procesos de cambio. [9].

Con el grupo operativo nos proponemos construir un ECRD común, pues como se señala Zarzar Charun (1980): uno de los elementos importantes de la tarea implícita de un grupo es la elaboración de un esquema referencial grupal, que supere los esquemas referenciales individuales.

La construcción del ECRD para abordar el campo de conocimiento conduce a una actitud de autocrítica, no sólo desde el punto de vista de las rectificaciones y ratificaciones que se dan por la síntesis de teoría y práctica, sino por lo que se denomina análisis sistémico y análisis semántico del ECRD. Es decir, una filosofía de la ciencia que incluye: a) una epistemología con una definición de lo que es el conocimiento y el criterio de veracidad (operatividad); b) una metodología, indagación de los métodos incluidos en el ECRD y c) una sistematología, estudio del ECRD como sistema complejo de conceptos, a esto se le denomina análisis sistémico, que puede ser intrasistémico -se estudia su articulación y coherencia interna-, o intersistémico -se analiza su relación con otros ECRD (P. Riviere, en Zito, 1985).

IZT. 1000963

Bleger (1987), propone al igual que Pichon, la indagación de un esquema referencial para resolver una situación dilemática, al respecto nos dice "...la indagación del esquema referencial es el método para romper estereotipias, pero aquel sólo se indaga y cambia usándolo. La técnica del grupo operativo debe orientarse a la operación libre, espontánea de sus integrantes, con lo cual aportaran sus esquemas referenciales y los pondrán a prueba en una realidad más amplia, fuera de límites de la estereotipia, del autismo o del narcisismo, tomando conciencia de ellos con la consiguiente rectificación..." (p 71).

De lo que se trata es de mantener un esquema referencial dialéctico y no rígido, el cual este continuamente creando, rectificando, modificando y perfeccionando. A través del esquema se pretende controlar las tensiones e impedir la irrupción traumática de situaciones o hechos nuevos. (Velasco, 1983). Es así como dentro del grupo operativo se construye paulatinamente un esquema referencial grupal que posibilita su actuación como equipo, con coherencia y como unidad. Lo cual no significa que todos piensen igual, pues en un sentido dialéctico, unidad no significa exclusión

de opuestos, sino que por el contrario, la unidad implica la existencia de opuestos en su seno.

Lo anterior nos permite reiterar uno de los principios básicos de la técnica operativa: "...a una mayor heterogeneidad de los miembros...y una mayor homogeneidad de la tarea...se logra una productividad mayor." (P. Rivière, 1987, p.157) [10]. De esta manera el ECRD se constituye en el punto focal del aprendizaje general que permite integrar a través del grupo las experiencias que permitirán la instrumentación.

✓ El desarrollo de un ECRD común en los miembros del grupo permite el incremento de la comunicación intragrupal, ya que de acuerdo con la teoría de la información, lo que permite que el receptor comprenda el mensaje emitido por el transmisor, a través de operaciones de codificación y decodificación, es una semejanza de esquemas referenciales. En este proceso de comunicación y aprendizaje observamos que el grupo sigue el itinerario que va del lenguaje común al lenguaje científico. (P. Rivière, 1987).

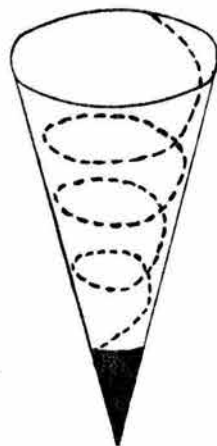
Aunado a lo anterior es importante resaltar que el ECRD nos permite una comprensión del sistema social (horizontalidad), y del individuo inserto en esa sociedad (verticalidad). Asimismo el esquema conceptual referencial y operativo tiene un aspecto superestructural y otro infraestructural, lo superestructural está dado por aspectos conceptuales y lo infraestructural lo constituye los elementos emocionales, motivacionales, es decir, lo que se denomina verticalidad del sujeto, elementos que surgen de su propia experiencia de vida y que determinan las modalidades de abordaje de la realidad. Lo interdisciplinario [*] está considerado en dos niveles, uno está dado por los aportes de distintas disciplinas en el ECRD, el otro está relacionado con el sentido de la búsqueda de la mayor heterogeneidad posible en términos de edad, actividad, formación y sexo en la composición de los grupos que deberán reelaborar la información.

[*] El carácter interdisciplinario de la teoría de Grupo Operativo está fundamentado en una epistemología convergente, característica particular de esta teoría, ver anexo.

Conceptos básicos que desarrolla el ECRD

Para una mejor comprensión de los conceptos que desarrolla el ECRD, se emplea el esquema de cono invertido (Pichon Riviere, 1987).

Espiral dialéctica
Afilación
Pertinencia
Cooperación
Pertinencia
Comunicación
Aprendizaje
Telé



Lo explícito
Dimensiones explícitas

Lo implícito
Universales
Secreto grupal
Fantasías básicas
Miedos básicos
Situación triangular.

En el se aprecia una base, un vértice y la espiral dialéctica:

- a) En la base se ubican los contenidos emergentes, manifiestos o "explícitos";
- b) en el vértice, las situaciones básicas o universales "implícitas";
- c) la espiral grafica el movimiento dialéctico de indagación y esclarecimiento, que va de lo explícito a lo implícito con el objeto de explicitarlo .

Este cono nos permite analizar las situaciones que ocurren dentro de un grupo, analizar hace referencia a hacer explícito lo implícito. El esquema de cono invertido tiene la intención de configurar en su base todas las situaciones manifiestas en el campo operacional y en su vértice las situaciones básicas universales que están actuando en forma latente/Estos universales son:

- a) El "secreto grupal": lo constituye un acontecimiento secreto (por ejemplo, un pensamiento acerca de una situación experimentada por el grupo -familiar, de aprendizaje, terapéutico-, que nadie se atreve a expresar verbalmente pero que se intuye)

cargado de sentimientos y fantasías de culpabilidad que perturban la comunicación en el grupo.

b) Fantasías básicas: de enfermedad, tratamiento y curación

La fantasía implica que uno o mas miembros del grupo tengan una imagen distorsionada de los hechos; tal distorsión es producto de una necesidad e implican cuestionamientos tales como: Qué andara mal en el grupo? (fantasía de enfermedad); Cómo se puede modificar eso? (fantasía de tratamiento); Cómo quedara el grupo después de que se modifique (fantasía de curación). Estas fantasías funcionan a nivel inconsciente y obstaculizan el aprendizaje grupal por lo que deben ser elaboradas con la ayuda de un coordinador.

c) Los miedos básicos: 1) miedo a la pérdida de la estructura ya lograda y 2) miedo al ataque en la nueva situación a estructurar.

d) "La situación terapéutica negativa" frente a la situación de cambio configurada por: 1) miedo al cambio; 2) resistencia al cambio.

e) Un sentimiento básico de inseguridad. Pichon Rivière (1987), se*ala la formula de "mas vale pajarito en mano que cien volando".

f) Situación triangular. Se entiende ésta como una situación bicorporal y tripersonal, ya que como mecanismo de interacción (el vínculo), debe ser captado como una Gestalt que incluye un tercero, el que en la teoría de la comunicación funciona como ruido y en el aprendizaje como obstaculo epistemológico.

Algunos otros conceptos basicos que desarrolla el ECRD son:

1) Vectores: Lo constituyen ciertas fuerzas que van orientando la dinámica grupal, tales vectores forman la escala que permite evaluar los procesos de interacción grupal, estos son:

a) Afiliación y Pertenencia. En la afiliación se manifiesta el grado de identificación con la tarea grupal, pero sin que exista una total inclusión dentro del grupo. Mas adelante la afiliación se convertirá en pertenencia la cual se caracteriza por una mayor integración en el grupo lo que permite una planificación de la tarea grupal. Esta pertenencia permite elaborar a los miembros del grupo una estrategia, una táctica, una técnica y una logística

b) Cooperación. La cual viene siendo la suma de los esfuerzos de cada miembro del grupo, a través de la asunción de roles diferenciados y complementarios, esta se mide por el grado de

eficacia en la tarea. La cooperación hace posible que se manifieste el carácter interdisciplinario del grupo operativo y la interrelación de la horizontalidad y verticalidad (mas adelante definidas).

c) Pertinencia. Consiste en el centrarse en el grupo en la tarea y en el esclarecimiento de la misma. La calidad de esta pertinencia se evalúa de acuerdo con el monto de la pretarea, la creatividad y productividad del grupo y sus aperturas hacia un proyecto

d) Comunicación. En el grupo se da la comunicación a través del intercambio de se*ales (verbal o preverbal, mediante gestos) entre un emisor y un receptor, con un proceso de codificación en donde las palabras o gestos se ordenan para precisar lo que se quiere decir y un proceso de decodificación en donde se interpreta la se*al o mensaje. En este proceso se encuentra presente el factor ruido, que representa aquello que interrumpe la comunicación. Dentro de este proceso se toma en cuenta no solo el contenido del mensaje (lo manifiesto), sino el cómo y el quién de éste (lo latente); a esto Pichon Rivière le denomina metacomunicación. Cuando ambos elementos entran en contradicción se configura un malentendido dentro del grupo.

e) Aprendizaje. El aprendizaje se desarrolla por el aporte que cada miembro del grupo hace a la tarea y se mide por la sumación de la información, en donde se cumple la ley de la transformación de cantidad en calidad. Cuando se produce el aprendizaje, el grupo experimenta un cambio cualitativo que se traduce en terminos de resolución de ansiedades, adaptación activa a la realidad, realización de un proyecto, etc.

f) Telé. Este término refiere a la capacidad o disposición que cada uno de nosotros tiene para trabajar con otros, telé positiva y telé negativa, que van a proporcionar los factores afectivos y el clima afectivo.)

2) Didáctica. Según P. Rivière (1987), la didáctica es una estrategia destinada no solo a comunicar conocimiento (tarea informativa), sino basicamente a desarrollar aptitudes y modificar actitudes (tarea formativa). La didáctica se caracteriza por ser interdisciplinaria, esta característica esta dada por los aportes de distintas disciplinas que se integran al trabajo grupal, y tambien por la heterogeneidad en los miembros del grupo.

3) Verticalidad y horizontalidad. Estos dos factores están interrelacionados, la verticalidad implica la historia personal de cada miembro del grupo y la horizontalidad es lo que está sucediendo en el grupo. En el entrecruce de estos dos factores están dados los siguientes elementos:

a) Existente-Interpretación-Emergente. Este trinomio permite realizar el esclarecimiento de la tarea grupal. Lo "existente" hace referencia a todo lo que está presente en el grupo, es decir lo explícito (lo manifiesto) y lo implícito (lo latente). La "interpretación" hace explícito lo implícito; y el emergente lo constituye la nueva situación que se estructura a partir de la interpretación.

b) Mecanismos de asunción y adjudicación de roles. El grupo operativo se estructura sobre la base de un interjuego de roles; estos son el rol de portavoz, que es aquel que asume un miembro para denunciar el acontecer grupal, las ansiedades, fantasías y necesidades de la totalidad del grupo, en él se conjugan lo horizontal y lo vertical. El rol de chivo emisario se presenta cuando un miembro del grupo se hace depositario de los aspectos negativos o atemorizantes del grupo. El rol de líder se obtiene cuando un miembro del grupo se hace depositario de los aspectos positivos del grupo. Y finalmente el rol de saboteador lo desempeña aquel que se encarga de obstaculizar la tarea grupal. Es importante aclarar al lector que estos roles no son estereotipados, sino por el contrario rotativos y funcionales.

4) Momentos del grupo. Existen tres instancias de trabajo grupal:

a) Pre-tarea. En este primer momento el grupo manifiesta una resistencia a enfrentar la tarea a la que se aboca, esta resistencia está dada por la combinación de los dos miedos básicos.

b) Tarea. Si el grupo se percató del porqué de sus miedos y de su resistencia entra al momento de la tarea, en donde trabajará en función de la consecución de los objetivos propuestos por el grupo. Así, el grupo se enfrentará a una tarea manifiesta, es decir lo explícito, lo directamente observable y al mismo tiempo enfrentará la tarea latente, lo implícito (emociones, ansiedades, angustias, etc).

c) Proyecto. Este momento se alcanza cuando el grupo comienza a plantearse objetivos en forma socialmente útil, ya sea al interior de la institución o contexto donde se este inserto, o bien

hacia otros grupos similares al suyo. Cabe aclarar que este momento no implica que se hayan superado los miedos, las angustias, etc., sino que ahora el grupo estara mejor capacitado para manejarlas en una forma adecuada.

III TÉCNICA DEL GRUPO OPERATIVO

✦ La técnica operativa del grupo, sea cuales fueran los objetivos que el grupo se proponga (diagnóstico institucional, aprendizaje, creación artística, planificación, terapéutica, etc.), tiene por finalidad que sus integrantes aprendan a pensar en una coparticipación del objeto de conocimiento, entendiendo que pensamiento y conocimiento no son hechos individuales sino producciones sociales. Dicha técnica entonces, se caracteriza por estar centrada en una tarea explícita y una implícita.

La tarea, como se ha venido mencionando, tiene aparte de su sentido explícito, una parte implícita que consiste en el aprender a pensar; para lograrlo el grupo tiene que vencer sus resistencias al cambio, las cuales se presentan a través de dos miedos básicos: miedo al ataque y miedo a la pérdida. La resistencia al cambio se detecta en el grupo, cuando su desarrollo como tal (como grupo) está obstaculizado, se manifiesta por la presencia del estereotipo en el pensamiento y la acción grupal, lo que impide la comunicación y el aprendizaje. Por lo tanto, serán la rigidez y el estereotipo los puntos principales de ataque (Pichon Rivière, 1987).

Para que un grupo pueda cumplir con el objetivo propuesto, es necesario que se establezca un encuadre, el cual se estructurará en base a cuatro elementos que son: espacio, tiempo, tarea y roles (De Erasi S, 1985). Las dos primeras constantes: espacio y tiempo, nos indican que la experiencia grupal será limitada y se llevará con los sujetos presentes.

✦ La tarea se refiere al objetivo o finalidad que se proponen alcanzar los miembros del grupo. El rol establece las funciones distintivas entre los miembros del grupo: integrantes y coordinador.

✦ El coordinador juega un papel muy importante en el grupo, pues su rol específico de copensar ayuda a los miembros a pensar abordando el obstáculo epistemológico [*], configurado por las ansiedades básicas [II]. Opera en el campo de las dificultades de la tarea y la red de comunicaciones, su instrumento es el señalamiento de las situaciones manifiestas y la interpretación de las mismas con el fin de hacer explícito lo implícito (Pichon, 1987).

[*] Se entiende por obstáculo epistemológico todo aquello que impide el conocimiento, consultar en el anexo a Bachelard G.

El coordinador observará el comportamiento del grupo y su relación con los objetivos que este pretenda, haciendo señalamientos e interpretaciones de lo que ocurre y porque se dan determinados fenómenos. Asimismo observa y describe a las personas en cuanto a sí mismas como en relación al grupo, así como también los obstáculos que aparecen, retardan e impiden el avance hacia las metas previstas (Santoyo, 1981). Todo esto con el fin de suscitar o promover las condiciones necesarias para que el aprendizaje se produzca.

La capacidad de observación es una cualidad indispensable que debe tener el coordinador, dado que una de sus funciones es la de detectar en la conducta del grupo no solo aquello que es accesible y evidente, sino también todo aquello que está oculto y disfrazado con toda su gama de significados. Al detectar situaciones significativas (emergentes) para el desarrollo del grupo, el coordinador debe intervenir con la finalidad de retroalimentar al grupo acerca de lo que está pasando a su interno y que es manifestado por el "portavoz", quien recoge el sentir del grupo. Esta intervención del coordinador será mediante un señalamiento, en el que se llama la atención sobre un hecho determinado y se deja que el grupo elabore hipótesis sobre sus causas, repercusiones y trascendencia; o mediante una interpretación la cual consiste, según Santoyo (1981), en una explicación de un fenómeno en función de elementos presentes y su relación con el pasado.

"Las interpretaciones, en tanto hipótesis, no deben ser consideradas como verdades absolutas sino como instrumentos que están sujetos a las evidencias de los hechos que, en última instancia permiten ratificar o rectificar las interpretaciones. La interpretación ...es discutible, analizable, perfectible y relativamente subjetiva" (Santoyo, 1981, p.13).

→ La función del coordinador consistirá en animar y favorecer la expresión, la indagación, la retroalimentación y la modificación de los esquemas referenciales por medio de una comunicación permanente, profunda y comprometida. Pichon Rivière (1967), nos dice al respecto "...la función del coordinador o copensor consiste esencialmente en crear, mantener y fomentar la comunicación, llegando a ésta, a través de un desarrollo progresivo, a tomar la forma de una espiral, en la cual coinciden didáctica, aprendizaje, comunicación y operatividad" (p.112).

La coordinación de un grupo operativo debe cumplir una misión importante: procurar que el grupo vaya siendo cada vez menos dependiente. Para esto es necesario que el grupo, en la medida de lo posible, participe en la planeación, ejecución y evaluación de las actividades a realizar. Esto con el fin de que el grupo pueda resolver no solo el problema inmediato, sino también los que se le planteen más tarde.

Por todo lo anterior decimos que el coordinador no enseña, sino que propicia el aprendizaje; no asume el papel rígido de líder o director, procura que en el grupo no exista la independencia sino la interdependencia, pues en un grupo operativo todos aprenden y enseñan al mismo tiempo pues el liderazgo en el grupo lo constituyen la tarea y los objetivos de aprendizaje. "En el grupo operativo, cada uno actúa en su medida personal con su propio "repertorio" de conducta, y en su forma característica; el coordinador no debe esperar nada específico de nadie; lo que cada cual da es suficiente, y no existe manera de no dar" (Bleger, 1967, p.79).

El coordinador debe ser capaz de mantenerse a una distancia óptima que le permita una objetividad cada vez mayor en la observación de los fenómenos grupales, sin embargo esto no significa ubicarse en la neutralidad (posición por lo demás imposible), pues las observaciones, señalamientos e interpretaciones que se realicen siempre implicarán un cierto punto de vista dado por el propio marco teórico e ideológico del coordinador.

En términos de trabajo grupal se distinguen tres instancias que son: pretarea, tarea y proyecto, las cuales fueron explicitadas anteriormente, tales instancias representan distintos niveles por los que va pasando el proceso de integración grupal y el manejo de las ansiedades básicas. [12]

Por otra parte están los momentos por los que atraviesa cada sesión del grupo. Es posible identificar en ellas tres momentos temporales: apertura, desarrollo y cierre, sobre esto Pichon Rivière (1967), sugiere que los emergentes de apertura sean cuidadosamente registrados por el observador y el coordinador, en virtud de que todo ese material va a ser trabajado durante la sesión y es importante observar como reaparece ya modificado en el momento del cierre; este registro le permitirá al coordinador y

observador reflexionar sobre ellos, formular sus hipótesis de trabajo y dar mayor consistencia a sus aportaciones.

Durante las sesiones el grupo trabaja a partir de cierta información, la cual al ser asimilada constituye el contenido manifiesto, mientras que el esquema referencial es el contenido latente; se debe manejar y atender a ambos siempre (Bleger, 1967).

La información que llega al grupo puede provenir de diversas fuentes como son: material escrito, grabaciones, películas, conferencistas, miembros del grupo (entre los que se puede encontrar el coordinador). La forma de introducir la información en el grupo puede tener dos momentos: el de indagación, el cual corresponde al estudio de los materiales y el de elaboración, que esta dado por la discusión y análisis del mismo en las sesiones grupales. La adopción de este procedimiento permite y da lugar a que la interacción grupal sea mas dinámica y rica en intercambios de información e interpretaciones, que conducen a ratificar y rectificar nuestros esquemas referenciales. (Santoyo, 1961). En la medida en que el grupo reconstruye la información, al mismo tiempo la enriquece, y cuando la aprende, ya es superior a la originariamente impartida (Bleger, 1967).

Como ya se ha venido planteando, el coordinador al estar pendiente de lo que el grupo va elaborando: escuchando atentamente, manejando sus estados de ánimo; podrá recopilar los diferentes mensajes, unirlos y brindarlos al grupo para que asimilen de modo duradero un conocimiento y vínculo humano elaborado en conjunto.

Es importante aclarar que esta forma de interacción grupal no se va a dar de un día a otro, sino que será a través de un proceso de concientización, de experiencias vinculadas por el grupo que lo lleven a romper las estereotipias y lograr una comunicación y aprendizaje dialécticos. Sin embargo, Juan Carlos DeBrasi (1985), apunta que para lograr esto también es necesario que el coordinador tenga en cuenta "...una serie de factores que también, determinan su accionar, como por ejemplo el lugar en que se realiza la experiencia, la situación económica de los participantes, sus niveles culturales, sus inserciones laborales, sus características personales y otras dimensiones que son el material "vivo" que un "copensor" se enfrenta al abordar un grupo y que, como tal, no puede darse el lujo de desconocer" (p.28).

Técnica de los Grupos Operativos: Aprendizaje o Terapia ?

La técnica de grupos operativos nace en un ámbito clínico, de "enfermedad mental", su antecedente se sitúa en el asilo de oligofrénicos de Torres (Argentina), en donde Pichon Rivière organiza con los internos un equipo de fútbol, es en ese sitio donde se percata que 60% de los internados (de un total de tres mil quinientos), tenía un retardo especial que no estaba relacionado con lesiones orgánicas sino que eran producto de retardos afectivos; posteriormente en el Hospicio de las Mercedes forma un grupo de trabajo con enfermeros, en el que la tarea era saber y conocer acerca de los enfermos, de la enfermedad mental, pues a pesar de su gran experiencia prestaban un mal trato a los enfermos; cuando estos enfermeros empezaron a comprender la dinámica de la enfermedad mental y su origen en la depresión, adquirieron una lucidez mucho mayor y el trato a los enfermos mejoró. Desde este momento, confiesa Rivière (en Zito, 1985), crea una técnica que llamara después Grupo Operativo.

En este primer grupo de trabajo y en uno posterior que organiza con los propios enfermos del mismo asilo (al habilitarlos como enfermeros de sus propios compañeros), es como Pichon Rivière descubre que un trabajo con grupos en donde el esclarecimiento, la comunicación, el aprendizaje y la resolución de la tarea sean objetivos fundamentales, va a posibilitar que el Grupo Operativo sea un instrumento adecuado para el abordaje de la enfermedad. En donde la disminución de los miedos básicos, la ruptura de los estereotipos que los mantienen, posibilitan al integrante y al grupo mismo, la posibilidad de enfrentar un futuro que emerge del proceso mismo de trabajo. (Pichon Rivière, 1967, Zito, 1985).

Al respecto de grupos de enfermos habilitados como enfermeros mediante un curso de enfermería organizado por Pichon Rivière, los resultados fueron de un beneficio doble: en primer lugar los enfermeros así formados en poco tiempo demostraron ser mucho más eficaces que los propios profesionales, y en segundo lugar, en la medida en que la operatividad de cada uno de ellos aumentaba los síntomas de perturbación que tenían éstos retrocedían, configurando un criterio de normalidad (adaptación activa a la realidad). Esta nueva adaptación que tenían era producto del hecho de sentirse útiles, readquirían así una identidad social a veces superior a la que habían tenido antes de enfermarse; de esta manera lograban "...un intenso

proceso de maduración, siendo factor muy importante en este proceso la identificación que los demás pacientes hacían con los líderes. En función de estas modificaciones de los pacientes líderes (adquiridas progresivamente por insight a través de los otros, por la identificación proyectiva-introyectiva), cambiaron sus actitudes, creencias, opiniones y prejuicios, transformándose el paciente en un cooperador efficientísimo. Al disminuir en forma considerable los miedos básicos, la comprensión se fue haciendo cada vez más progresiva y operativa" (Pichon Rivière, 1987, p.131).

Con lo arriba señalado, se manifiesta que la visión que una postura como la que nos ocupa en este trabajo no establece tajantemente una línea divisoria entre el aprendizaje y la terapia, pues ambos elementos están implícitos en los grupos donde se apliquen las técnicas operativas (sean estos de aprendizaje o terapia). En virtud de que todo impedimento, déficit o distorsión del aprendizaje es, al mismo tiempo, un impedimento, déficit o distorsión de la personalidad del sujeto, y viceversa, todos los trastornos de la personalidad (neurosis, psicosis, caracteropatías, perversiones) son trastornos del aprendizaje (Bleger, 1987).

Por tanto Bleger, señala que "...no hay una diferencia esencial entre aprendizaje y terapéutica en la teoría y técnica de los grupos operativos; la diferencia reside tan solo en la tarea explícita que el grupo se propone realizar" (p.65). Conviene señalar sin embargo, que de ninguna manera se quiere afirmar que cualquier tarea realizada en cualquier condición sea terapéutica, ni que baste con poner a trabajar a un enfermo -individualmente o en grupo- para lograr su curación.

"El trabajo en sí es una abstracción que no cura ni enferma; lo que cura, enriquece la personalidad o enferma son las condiciones humanas e inhumanas en que se lo realiza, el tipo de vínculo o relación interpersonal que se tiene establecido mientras se trabaja" (Bleger, 1987, p.65).

Considerando que no existe una división precisa entre el trabajo terapéutico y el de aprendizaje en los grupos operativos, sino que al contrario ambos están presentes en toda labor operativa grupal, creemos importante aportar las principales ideas de algunos autores que coinciden con esta afirmación.

Como ya anteriormente se menciona, Pichon Rivière (1987), afirma que la técnica de grupo operativo creada por el mismo, se

caracteriza por estar centrada en forma explícita en una tarea que puede ser el aprendizaje, la curación, el diagnóstico de las enfermedades de una organización laboral, etc. Bajo esta tarea explícita subyace otra implícita, que apunta a la ruptura, a través del esclarecimiento, de las pautas estereotipadas que dificultan el aprendizaje y la comunicación, significando un obstáculo frente a toda situación de progreso o cambio.

En el libro de Vicente Zito (1985), Pichon manifiesta que el grupo puede ser de carácter terapéutico partiendo de la idea de entender que toda conducta desviada surge de un trastorno del aprendizaje, de un estancamiento en el aprendizaje de la realidad; por lo que el Grupo Operativo en la medida que permite aprender a pensar, a vencer a través de la cooperación y la complementariedad en las tareas las dificultades del aprendizaje, será terapéutico.

Bleger (1967), nos indica que aunque se pueden utilizar y se utilizan técnicas operativas en grupos terapéuticos; los grupos de aprendizaje o enseñanza no son directamente terapéuticos, sino que lo implican en la tarea del aprendizaje, todo aprendizaje bien realizado y toda educación es, siempre, implícitamente terapéutica.

La técnica operativa en la enseñanza modifica substancialmente la organización y administración de la misma, así como también los objetivos que se desean alcanzar. Problematiza, en primer lugar, la enseñanza misma, promueve la explicitación de las dificultades y conflictos que la perturban o distorsionan. Toda información científica que se maneja, tiene que ser transformada e incorporada como instrumento para operar y de ninguna manera debe conducir a la simple acumulación de conocimientos; puesto que existe una gran diferencia entre el saber acumulado y el utilizado, el primero enajena, el segundo enriquece la tarea y al ser humano, esto es, en el Grupo Operativo no se trata sólo de aprender en el sentido limitado de recoger información explicitada, sino de convertir en enseñanza y aprendizaje toda conducta y experiencia, relación o quehacer.

Para lograr esto, es necesario organizar el contenido de los programas o las materias de una manera distinta a la tradicional, desarmando y rompiendo una gran cantidad de estereotipos que se vienen repitiendo y que, si bien, sirven como defensas de la ansiedad, paralizan el proceso dialéctico de la enseñanza y del aprendizaje. No se debe fomentar ninguna falsa imagen ni de profesores ni de estudiantes, hay que transmitir la información

sobre el nivel que la misma se halle, sin dejar de presentar los hechos dudosos, contradictorios e irresueltos. Asimismo es importante romper con el hecho de que "...las facilitaciones o simplificaciones efectuadas con finalidades didácticas, al igual que gran parte de los textos, administran la información como alimento predigerido, y sirven para llenar cabezas pero no para formarlas" (Bleger, 1987, p.61).

En el trabajo didáctico no sólo se avanza hallando soluciones, sino también y fundamentalmente, creando problemas nuevos, siendo muy importante adiestrarse en esto para perder el temor a provocarlos.

El pensar es el eje del aprendizaje, y en los grupos operativos, al establecerse la espiral, se hace intervenir activamente al pensamiento. En la sociedad en la que nos desarrollamos, tanto en los medios laborales como educativos y sociales, el trabajo se realiza de una manera disociada, esto es separa la actividad y el pensamiento. El grupo operativo al intentar un aprendizaje total, exige la eliminación de esta disociación (entre lo que se hace y lo que se piensa mientras se hace), y el consiguiente enriquecimiento de la tarea con lo que se piensa, y de pensar con lo que se hace.

"El proceso de aprendizaje funciona en el grupo como una verdadera mayéutica, no en el sentido de que todo consiste en sacar de cada uno lo que ya el tiene dentro de sí, sino en tanto el grupo crea sus objetivos y descubrimientos mediante una activación de lo que en cada ser humano hay de riqueza y experiencia, aún por el simple y mero hecho de vivir.

Los integrantes del grupo no solo aprenden a pensar, sino que la apertura de la espiral permite que se aprenda a observar y escuchar, a relacionar las propias opiniones con las ajenas, a admitir que otros piensen de distinto modo y a formular hipótesis en una tarea de equipo" (Bleger, 1987, p.65).

✦ Para finalizar este capítulo resta señalar que la teoría de Grupo Operativo reúne (al igual que el psicoanálisis), una triple condición: puede ser empleada mediante la técnica operativa como un procedimiento terapéutico; constituye una teoría o conjunto de teorías (teoría de Grupo Operativo, teoría del vínculo, teoría de Enfermedad Única, todas ellas articuladas y nutridas por varias

disciplinas); y constituye un método de investigación puesto que mediante las diferentes teorías que componen al Grupo Operativo es factible indagar, descubrir vínculos y relaciones que causan estructuras patológicas, adaptaciones pasivas a la realidad; asimismo permite planificar un manejo de las relaciones con la naturaleza y sus contenidos, en las que el sujeto se modifica a sí mismo y modifica el mundo en un constante interjuego dialéctico.

A esta triple condición agregaríamos tal como Bleger (1965), lo hace con el psicoanálisis una condición más: el Grupo Operativo constituye un desafío a las ciencias de la naturaleza, en virtud de que tiene un serio déficit en cuanto a la precisión de sus "datos" y en cuanto a su fundamentación, verificación, objetivación y control de sus interpretaciones, hipótesis, teorías y resultados terapéuticos si estos son analizados bajo la óptica que brinda el método científico de las ciencias naturales.

Una de las mayores virtudes del Grupo Operativo, se*ala Bleger (1967), es que este ofrece la posibilidad de "...aprender a actuar, pensar y fantasear con libertad, a reconocer el nexo estrecho y el insensible pasaje que existe entre el imaginar, fantasear, pensar y postular hipótesis científicas. En este sentido, un miedo muy común es el de caer en la locura o el descontrol del pensamiento y la fantasía. Sin embargo sin fantasía y sin imaginación no hay pensamiento creador" (p.68).

ELEMENTOS FUNDAMENTALES DE LA PSICOLOGIA SOCIAL

Una vez expuestos aquellos elementos que componen a la teoría de Grupo Operativo, procederemos ahora a mostrar como Enrique Pichon Rivière fundamenta una psicología social a partir de una concepción del sujeto como social e históricamente determinado, configurándose en un contexto que se da a su experiencia siempre interpenetrado de vínculos y relaciones sociales (Pampliega, 1986).

Empezaremos diciendo que la psicología que representa Pichon Rivière se denomina social, no por que este haciendo referencia a un tipo de problema psicológico, sino por que estudia el comportamiento humano en su ámbito social [*].

Su concepción de sujeto parte del psicoanálisis y es enriquecida por el materialismo dialéctico, para él, el sujeto es un ser dividido y en constante contradicción (aparato psíquico). Asimismo el individuo humano es un ser de necesidades que solo se satisfacen socialmente en relaciones que lo determinan. El sujeto no sólo es un sujeto relacionado, es un sujeto producido. No hay nada en él que no sea la resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases (Pampliega, 1986; Zito, 1985). Es por esto que define al sujeto como un emergente: "...cada sujeto es aquí y ahora el punto de llegada, la síntesis de experiencias de relación, de una trayectoria vincular. Y es, a la vez la síntesis, el centro de anudamiento de muy complejas tramas de vínculos y relaciones sociales. Relaciones sociales que a su vez determinan a los vínculos" (Pampliega, 1986, p.60).

Pichon Rivière considera que la psicología social no es sólo una reflexión sobre los grupos, es fundamentalmente una reflexión sobre el sujeto y su comportamiento; puesto que una concepción de grupo implica siempre implícita o explícitamente una concepción de lo subjetivo, de lo individual. De la misma forma una concepción de sujeto implica una determinada manera de abordar lo grupal, lo comunitario, porque se trata de una relación dialéctica, de

[*] Se entiende a la conducta como el conjunto de operaciones materiales y simbólicas por las que un organismo en situación tiende a realzar sus posibilidades y reducir las tensiones que amenazan su unidad y lo motivan. Su fundamento esta en la contradicción necesidad/satisfacción, en consecuencia toda conducta solo puede ser descifrada en la red vincular en la que se configura, pues solo en ella adquiere significación y coherencia.

determinación recíproca, de interdependencia entre lo intrasubjetivo y lo intersubjetivo, entre el sujeto y su contexto social, vincular, grupal (Pampliega, 1986).

Cabe aclarar que P. Rivière no deja fuera de su propuesta el elemento biológico, pues indica que los procesos psíquicos tienen como condición de producción y existencia el interjuego de dos ordenes de fenómenos: a) una organización biológica, particularmente el sistema nervioso, y b) un orden histórico social en el que se da la experiencia con otros, se establecen vínculos, relaciones en un contexto significativo.

Asimismo para Riviere la subjetividad está determinada histórica y socialmente, en tanto cada individuo emerge y se constituye en procesos interaccionales, en una dialéctica o interjuego entre sujetos.

Por lo expuesto anteriormente se puede considerar que "...el grupo es el escenario inmediato, horizonte de nuestra experiencia. El individuo aislado es una abstracción, el hombre esta siempre en situación, en relación de determinación recíproca con su contexto, determinado por sus condiciones concretas de existencia (familia, habitat, organización social, etc.)..." [Pampliega, 1986, p.60].

Es claro que se le brinda mucha importancia al grupo, puesto que como se ha venido señalando el hombre es sujeto de la necesidad, necesidad que sólo se satisface en un intercambio con el medio, que está siempre entretelado de relaciones sociales. La interacción, el vínculo, es entendido como un proceso motivado, que se fundamenta en la necesidad, necesidad que promueve la acción sobre el mundo externo en busca de gratificación. La necesidad es el fundamento último de los procesos de comunicación y aprendizaje, que nace a la esencia de lo vincular, de lo grupal (Pampliega, 1986).

Por otro lado, vemos que para Rivière, la Psicología Social es significativa, direccional y operativa. Su punto de partida es la praxis; y la experiencia de esa praxis, conceptualizada por una crítica y una autocrítica que realimenta y corrige la teoría mediante mecanismos de rectificación y ratificación logrando una objetividad creciente. Es decir, afirma que para lograr un conocimiento objetivo del hombre se requiere que el punto de partida sean los sujetos en su realidad inmediata, en su cotidianeidad [*].

[*] Se entiende por cotidianeidad la manifestación... (continua siguiente hoja)

Sin embargo, en esta particular organización temporo espacial el modo de vivir se transforma en un mecanismo irreflexivo, no consciente de acción. Los hechos se aceptan como parte de un todo conocido, como lo que simplemente es. Así, la realidad se muestra y se oculta a la vez en la vida cotidiana; se muestra en tanto hechos y se oculta en la representación social de los hechos. Por lo tanto es necesario realizar una crítica de la cotidianidad, es decir una indagación que arribe al conocimiento objetivo de las leyes que rigen su desarrollo. Siendo la crítica, un interrogatorio a los fenómenos y las relaciones, en la búsqueda de las leyes internas, de la esencia. Tal interrogatorio descorre el velo de la familiaridad y supera el pseudoc conocimiento, introduce una distancia adecuada entre el hecho y el sujeto que se transforma así, en un sujeto cognoscente.

Un elemento fundamental de su metodología, es el criterio de operatividad, pues como se*ala el mismo Rivière: "En nuestro esquema conceptual, la operatividad representa lo que en otros esquemas es el criterio tradicional de verdad" (adecuación de lo pensado o enunciado con el objeto), [P. Rivière en Zito, 1985, p.110].

Al enfrentarnos a una situación social concreta mediante el Esquema Conceptual Referencia y Operativo (ECRO), lo que interesa es la adecuación en términos de operatividad, y no sólo que la interpretación sea exacta; interesa la posibilidad de promover una modificación creativa o adaptativa según el criterio de adaptación activa a la realidad [**]. Y es precisamente por esto que P. Rivière nos dice que la Psicología Social es direccional y significativa, en el sentido que esta orientada hacia un cambio. Dicha psicología esta orientada hacia la praxis, y tiene por eso carácter instrumental, no se resuelve en un círculo cerrado sino en una continua realimentación de la teoría a través de la confrontación con la práctica. El concepto de praxis alude a una realimentación permanente de teoría y práctica que es la base del método, "...en él, según un proceso dialéctico, cada a posteriori de una situación dada se convierte en el apriori de una nueva situación según el modelo de tesis, antítesis y síntesis (P. Rivière en Zito, 1985).

[*] (cont) ...inmediata, en un tiempo, en un ritmo, en un espacio, de las complejas relaciones que regulan la vida de los hombres en una época histórica determinada.

[**] Se habla de adaptación activa cuando el sujeto esta activamente adaptado en la medida en que mantiene un interjuego dialéctico con el medio, y no una relación rígida, pasiva, estereotipada.

El rasgo fundamental del método dialéctico que se relaciona con el funcionamiento del ECRD, es que precisamente la dialéctica permite el desdoblamiento de lo que es uno y el conocimiento de sus partes contradictorias. La identidad de los principios antinómicos es una noción que expresa una ley de conocimiento y una ley del mundo objetivo (Zito, 1985). La ley de identidad o unidad de contrarios indica que en todos los fenómenos, en todos los procesos de la naturaleza, en el pensamiento y la sociedad, existen tendencias contrarias, que se excluyen recíprocamente a la vez que se relacionan, lo que nos permite la comprensión de su autodinámica y nos proporciona la clave de los procesos de cambio.

Por otro lado, Pichon Rivière concibe al aprendizaje como un proceso el cual comprende la apropiación instrumental de la realidad para transformarla, tales procesos en tanto formas de relación sujeto-mundo son identificadas con la salud mental.

En tanto proceso, el aprendizaje tiene una historicidad, con continuidades y discontinuidades. Esto quiere decir que existe una relación, no lineal sino dialéctica entre las formas como aprendemos. Es así como ante cada contacto con el objeto de conocimiento, ante cada exigencia adaptativa, hemos ido elaborando, afianzando o modificando un modelo, un estilo de aprendizaje. Cuando decimos que aprendemos a aprender, estamos señalando que aprendemos a organizar y significar nuestras experiencias, sensaciones, emociones, pensamientos. Se construyen así, hábitos de aprendizaje, maneras de percibir secuencias de conducta.

Así, la representación del mundo es una estructuración elaborada e incorporada implícitamente en el proceso de aprendizaje. Este modelo interno es una organización personal y social. De él resulta que los hechos de la realidad múltiples y heterogéneos sean: seleccionados, percibidos, articulados e interpretados de determinada forma por el sujeto.

La propuesta de Rivière de aprender a aprender, significa esencialmente una revisión crítica de los modelos, un proceso de progresivo esclarecimiento acerca de los mismos. Propone para ello un instrumento grupal, porque sólo en un proceso interaccional, estos modelos pueden ser enfrentados con datos y así a la conciencia. Asimismo, sugiere que los grupos sean heterogéneos y que se rompa con la forma tradicionalista de enseñanza, es decir desmentir la idea de que el profesor enseña y el alumno aprende, para sustituirla por grupos en donde todos tienen la oportunidad de

enseñar y de reconocer sus límites para así superarlos. Aquí el profesor funciona como un copensador, un coordinador y no como el poseedor de un conocimiento absoluto.

En resumen, la psicología social planteada por P. Rivière concibe al hombre como un sujeto esencialmente cognoscente: un ser con conciencia, activo, transformador, productor y producto de su historia (emergente), el cual se relaciona con los demás a partir de la necesidad de producir los recursos indispensables para la vida; en dicha relación se establecen vínculos complejos que forman redes de comunicación. Es a partir de estas relaciones económicas, de producción, de intercambio y de vínculos afectivos que se estructura la sociedad, la cual tiene como signo distintivo el trabajo, la transformación de la naturaleza para satisfacer las necesidades y a la vez la transformación del hombre mismo.

Rasgo fundamental de esta psicología lo constituye el método dialéctico, método que matiza la forma en que esta psicología aborda los problemas. Entendemos a la dialéctica como la ciencia de la concatenación total, cuyas leyes fundamentales son: conversión de cantidad y calidad, penetración recíproca de las antítesis polares y trueque de la una en la otra, desarrollo a través de la contradicción, o negación de la negación, sin olvidar que su forma de desarrollo es en espiral (Engels, 1961).

Por último el criterio de veracidad de la Psicología Social que postula Rivière es la operatividad, la práctica concreta de la teoría, es decir la posibilidad de promover un cambio, una modificación creativa o activa a la realidad. Al respecto Lenin nos dice: "la práctica del hombre y de la humanidad es la prueba, el criterio de objetividad del conocimiento" (citado en Marx, Engels, Lenin, 1980, p.191).

Concebir al hombre, a la sociedad y a la educación desde esta perspectiva nos permite tener una visión amplia de los factores que determinan e influyen en la conformación de la personalidad de los individuos, al concebirlo como activo y transformador nos brinda la oportunidad de colaborar con él para que a partir de que tome conciencia del medio en que vive, de las relaciones que establece, logre una adaptación activa a la realidad y establezca con los demás redes de comunicación, relaciones y vínculos abiertos, en constante cambio debido a la realimentación constante y existente entre éstos y la realidad, que le permita lograr cambios cualitativos hacia mejores niveles de adaptación.

No podemos concluir este último apartado sin mencionar el carácter convergente que caracteriza la epistemología de la teoría de Grupo Operativo, como ya se dijo, Pichon Rivière a partir de su concepción marxista de la realidad y de su formación profesional bajo el marco psicoanalítico, logra dar un salto cualitativo hacia la construcción de una nueva psicología, la psicología social, en donde logra reunir elementos de ambas teorías sin caer en un reduccionismo; es decir, sin intentar psicologizar a la sociedad. Esto significaría reducir al marxismo en el terreno de psicología.

El psicoanálisis y el marxismo son las teorías que tienen mayor influencia en la construcción de esta psicología social, sin embargo no son las únicas pues Riviere en su teoría trata de ofrecer una visión integradora del hombre, y nos dice que para alcanzar tal visión es necesaria una epistemología convergente en la que todas las ciencias del hombre funcionen como unidad operacional, enriqueciendo tanto al objeto de conocimiento como a las técnicas destinadas a su abordaje[*]. De esta manera es como Pichon Rivière procura evitar un reduccionismo en su teoría, pues al tomar en cuenta lo biológico (incluyendo lo físico), lo social y lo psicológico, logra dar una respuesta al cómo (aspecto mecanicista), y sobretodo al qué y porqué del acontecer psicológico humano. A este respecto, la teoría al encontrarse en constante proceso de análisis, cuestionamiento, y crítica se enriquece y puede lograr una mayor congruencia con la realidad, pues a partir de ella se construye, se abstrae, y se vuelve a esta pero ya enriquecida, en un proceso de espiral que nunca debiera detenerse.

Sin embargo, la teoría de Grupo Operativo como todas las teorías en cualquier ámbito del saber, tiene límites, algunos de los cuales han sido denunciados en la práctica. Langer (1983), hace referencia a algunos que es factible encontrar en su aplicación clínica, esto es, como terapia de grupo. Al respecto nos dice: "Personas muy necesitadas en posible peligro de psicosis o suicidio; personas muy narcisistas, ...que no sabe escuchar y también, personas con carencias graves muy tempranas. Ellas necesitan del vínculo bipersonal que ofrece el análisis individual" (p.206). Respecto al concepto de Pichon Rivière de que en los grupos operativos lo dialéctico debiera transformarse en dialéctico: la espiral dialéctica, formada por tesis, antítesis y síntesis que de nuevo se transforma tesis, Langer (1983), apunta que: "Esto es factible en un grupo de trabajo cuyos integrantes tengan o

[*] En el anexo se explicitan brevemente algunas teorías que alimentan la psicología social planteada por Pichon Rivière.

adquieran una meta en común, pero no si existe un real antagonismo de conciencia de clase" (p.200). Porqué Marie Langer hace estos comentarios? Pues porque no es en el terreno de la psicología en donde se van a librar las luchas entre las clases sociales sino en el terreno social, intentar hacerlo sería reducir los aspectos sociales a la psicología y nada mas.

Por ultimo sólo resta hacer explícito un elemento que implícitamente se ha manejado en este capítulo, y corresponde a el papel activo que esta teoria le confiere al observador. En el proceso de elaboración del grupo como operativo, hablamos de que está compuesto entre otros, por un coordinador y uno o dos observadores, dichos participantes pueden representar diversos roles segun las relaciones en el aqui y ahora que establezca el grupo; así tambien, se manejan los elementos de transferencia (lo que el coordinador despierta en el grupo), y contratransferencia (lo que el grupo despierta en el coordinador), es decir, se toman en cuenta tanto la actividad y la influencia de los coordinadores sobre el grupo como la del grupo sobre éstos. De esta manera, en el trabajo grupal, coordinador y grupo tienen delante de sí una tarea de indagación y búsqueda permanente, de asunción de la contradicción, entre lo que se desea ser y de la angustia que esto genera.

CONCLUSIONS

CONCLUSIONES:

Este trabajo es el resultado final de un continuo proceso de elaboración y confrontación entre nuestra formación académica que culmina parcialmente en Iztacala, y la realidad que se nos muestra cotidianamente y en las demandas sociales que se nos reclama satisfacer como profesionistas. Es necesario considerar sin embargo, que este trabajo representa sólo la piedra inicial de una serie de trabajos que se concreten a profundizar en aquellos temas que no son tratados con detalle por no ser puntos centrales del mismo.

Así, el objetivo propuesto fue presentar al lector las limitaciones implícitas en la teoría conductual, para estar en posibilidades de comprender la ruptura que existe en el currículum de Iztacala, en donde se legitima lo observable y objetivo, y se demerita lo subjetivo, lo inconsciente.

Conviene aclarar que la teoría conductual presentó en su momento importantes logros, y reconocemos que su introducción en México vino a proporcionar identidad profesional al psicólogo, identidad que hasta antes de los 70's era poco reconocida. Pero como ya se vio en el desarrollo del trabajo, esta teoría sólo reconoce una parte de la realidad, dejando afuera elementos importantes que en el presente exigen ser tomados en cuenta para así elaborar una teoría psicológica del y para el hombre, por lo que este trabajo se propuso también ofrecer una posible alternativa que establezca las bases para iniciar un cambio.

En el análisis efectuado a la ruptura del currículum se plantean dos explicaciones y posturas al respecto: una explica que el fracaso es producto de una mala aplicación del proyecto (Psicología Iztacala), mientras que la otra postura, con la cual coincidimos plenamente se esquematiza en dos puntos descritos a continuación: a) Es ilusorio pensar que exista una teoría única que de cuenta de la totalidad de la realidad, por tanto es demasiada pretensión alimentar un currículum para formar profesionales en una ciencia humana apoyándose exclusivamente en una sola teoría, y b) mucho más pretencioso es querer explicar al hombre por naturaleza indeterminado, dividido y en constante contradicción mediante una concepción de la realidad que lo entiende como ahistórico, natural, pasivo, y por tanto sujeto a que su conducta sea predecida y controlada bajo leyes y principios universales.

Es necesario dejar bien claro que el hecho de haber reafirmado nuestra postura a favor de lo que exponen Samaniego y Velasco, (1985), Taracena, (1987), entre otros, es producto básicamente del análisis epistemológico efectuado al discurso conductual. El análisis epistemológico incluye las preguntas: *Qué hace?, Cómo lo hace?, Porqué lo hace?*, y así derivar la respuesta a la pregunta fundamental que toda teoría debiera hacerse: *Qué tanto, lo que plantea esta teoría, coincide con la realidad?*

Para responder a esta pregunta es necesario recordar que el conductismo se ubica en el modelo de las llamadas ciencias naturales, que pretenden la búsqueda de un orden, de uniformidades, de relaciones válidas entre los hechos, su meta es "...la predicción, el control y la interpretación de los eventos naturales... Un fenómeno se explica científicamente cuando podemos establecer como puede ser predicho, controlado e interpretado" (Holland J. y Skinner, B., 1975).

Aunque este último término: "interpretar" nos pudiera remitir a que el conductismo se propone elaborar una comprensión conceptual total del fenómeno, un análisis más de fondo de lo que es y ha hecho el conductismo nos conduce a afirmar que para Skinner y sus abanderados, interpretar no implica ir más allá de lo que los hechos mismos ofrecen de observables y experimentables. Es decir, el conductismo se limita a responder al *Cómo?*: describe, clasifica, explica lógicamente y predice el fenómeno; baste sólo un ejemplo (citado ya en la introducción a este trabajo), sabemos que el reforzador refuerza, sabemos el cómo (haciéndolo contingente a la emisión de una respuesta), más sin embargo Sabemos porqué?, Sabemos la causa última de su reforzatividad?

Así encontramos entonces que el behaviorismo explica sólo un sector muy limitado de lo real, pues la rigurosidad de su método le exige dejar fuera aspectos relevantes de su objeto de estudio: la conducta, pues desde su definición se aprecian varias trampas en el lenguaje que utiliza y que le permiten reducirla a lo que su método requiere.

Pues si bien en un principio se definió a la conducta como "todo lo que un organismo hace", esta definición se fue modificando hasta llegar a decir que la conducta es "una parte de la actividad total del organismo", y que está sujeta a observación. Esto es, para la ciencia behaviorista, la conducta es una actividad manifiesta, lo

que no es manifiesto ni susceptible de registrarse mediante instrumentos no es objeto de estudio de esta ciencia.

De esta manera se parte de un concepto de conducta humana que sea compatible con las implicaciones de un análisis científico, en donde se excluye todo lo no observable, todo lo no manipulable y no controlable. Los conductistas para poder adecuar los fenómenos a su ciencia se valen de las definiciones operacionales, las cuales aparentemente definen el objeto de estudio, pero lo que realmente hacen es definir el objeto de estudio en base a las exigencias del método, los instrumentos de laboratorio y los presupuestos teóricos. Terminando así, no en un estudio de la realidad sino en el estudio de eventos creados, elaborados o definidos a la luz de un trabajo experimental. Por lo tanto, coincidimos plenamente con Moreno (1978), al señalar que el trabajo que realizan los conductistas se ubica en lo que ellos mismos han tratado de destruir: el idealismo, ya que como hemos venido apuntando en este trabajo, la idea (de lo que debe ser psicología), precede a la realidad y la crea.

En cuanto a su método de trabajo, éste tiene la finalidad de realizar un análisis funcional, esto es, un análisis de las relaciones en las que la conducta como variable dependiente, es función de otras variables que, en cuanto independientes, son manipuladas por el experimentador.

Vemos así como el método excluye ya de partida y por definición variables no observables, determina el tipo de investigación, el objeto de estudio y las definiciones. Reiterándose así el hecho de que para los científicos de la conducta, no es el objeto de estudio el que va a determinar los métodos y el tipo de ciencia (natural o social), sino al revés; pues no es la realidad lo primero, sino las ideas que se tienen sobre como debe verse esa realidad. Skinner (1975), anota al respecto:

"Al estudiar esta conducta, debemos tomar ciertas decisiones previas. Comenzamos por elegir un organismo, que esperamos será representativo; pero, simplemente, es sobretodo conveniente. Debemos elegir también un aspecto de la conducta, no por el interés intrínseco que queda tener, sino porque es más fácil de observar, afecta al medio de forma que puede ser fácilmente registrado y porque ... puede repetirse muchas veces sin cansancio. En tercer lugar, debemos elegir o construir un espacio experimental que permita un buen control (p. 139) [el subrayado es nuestro].

Como se aprecia en el párrafo anterior, una característica de esta aproximación es el tomar sólo aquellos aspectos que convengan a su método, asimismo hace gala de una neutralidad ideológica con respecto a su objeto de estudio, y asume una relación unidireccional entre el observador y lo observado; dejando afuera como carentes de importancia e incluso inexistentes, a la conciencia, al proceso dialéctico de la relación social y de conocimiento, y a la ideología inherente a toda ciencia.

Así pues, este análisis que se efectuó (cap. I y II), nos brinda los elementos y las bases suficientes para apreciar que el problema de la ruptura que se vive en el currículum de Iztacala se halla en la teoría que fundamenta la formación y no simplemente en la forma en que se aplica, por lo tanto no basta con "agregar" lo que desde sus bases epistemológicas no toma en cuenta o niega, no es suficiente tampoco cambiar los temas de los programas o modelos con los que se abordan (modelo de campo, contingencial, secuencial integrativo, etc.), sino que es necesario ir más allá, a la epistemología de la misma teoría, debiéndose realizar una reconsideración radical de sus fundamentos.

Es necesario aclarar que de ninguna manera pretendemos invalidar lo logrado por el conductismo, sino que a partir de lo logrado se lleve a cabo un reajuste epistemológico que tome básicamente en cuenta que la realidad no se limita a lo concreto, a lo observable; se requiere reformular objetividad y subjetividad, para de esta manera comprender que el conocimiento es un proceso y producto dialéctico en que el sujeto cognoscente es modificado por el objeto de estudio, y éste a su vez es modificado por el sujeto, todo esto en un proceso continuo.

Basándonos en lo anterior creemos necesario la realización de un cambio en la estructura curricular de Iztacala, pues como ya se hizo evidente la teoría que la respalda no satisface (como lo prometía hacer cuando se planeó el proyecto), las necesidades de los estudiantes ni de la sociedad en su conjunto. Dicho cambio debiera ir orientado hacia una formación plural, en donde el estudiante tenga libertad de elegir de entre diversas opciones las que mejor o de una manera más completa den cuenta de la realidad. En este trabajo sugerimos una alternativa: el Grupo Operativo como una técnica didáctica en la formación clínica del psicólogo de Iztacala, porque abre un espacio para esa pluralidad tan negada en la formación que brinda la ENEP-I.

En que nos basamos para pretender tal meta?. Principalmente porque la técnica de Grupo Operativo reúne a nuestro parecer tres condiciones básicas para tal fin, a saber:

- 1) La experiencia de Grupo Operativo exige de un tiempo límite para su desarrollo, lo que permitiría adaptar este tipo de experiencia a la duración de los períodos escolares.
- 2) El grupo trabaja alrededor de una tarea, en el caso específico de la formación del psicólogo esta tarea la constituiría el aprendizaje; y en el caso de que el egresado en su práctica profesional decidiera trabajar con esta técnica en el área clínica la tarea sería la terapia, y
- 3) Por último, la preparación que requeriría el docente universitario para manejar grupos bajo esta técnica no es muy exhaustiva, pues si bien necesita poseer conocimientos básicos de psicoanálisis y dinámica de grupos, no es condición indispensable ser psicoanalista ni haber estado en análisis; Kesselman et. al. (1981), con respecto a la formación del coordinador apunta que este debe poseer profundos conocimientos de psicopatología.

Hasta aquí hemos descrito condiciones un tanto formales con respecto a una formación basada en la técnica de Grupo Operativo, corresponde ahora dejar bien claro que una virtud del trabajo de Grupo Operativo es precisamente su trabajo con lo cotidiano, con el estudio del hombre en situación, sin filtros o amputaciones que lo hagan "aparecer" mas científico, mas "digno" de estudio, su labor permite comprender la riqueza humana sin negar su variabilidad ni su carácter contradictorio. Asimismo, un elemento fundamental de esta aproximación es la manera como caracteriza al hombre, a la realidad social, a la conducta, a la salud, a la enfermedad, a la educación, caracterizaciones todas ellas que parten de la epistemología que fundamenta esta teoría y que se basa esencialmente en una concepción de sujeto social e históricamente determinado, configurándose en un contexto que se da a su experiencia siempre interpenetrado de vínculos y relaciones sociales.

Consideramos entonces que la riqueza de esta aproximación esta basada en recuperar al hombre como la síntesis de experiencias de una trayectoria vincular determinada, y también como la síntesis, el centro de anudamiento de muy complejas tramas y vínculos de relaciones sociales.

El recuperar una visión del hombre (y de nosotros mismos), como la descrita nos permite ubicarnos no ya como psicólogos neutrales y ajenos a la situación de trabajo, de aprendizaje, de

terapia o incluso de salud, sino como psicólogos conscientes de nuestra influencia, sabedores de que la objetividad solo puede lograrse si se incorpora al sujeto: observador y/o investigador, como una de las variables de campo. El percibir al hombre inmerso en una relación vincular nos remite a pensar que éste afecta y es afectado por su objeto de estudio, ya que en toda relación o encuentro siempre actúan procesos conscientes e inconscientes, estos últimos nos llevan a proyectar sobre los objetos actuales con los que nos relacionamos (terapeuta, coordinador, miembros del grupo, objetos), fantasías, sentimientos, emociones y defensas que no tienen origen en ellos, sino en experiencias anteriores, experiencias no resueltas que se manifiestan mediante ese desplazamiento a objetos o personas actuales, dado que el reconocerlas directa y conscientemente acarrearía al sujeto una angustia y ansiedad que estarían fuera de su dominio.

Dentro de esta situación se ubicarían algunos fenómenos que observamos en la práctica clínica que cursamos en la CUSI, siendo éstos por ejemplo el que algunos abandonos por parte del paciente no sean producto de una inadecuada intervención o tratamiento, sino que son atribuibles a aquellas fantasías, emociones y defensas inconscientes que el paciente siente con respecto al terapeuta en su persona, a sus indicaciones, a la situación que ambos establecen, etc. y que vienen a "estropear" la sesiones o abandonar el tratamiento; conviene aclarar que de estos fenómenos denominados transferenciales no está exento el terapeuta pues habría que reconocer que los pacientes pueden originar en nosotros sentimientos o afectos de comprensión, de ayuda, o incluso hostiles (contratransferencia) [*]. De estas situaciones se deriva en gran medida nuestra propuesta, en virtud de que una formación bajo la técnica de Grupo Operativo permite a quien la vivencia ya no solo estar atento a lo manifiesto, a lo observable y cuantificable, sino que plantea la necesidad de tomar en cuenta los aspectos conductuales, subjetivos y sociales pues estos le devuelven al sujeto su esencia humana, extraída por las ciencias de la naturaleza al estudiarlo y tratarlo como cosa.

[*] Para una adecuada comprensión de la importancia de la contratransferencia sugerimos al lector consultar el libro de G. Devereux De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. México, Siglo XXI, 1985. Asimismo sugerimos también la lectura del libro de Kesselman H., Pavlovsky E. y Frydlevsky L. Las escenas temidas del coordinador de grupos, Madrid, Ed. Fundamentos, 1981, que señala precisamente ejemplos de los afectos y fantasías que los coordinadores de grupo presentan al desempeñar su labor.

Consideraremos acertado incluir aquí algunas de las premisas que propone Bleger (1985), que si bien hacen referencia al psicoanálisis, son igualmente válidas para la teoría de Grupo Operativo (no hay que olvidar que el discurso teórico de Freud junto con el marxismo constituyen la fundamentación epistemológica del Grupo Operativo):

- a) el psicoanálisis al igual que la teoría de Grupo Operativo presenta un serio déficit en cuanto a la precisión de sus "datos" y respecto a la fundamentación, verificación, objetivación y control de sus interpretaciones, hipótesis, teorías y resultados terapéuticos;
- b) la metodología del conductismo (correspondiente a las ciencias naturales), tiene un serio déficit, gracias al cual logró exactitud, verificación, control y objetivación;
- c) el entrecruzamiento entre ambas se da en el hecho de que el Grupo Operativo y el psicoanálisis utilizan precisamente lo que las ciencias de la naturaleza (léase conductismo, en este caso particular), no tienen resuelto para sí y enfrenta justamente aquello que las ciencias de la naturaleza han amputado como condición imprescindible para lograr su desarrollo.

De esta manera vemos como el Grupo Operativo toma en cuenta más elementos de la realidad que los que toma en cuenta la teoría conductual, pues incluye lo que estudia ésta y la supera al tener una metodología que le permite una visión más amplia de la realidad humana.

El Grupo Operativo al concebir al hombre como una Gestalt compuesta por elementos internos y externos los cuales presentan ciertas contradicciones, y percibirlo como un sujeto transformador capaz de crear instrumentos (que no existen en su ambiente natural), le permite dar una explicación del aprendizaje y la enseñanza no como una suma de conocimientos transmitidos con el fin de llenar cabezas, sino como elementos de un proceso dialéctico; entendido éste no por el hecho de que cuando hay alguien que aprende tiene que haber otro que enseñe, sino a partir del principio según el cual: no se puede enseñar correctamente mientras no se aprenda durante la misma tarea de enseñanza. Y es precisamente de este principio y de esta concepción de enseñanza-aprendizaje, en el que basamos la propuesta de este trabajo.

Pues una formación basada en la técnica de Grupo Operativo intenta que los participantes incorporen y manejen instrumentos de indagación al tiempo que desarrollen sus capacidades creativas y puedan establecer juicios críticos sobre algún tema, para esto es

necesario romper con una serie de estereotipos que si bien sirven como defensa ante la ansiedad, también paralizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. De ahí que pensemos que aunadas a las características y ventajas ya señaladas, esta aproximación al ser incorporada en la formación del psicólogo brinda al estudiante varios elementos claves para su desempeño como profesional:

- a) Una escucha más abierta, ya no sólo a los aspectos concretos, objetivos, sino también a los eventos subjetivos, no manifiestos pero que de una u otra forma influyen en el "conflicto", no apegada en extremo a la lógica de las ciencias exactas, puesto que al alumno no solo se le ha expuesto teóricamente lo latente, lo subjetivo, sino también y sobretodo porque ha vivenciado que más allá de lo manifiesto y de lo observable está presente lo latente, lo implícito;
- b) asimismo esta aproximación le permitirá apreciar en su justo valor la importancia e influencia recíproca entre él y los grupos (familiares, laborales), e incluso el de su mismo grupo escolar en el que ahora convive; e
- c) igualmente le hará patente el hecho de que las confusiones, contradicciones y ansiedades que enfrenta el al abordar un trabajo grupal (de aprendizaje o terapia), de atención a pacientes, o incluso en sus propias relaciones cotidianas, no son extrañas ni ajenas a la relación humana, están siempre presentes en mayor o menor medida, por lo que el permitir que no afloren o el negarlas no las hace desaparecer; pues tal como apunta Bleger (1967): "no hay investigación posible sin ansiedad en el campo de trabajo, provocada por lo desconocido y, por lo tanto peligroso" (p.76) [miedos básicos]. Este monto normal de ansiedad y confusión, producto de la ruptura de estereotipias, una vez discriminada, manejada y elaborada (en el trabajo grupal), dan lugar a una adaptación activa a la realidad, a un esquema referencial dinámico y plástico.

De ahí entonces que una formación bajo la técnica de Grupo Operativo debe romper la relación de poder maestro-alumno así como la falsa idea de que el profesor debe saberlo todo; también deben presentarse y discutirse los hechos dudosos y/o contradictorios de las teorías o temas analizados, y permitir que el estudiante elija que teoría o aproximaciones manejará en su práctica a partir del esquema conceptual referencial y operativo que esté formando.

A través de experimentar su formación como psicólogo bajo la técnica de los Grupos Operativos, el estudiante tendrá mayores posibilidades de tomar conciencia de que el trabajo profesional del psicólogo solo adquirirá su real importancia y trascendencia cuando

coincidan la teoría y la práctica, pues éstas son las unidades de la praxis que lo resguardarán de la deshumanización en su labor profesional. Todo esto independientemente de que el estudiante decida aplicar el Grupo Operativo en su práctica profesional, pues el simple hecho de vivir parte de su formación bajo esta técnica dejará la idea, ya sea explícita o implícitamente, de que indagar y actuar, teoría y práctica, afecto e intelecto, deben ser manejados como momentos inseparables de un solo proceso: conocer y comprender a los seres humanos. Con relación a esto, se deduce que si conocemos, comprendemos y explicamos la naturaleza humana, podemos estar en condiciones de percibir las demandas (ya sean evidentes u ocultas), que hace una comunidad, un grupo o un individuo y así intentar responder a ellas, situación a la que no se llega, al menos en la ENEP-I, por la rigurosidad del método conductista.

Hasta aquí hemos expuesto entonces la propuesta de este trabajo, hemos destacado las razones que sustenta el mismo y las posibles ventajas que puede acarrear llevarlo a la práctica, sabemos sin embargo que faltan puntos por desarrollar, entre los que ubicamos un estudio más de fondo con la teoría de Grupo Operativo, especialmente al manejo de su técnica en grupos de aprendizaje, sin descartar la propuesta terapéutica; también sugerimos un trabajo que aborde las bases epistemológicas de esta teoría, reconociendo en su justo valor todos y cada uno de los elementos teóricos que se articulan y convergen para la conformación de la misma. Asimismo, creemos necesario un análisis detallado de los programas actuales del área de psicología clínica, de su real operatividad en la práctica profesional y en el mercado laboral del psicólogo; consideramos conveniente también, un trabajo que se enfoque al cómo se articularía esta propuesta de trabajo en un currículum que contemple la formación profesional y específicamente clínica del psicólogo, especialmente en el caso de la ENEP-I, este trabajo conllevaría también el aspecto formativo de los docentes y/o coordinadores de grupo.

Por lo tanto, el presente trabajo constituye una propuesta inicial al cambio, cambio producto de esta realidad curricular, de esta realidad formativa que vivenciamos como estudiantes en un primer momento, posteriormente como egresados; y producto en última instancia de ese continuo proceso de reflexión-acción que se plasma ahora en la elaboración de esta tesis.

NOTAS:

[1] Los datos que aqui se mencionan se refieren solamente al periodo comprendido entre los a*os academicos 1984 a 1987, durante los cuales los autores de este trabajo cursaron sus estudios profesionales.

[2] Conviene aclarar que en el area de Psicologia Experimental existen profesores que no comparten la orientacion conductual, por lo que hay algunos alumnos que desde los primeros semestres revisan otras orientaciones, sin embargo estos solo representan una minoria.

[3] Las materias que presentan otras opciones aparte de la conductual son Educacion Especial y Rehabilitacion, Desarrollo y Educacion, Psicologia Experimental Laboratorio V, VI y VII, Psicologia Aplicada III, IV, V, VI, VII y VIII; cabe aclarar que esto ocurre solo si el profesor que imparte la materia no comparte la postura conductual, de lo contrario es factible que existan alumnos que durante la carrera se hayan formado casi por completo bajo la vision conductual. Las materias de Psicologia Social por abordar cuestiones epistemologicas de la psicologia, procesos sociales, el rol del psicologo, etc., no puede considerarse que estuviese ligada a una corriente psicologica en particular, siendo su caracteristica entonces su apertura a diversas posturas.

[4] Pues si bien han existido cambios en los programas, como nos lo han reportado profesores de esta area, estos han consistido en cambios y/o variaciones de temas y no en la inclusion y revision de otras teorias.

[5] Al emplear el termino "supuestamente" al referirnos a la relacion uno a uno que terapeuta y paciente establecen, queremos se*alar que en la practica de Psicologia Clinica la atencion a pacientes se efectua con equipos de dos y hasta tres alumnos por persona (paciente).

[6] Estas criticas son en muchas de las ocasiones guiadas por la postura del profesor y pocas veces por una real y autentica identificacion del alumno con otra postura teorica.

[7] Una excelente vision critica del conductismo skinneriano la brinda Alejandro Moreno en su articulo: "Skinner, una psicologia para la dependencia", Cuadernos de Educacion, num. 55, Caracas, Mayo, 1978.

[8] Sugerimos al lector que para una lectura mas profunda acerca de las implicaciones de la tecnologia educativa, consulte el articulo de Rodrigo Paez Montalban: "El conductismo en la educacion. Reflexiones sobre algunos de sus alcances y limitaciones", Perfiles Educativos, num. 13, CISE, UNAM.

[9] El ECRD es un instrumento interdisciplinario, es decir, articula aportes de distintas disciplinas en la medida que resulten pertinentes al esclarecimiento del objeto de estudio (Pichon Riviere y Pampliega de Quiroga, 1972).

[10] La heterogeneidad permite que cada miembro del grupo aborde la informacion recibida en comun, aportando un enfoque y un conocimiento vinculado con sus experiencias, estudios y tareas (Pichon Riviere y Pampliega de Quiroga, 1972).

[11] Es importante resaltar que por lo general se integra un equipo con un coordinador y un observador, cuya funcion de este ultimo consiste en recoger todo el material, expresado verbal y preverbalmente en el grupo, con el objeto de realimentar al coordinador en un reajuste de las tecnicas de conduccion.

[12] Cabe se*alar que los momentos de pre-tarea, tarea y proyecto no son excluyentes unos de otros, ni su avance es progresivo en el sentido de que pueden existir sesiones en las que el grupo este en la tarea y otras sesiones posteriores que se caracterizen por estar en pre-tarea.

and so

- ALGUNOS DATOS ACERCA DE LA INTRODUCCION DE LA TEORIA DE GRUPO OPERATIVO EN MEXICO.

Apuntar con precision cuando y como entra la teoria y tecnica del Grupo Operativo en Mexico no es tarea facil, el rastreo de su introduccion se complica en virtud de que son varias las personas que de alguna u otra manera estan vinculadas a la teoria y que arriban a Mexico provenientes de la Argentina a mediados de la decada de los setenta, lo que si podemos señalar es algunas de las gentes que lo introducen asi como instituciones que en la actualidad lo emplean y difunden.

Entre las personas que lo difunden en Mexico se encuentra Armando Bauleo quien ha trabajado con esta orientacion, e incluso gente que estudio y colaboro con el a su llegada a Mexico, continua trabajando esta propuesta en la UAM Xochimilco.

Si hablamos de instituciones podemos mencionar al Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la UNAM (CISE), en donde existen antecedentes de esta propuesta de trabajo grupal.

Tambien existen antecedentes de este tipo de trabajo en la Universidad Autonoma de Queretaro (UAQ), a cargo de los psicoanalistas Ma. Luisa Broham y Juan Tuber-Oklander; en instituciones privadas como la Universidad Iberoamericana (UIA), y la asociacion TAYGO. [*]

Una referencia un tanto mas precisa respecto a la introduccion del Grupo Operativo en Mexico se remite a Carlos A. Shenquerman, discipulo de Enrique Pichon Riviere en su Escuela Privada de Psicologia Social. Shenquerman llega a Mexico hacia mediados de los setenta, periodo en el que comienza a organizar Grupos Operativos de aprendizaje a nivel particular, siendo hasta 1982 cuando la enseanza de esta propuesta de trabajo se institucionaliza con la creacion de la Escuela Interdisciplinaria de Aprendizaje y Comunicacion Grupal (EIDAC); actualmente colaboran junto con Shenquerman en esta institucion Silvia Bleichmar y Livia Fernandez. [**]

[*] Esta informacion esta citada en el trabajo de Miranda J. "Análisis conceptual del currículo escolar oculto". Tesis profesional, Psicologia, ENEP Iztacala, UNAM, 1986, p.72.

[**] Lo expuesto acerca de Shenquerman y EIDAC fue informacion proporcionada por la Dra. Livia Fernandez.

*BASES EPISTEMOLOGICAS DE
LA TEORIA DE GRUPO OPERATIVO*

El sentido de este anexo consiste en señalar los aspectos epistemológicos de la teoría de grupo operativo, propuesta por Enrique Pichon Riviere, para lo cual haremos una reconstrucción histórica de su origen y desarrollo, resaltando los aspectos teóricos y metodológicos que conducen, según esta teoría, al conocimiento de la realidad y como tal presuponen una concepción de sujeto y realidad.

La teoría de Pichon Riviere gira en torno al metodo dialectico ya que de esta forma concibe a la psicología social y por lo tanto al grupo. Este método implica un tipo de análisis que, a partir de los hechos fundamentales (las relaciones cotidianas), permite abordar la dinámica de los procesos que rigen la naturaleza, la sociedad y el pensamiento. "...la psicología social que postulamos tiene como objeto de estudio el desarrollo y transformación de una relación dialectica, la que se da entre estructura social y fantasía inconsciente del sujeto, asentada sobre sus relaciones de necesidad" (Pichon Riviere, 1987, p.206). De esta forma, el ser humano es el resultado de la interacción entre individuos, grupos y clases; por lo tanto, el estudio del grupo permite la indagación del interjuego entre lo psicosocial y lo sociodinámico.

Pichon Riviere (1987), define al grupo como el conjunto restringido 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; y al grupo operativo como aquel que posee una buena red de comunicación, que se desenvuelve eficazmente en la tarea y en el que cada miembro tiene asignado un rol específico, pero con un grado de plasticidad tal que le permite asumir otros roles funcionales. Es decir, el grupo operativo es un grupo centrado en la tarea y que tiene por finalidad aprender a pensar en términos de resolución de las dificultades creadas y manifestadas en el campo grupal y no en el de cada uno de sus integrantes, lo que sería un psicoanálisis individual en grupo.

El punto de partida de los Grupos Operativos tal como hoy los conocemos arranca de lo que se denomina experiencia Rosario, realizada en la Argentina en 1958, (Pichon Riviere, Rolla, Bleger y Liberman, 1960), siendo esta planificada y dirigida por el Doctor Enrique Pichon Riviere, sin embargo el Grupo Operativo no nació en ese momento sino que es producto de un largo período de elaboración el cual se va construyendo según se aprecia en sus trabajos por la interrelación de tres aspectos: a) su experiencia

cotidiana (niñez-vida adulta), b) su práctica como psiquiatra y c) su actividad política, las cuales se exponen brevemente pues su finalidad es solo marcar la importancia que tienen en la elaboración de la teoría:

a) Vida cotidiana

Pichon Riviere en su obra *El proceso grupal* (1987), nos señala que "el esquema de referencia de un autor no se estructura solo como una organización conceptual, sino que se sustenta en un fundamento motivacional, de experiencias vividas. A través de ellas, construye el investigador su mundo interno, habitado por personas, lugares y vínculos, los que articulándose con un tiempo propio, en un proceso creador, configuran la estrategia del descubrimiento" (p.7). Con esta afirmación Pichon Riviere remarca la importancia de la experiencia cotidiana en el proceso creador, siendo este no solo el producto de lo académico y/o científico.

Pichon Riviere llega al pueblo de Chaco en la Argentina a los cuatro años proveniente de Ginebra, Suiza. Siendo así testigo y protagonista de la combinación de dos culturas: la europea y la guaraní, caracterizada esta por que toda aproximación a una concepción del mundo es de carácter mágico y esta regida por la culpa, pensamiento opuesto al europeo. Es a partir de estas experiencias, tal como Pichon Riviere lo señala, que surge su vocación por las ciencias del hombre, al intentar resolver la oscuridad del conflicto entre las dos culturas. Al respecto nos dice "ubicado en un contexto en el que las relaciones causales eran encubiertas por la idea de la arbitrariedad del destino, mi vocación analítica surge como necesidad de esclarecimiento de los misterios familiares y de indagación de los motivos que regían la conducta de los grupos inmediato y mediato (Pichon Riviere, 1987, p.8).

Al señalarse la cotidianidad de la vida de Enrique Pichon Riviere no pueden dejarse de lado aspectos de su familia (hijo único del segundo matrimonio de su padre), de las ideas políticas de su padre (socialistas), de su situación económica (modesta), de los miedos y fantasmas de ataque que Pichon Riviere tenía acerca de los indígenas, etc., (Zito, 1985), que en su conjunto constituyen ese fundamento motivacional de experiencias vividas y que reviste singular importancia en la elaboración de su obra.

Por otro lado está el encuentro con Freud y el psicoanálisis, la primera información de los trabajos de Freud le fue proporcionada por un amigo, el cual trabajaba como portero de un quilombo y era a la vez dueño de una biblioteca. Posteriormente estando ensayando una pieza de teatro para representar en la escuela normal de Goya, tropezó con unos cajones que contenían revistas, en su mayoría científicas, al hojearlas se enfrenta por primera vez con Freud: "Había encontrado el camino hacia lo que desde mi infancia pretendía: saber que hay detrás de lo dicho" (Pichon Riviere en Zito, 1985, p.70).

Finalmente es por toda esta experiencia personal, que Pichon Riviere nos invita a tomar en cuenta "...todo aquello que es capaz de producir un cambio...provenga de cualquiera de las ciencias o el arte. Y sin desechar, por prejuicios, los aportes de la cultura popular, ya que ellos son imprescindibles para abordar ese centro de la realidad que es la vida cotidiana...considero que mis contactos con la cultura guaraní, mi conocimiento de los quilombos y de la vida nocturna de Buenos Aires...mis estudios de Lautreamont y Artraud...me han sido muchas veces tan útiles para enfrentar la enfermedad como mis conocimientos sobre Freud o la medicina general" (P. Riviere en Zito, 1985,p.80).

b) Prácticas psiquiátricas

En lo que se refiere a la práctica terapéutica, esta proviene de una experiencia múltiple como médico interno en diversas clínicas psiquiátricas, como jefe del servicio de admisión del Hospicio de las Mercedes y como jefe del servicio de adolescentes del mismo hospital, esta práctica clínica aunada a su vida cotidiana, conlleva a situarlo "...en el terreno de un descubrimiento, la enfermedad es emergente de una modalidad de interacción familiar, que en ese momento resulta patogénica" (Pampliega, 1980, p.556).

Cabe señalar que su práctica terapéutica la inició como analista ortodoxo para posteriormente pasar a desarrollar una psicología social, ya que consideraba que esta ofrecía una mayor capacidad operacional y la posibilidad de hacer accesible el análisis a grupos de personas que no podían costearse un análisis individual. Sus planteamientos surgen de la praxis teniendo como antecedente el grupo operativo que formó en el Hospicio de las Mercedes. Sugiere tomar en cuenta el contexto social en el que se desenvuelven las personas, considerando a la familia como una estructura social básica, y a la enfermedad como crisis, no del

sujeto sino de una estructura que configura ese grupo familiar, siendo el enfermo el portavoz de la enfermedad grupal. De lo que se trata es de superar las causas de la crisis, que vienen siendo la falta de comunicacion entre los miembros o bien una comunicacion desviada que se estereotipa en un determinado momento del desarrollo de la familia, creandose asi un obstaculo fundamental (Pichon Riviere en Zito, 1985).

c) Actividad politica

Al respecto de su actividad politica conviene señalar que el marco social que prevalece en la Argentina durante los años que vivió Pichon Riviere se caracteriza por constantes luchas politicas. Estos movimientos sociales no le son ajenos ya que el elige y mantiene una postura politica al respecto, prueba de esto es que antes de llegar a Buenos Aires es fundador del partido socialista y candidato a diputado en Goya. Ya establecido en la capital argentina se desata la guerra civil española, en la cual P. Riviere desea colaborar viendose impedido a participar en esta y en las luchas politicas que caracterizaron este periodo por influencia familiar (Zito, 1985). Sin embargo se suma al "Comite de Ayuda a la España Republicana" de la cual es nombrado secretario (Langer, 1983; Zito, 1985).

Una vez expuestas brevemente las influencias que tiene el aspecto politico y social asi como la practica clinica en la vida de Pichon Riviere, se exponen ahora los aportes teoricos en los que se apoya para la elaboracion de su teoria.

FUNDAMENTOS TEORICOS

Continuando con la exposicion de los elementos que influyeron en la conformacion de la Psicologia Social propuesta por Pichon Riviere, encontramos en esta varios elementos de diferentes teorias que se articulan entre si para cimentar el marco conceptual de la misma. La Psicologia Social que postula se caracteriza fundamentalmente por ser operativa e instrumental, con las características de una interciencia cuyo campo es abordado como se#alamos anteriormente, por una multiplicidad interdisciplinaria (epistemologia convergente). Segun dicha epistemologia "...las ciencias del hombre conciernen a un objeto unico 'el hombre en situacion' susceptible de un abordaje pluridimensional" (Pichon Riviere, 1987, p.12).

Es importante se#alar que los elementos teóricos de las diversas propuestas que Pichon articula para la construccion de su teoria no fueron (al menos por parte del autor), explicitamente depurados de la ideologia que cada elemento tomado hereda de la teoria de la que proviene; esto es comprensible en la medida en que por una parte su labor terapeutica le demandaba crear formas para abordar la realidad del sujeto, y por el otro el trabajar con grupos era una labor poco estudiada y reconocida en virtud de ser considerado como un trabajo inferior al analisis individual.

De igual forma, el trabajo aqui desarrollado tampoco realizara una labor depurativa en cuanto a los elementos que conforman la teoria de grupo operativo, concretandonos aqui a identificarlos dentro de las teorias en que se originaron y por ultimo se#alar la forma en que son articulados.

Entre los aportes mas significativos a la teoria propuesta por Pichon Riviere en el aspecto referido a la genesis y estructuracion de la personalidad, destacan las contribuciones de Freud, Melanie Klein y Mead entre las mas importantes (Zito, 1985).

I GENESIS Y ESTRUCTURACION DE LA PERSONALIDAD

a) Freud

De Freud toma esencialmente los textos en que aborda los fenomenos sociales, sin embargo tambien recurre a elementos de su psicologia individual, tales como la ecuacion etiologica que estudia los ingredientes de causacion de una neurosis o psicosis, la

cual Pichon Riviere denomino policausalidad y esta constituida segun Freud por un factor constitucional, seguido por uno disposicional en donde ocurre la fijacion y por ultimo el factor actual, donde se da el comienzo de la enfermedad debido a la regresion (relacion de los fenomenos del aqui y ahora con la historia personal del sujeto); toma tambien la noción de lo manifiesto y lo latente, señalado por Pichon como lo explicito e implicito en el acontecer grupal. Asimismo toma tambien los elementos freudianos de transferencia y contratransferencia, la cual Pichon prefiere llamar transferencia reciproca que se da entre los integrantes del grupo (incluyendo al coordinador), y por ultimo la concepcion del sujeto como un ser escondido y en constante conflicto.

Por otra parte estan los elementos sociales que Freud expone en "Psicologia de las masas y analisis del yo" (1920), en el que podemos apreciar que para Freud no hay diferencia alguna de naturaleza sino solo de nivel entre Psicologia Social y Psicologia Individual. La historia del sujeto se relaciona y se desarrolla a traves de una red de relaciones interpersonales, cuyo prototipo esta constituido por las relaciones del niño con la madre y el padre, por lo tanto no habria porque utilizar para explicar los fenomenos de grupo, otros mecanismos psiquicos.

Toda relacion con los demas es de naturaleza esencialmente afectiva y deriva de dos dinamismos a menudo combinados: el deseo y la identificacion. El deseo consiste en buscar el objeto complementario, apuntando espontaneamente a su posesion exclusiva, al comienzo se manifiesta en el apego a la madre. Las identificaciones son procesos complejos, pero tambien primitivos, concernientes al "sujeto" del yo, y no a una relacion de objeto, lo que se querria ser y no lo que se querria tener, como en el caso del deseo. De tal modo conducen progresivamente a la interiorizacion de un "modelo" que constituye el "ideal del yo" y que reemplaza parcialmente el apego primario y narcisista del sujeto hacia si mismo. Para el niño el modelo inicial es a menudo el progenitor del mismo sexo, cuyo lugar querria ocupar junto al del sexo opuesto. Por lo tanto, esta relacion de identificacion adquiere con frecuencia un caracter hostil, o por lo menos ambivalente.

Existe otro modo de identificacion que puede aparecer cada vez que una persona se descubre un rasgo comun o una situacion comun con otra; este vinculo se hace tanto mas fuerte cuanto mas numerosos son esos rasgos.

Segun Freud, una combinacion de esos factores afectivos constituye la trama de los vinculos de grupo, se trata de multitudes, de grupos espontaneos y restringidos o de agrupamientos amplios, organizados como la iglesia y el ejercito. Por una parte el jefe, de quien se considera que debe amar por igual a todos los miembros -como el padre ama a sus hijos-, es a la vez objeto de deseo y de identificacion pues como modelo encarna el "ideal del yo".

Por otro lado, el vinculo que une a los miembros del grupo mas alla de las rivalidades subyacentes, proviene a la vez de la percepcion de sus similitudes y de su apego comun al jefe.

Por tanto, el vinculo social se basa en la transformacion de un sentimiento primitivamente hostil, en un apego positivo, que en el fondo no es mas que una identificacion, mantenida por el hecho de compartir un mismo amor con el mismo objeto; cuando se introduce una fisura en ese amor, cuando surge una duda en cuanto a la solicitud del jefe por los miembros, el grupo corre en el acto el peligro de disgregarse.

Hasta aqui lo expuesto en "Psicologia de las masas y analisis del yo", de lo cual Pichon retoma la concepcion de Psicologia Social tal como lo expone Freud, los demas elementos son tomados en cuenta sin embargo no son considerados como unicos para la explicacion de la sociedad, tal como lo pretendio Freud haciendo una psicologizacion de la sociedad, sino que constituyen una parte de la explicacion de los fenomenos grupales, siendo complementados por la teoria marxista la cual se#ala que un grupo se constituye y mantiene tambien por otro tipo de necesidades de orden economico, historico y social.

b) Melanie Klein

Algunos aspectos de la teoria freudiana referente a las relaciones afectivas que se dan en el grupo fueron complementadas por Melanie Klein, las cuales a su vez fueron retomadas por Pichon Riviere. Dichos elementos se dedican a describir los fenomenos de las posiciones esquizoparanoide y depresiva, posiciones que constituyen una configuracion especifica de relaciones objetales, ansiedades y defensas persistentes a lo largo de la vida.

La posicion esquizoparanoide se caracteriza porque el bebe no

reconoce "personas" sino que se relaciona con objetos parciales, predominando la ansiedad paranoide y los procesos de escisión. El reconocimiento de la madre como objeto total marca el comienzo de la posición depresiva, que se caracteriza por la relación con objetos totales y por el predominio de integración, ambivalencia, ansiedad depresiva y culpa (Klein, 1987; Segal, 1985).

La ambivalencia de los afectos se refiere a que un mismo objeto, persona o grupo, puede ser en forma alternativa o simultánea "bueno" o "malo". El origen de ello es innato y se remonta al período infantil ya señalado, en que el paso de un estado de satisfacción a uno de privación tiende a provocar reacciones agresivas, en particular hacia la madre y sus cuidados. El hecho de que las primeras relaciones de amor hayan sido establecidas por el niño en un momento en que las personas amadas le otorgaban a la vez placer y frustración repercute en todas sus relaciones posteriores. En el grupo las actitudes hacia el jefe, cuyo rol es alternativamente protector y frustrador, son profundamente ambivalentes y oscilan del afecto o la admiración a la hostilidad latente o manifiesta.

Melanie Klein insistió en particular en las repercusiones de la angustia y de las fantasías primitivas de fragmentación del cuerpo y de devoración. Esa angustia puede ser reactivada en la situación de grupo, sobretodo cuando se le vive como confusa y anónima. La identidad del yo corre el riesgo de ser puesta en tela de juicio por el individuo que siente el temor de perderse y en cierto modo disolverse en los otros. (Maisonneuve, 1985)

Los planteamientos de Klein señalados son retomados por Pichon Riviere, específicamente los conceptos de posición esquizoparanoide y depresiva, utilizándolos para dar cuenta de la forma de relación que tienen los sujetos; parte de la idea kleiniana de mundo interno, sin embargo no coincide con el concepto, el lo concibe con un carácter configuracional en relación dialéctica con el exterior (mundo externo) y por tanto lo ve como una "reconstrucción" de la trama relacional, del sistema vincular en el que el sujeto emerge. Dicha reconstrucción será fantaseada, pero en la dialéctica entre lo interno y lo externo es factible un ajuste progresivo (Pampliega, 1980).

Al hablar P. Riviere de la relación dialéctica entre mundo interno y mundo externo, de las relaciones reales, de la acción del objeto como uno de los principios interpretadores de la experiencia y

a partir de allí configurante del mundo interno, es que considera insuficiente la noción freudiana y kleiniana de "relaciones de objeto", elaborando entonces el concepto de vínculo (estructura compleja que incluye un sujeto, un objeto y su mutua interrelación establecida sobre la base de necesidades). Pichon Riviere intenta demostrar desde el concepto de vínculo, que opone al de instinto, "que no existe un innatismo de la hostilidad o del amor. Ya que emergen en una relación con otro y a partir del destino de gratificación o frustración que cumplen las necesidades del sujeto" (Pampliega, 1980, p.559).

Por último señalaremos que la angustia que el individuo siente al vivir situaciones grupales señaladas por Klein, constituyen la base sobre la que P. Riviere elabora la noción de la existencia de dos miedos básicos en el individuo o grupo y que se despiertan ante la posibilidad de cambio. Estos miedos son el miedo al ataque al yo (ansiedad paranoide), y miedo a la pérdida del objeto (ansiedad depresiva).

c) G.H. Mead

Para finalizar los aspectos referidos a la génesis y estructuración de la personalidad esta lo propuesto por Mead quien desarrolló el concepto de rol, su interacción, el concepto de mi, de otro generalizado, que representaría el grupo interno como producto de una internalización de los otros. Sin embargo esta aproximación adolece para P. Riviere de una limitación que soluciona incorporando, a la idea de grupo interno o mundo interno del sujeto, la internalización llamada ecológica. Considera que la internalización del otro no se hace como un otro abstracto y aislado, sino que incluye los objetos inanimados, el hábitat en su totalidad. De esta manera Pichon se apoya no solo en los conceptos kleinianos de mundo interno, sino también en los aportes de Mead (Pampliega, 1980; Pichon, 1987).

II PROCESOS SOCIALES (GRUPO Y SOCIEDAD).

En lo que respecta a la comprensión de los procesos sociales, sobresalen las aportaciones de Lewin particularmente en el aspecto grupal; en el terreno de las ciencias sociales sobresale la filosofía materialista-dialéctica de Marx; y finalmente señalaremos la propuesta de obstáculo epistemológico de Bachelard. Todos estos autores y sus propuestas son retomados por Pichon Riviere para la elaboración de su teoría.

a) Kurt Lewin

Lewin trabajó con grupos restringidos, consideró la vida de los grupos como resultante de fuerzas (o procesos) múltiples y móviles, que se tratan de identificar y en lo posible medir con precisión. Algunas implicaciones de su teoría son que la investigación y la intervención deben estar estrechamente interrelacionadas, y que el cambio y la resistencia al cambio constituyen un aspecto esencial en la vida de los grupos. El propósito de la dinámica en psicología consiste siempre en referir el objeto a la situación, en abordar la conducta de un individuo o de un grupo a su campo (Maisonneuve, 1985)

Lewin no procura responder a cuestiones de orden histórico relativas al encadenamiento causal de los hechos, sino exclusivamente a cuestiones de orden sistemático relativas a la dinámica de las interrelaciones. El enlace dinámico entre la forma de la realidad social y la estructura de la personalidad se sitúa en el marco de cierto espacio psicosocial, dentro del cual los hechos que afectan a la realidad humana en un momento dado están colocados, unos respecto de otros, en posiciones tales que su diseño depende de las corrientes (tensión, repulsión, atracción, imposición, etc) que se establecen entre los elementos determinando la dinámica que proyecta hacia adelante ese fragmento de la constitución humana. Esa realidad social, de la que forman parte las conciencias individuales, tiene, pues, la facultad de crear su propio movimiento. El comportamiento de los individuos como seres sociales es función de ese movimiento independiente de las voluntades individuales que es la resultante del conjunto de los dinamismos en interacción.

Para Lewin, un instrumento fundamental del análisis de la vida de las colectividades es la representación de los grupos y de su instalación en términos de campo social, cuya característica

primordial es la red de las posiciones relativas que ocupan en el sus diversos elementos. Esa red representa la estructura del grupo. El metodo de investigacion de Lewin consiste principalmente en un analisis del campo social asi definido (Piaget J,1976).

La comprension de los procesos sociales, particularmente los grupales es el aporte fundamental de Lewin a la teoria de Pichon Riviere: la nocion de campo, el referir el objeto a la situacion y no abordar el sujeto de manera aislada sino articulado en una compleja red de interrelaciones externas e internas (representacion de los grupos).

Asimismo el principio enunciado por Freud y retomado por Lewin, segun el cual toda indagacion va acompa#ada de una operacion, es decir que no hay indagacion pura, inocua, que la investigacion es de caracter activo, conduce en la teoria de grupo operativo a la integracion de la pseudoantinomia entre lo teorico y lo practico "...por la union de ambos aspectos de una praxis concreta, ...indagacion y operacion, en relacion permanente de coexistencia y cooperacion, que son en definitiva una continua relacion complementaria y de enriquecimiento (Pichon Riviere, 1987,p.128).

b) Carlos Marx

Resumir la obra de Marx es un trabajo arduo y dificil, la magnitud y proposito del presente trabajo no lo amerita, por tanto nos concretaremos a se#alar la gran influencia que tuvo en Pichon Riviere el pensamiento marxista.

Retoma de Marx la concepcion de sujeto, quien lo percibe como un ser historico-social que se relaciona con otros para satisfacer sus necesidades, estas relaciones producen a su vez otras necesidades (de orden especificamente humano). Dichas necesidades son historicas, creadas a traves de la relacion con los demas con el fin de producir la vida, tanto la propia como la de los demas; asi, la relacion que se establece para este fin se da como una doble relacion: natural por un lado y social por otro (Marx, 1979). Es decir, el hombre en funcion de su particular organizacion biologica es productor de su vida material en una doble relacion con la naturaleza y con los otros hombres. El hombre es naturaleza pero emerge de ella transformandola y transformandose a partir del trabajo y en la produccion de los bienes necesarios para su subsistencia, en la que se apropia de la naturaleza modificandola en vista a sus necesidades (Marx, 1979; Pampliega, 1986)

Asimismo Pichon coincide con Marx en la forma de explicar las relaciones de producción y la existencia de clases, derivadas de esa forma de relaciones productivas, y señala que en el seno de estas relaciones es que emerge el psiquismo como interiorización de las mismas, como instancia y función representacional que dará luego lugar al surgimiento del pensamiento, el lenguaje y las distintas formas de simbolización. Dichas relaciones determinan las formas de conciencia social, el orden jurídico político, las significaciones sociales (Pampliega, 1986).

"Las relaciones sociales al organizar y determinar, según sus fines, la experiencia de los sujetos que las establecen, determinan en forma y contenido los vínculos interpersonales, la organización familiar, las instituciones. Gobiernan el proceso de constitución de la subjetividad, ya que todo sistema social gesta el tipo de sujeto que pueda mantenerlas y desarrollarlas" (Pampliega, 1986, p.38). De esta afirmación se desprende que una visión de la sociedad que escamotee la dimensión social del comportamiento y que margine del problema de la acción a las teorías psicológicas, impide en principio la elaboración de un criterio adecuado de salud y enfermedad (incluso fomenta uno de carácter adaptativo-alienante). De ahí que el criterio de salud que Pichon Riviere elabora conciba al sujeto como sano cuando puede aprehender la realidad, transformarla y transformarse a sí mismo, estar activamente adaptado en la medida en que mantiene un interjuego dialéctico con el medio. La dialéctica es otro elemento que extrapola a su teoría, pues para P. Riviere, el mundo interno y externo del sujeto están vinculados dialécticamente, dicha relación dialéctica tiene su motor en la necesidad.

Por lo hasta ahora señalado y sin olvidar la influencia que ejerce el pensamiento freudiano, Pichon Riviere concibe y define a la psicología como social a partir de una concepción del sujeto como social e históricamente determinado, configurándose en un interjuego con un contexto que se da a su experiencia siempre interpenetrado de vínculos y de relaciones sociales. Este interjuego tiene como fundamento una contradicción inherente al sujeto en tanto organismo vivo: contradicción entre necesidad y satisfacción. [contradicción que también se encuentra en la teoría marxista al hablar de relaciones sociales de producción] Es la necesidad la que promueve la relación activa con el mundo externo, con el otro, en la búsqueda de la fuente de gratificación. Esa contradicción intrínseca es la que remite a la dialéctica sujeto-contexto, en la que el sujeto se configura (Pampliega, 1986).

c) Bachelard

Para finalizar haremos mención de la noción que Bachelard expone respecto a que toda aquella dificultad o confusión que se asiente en el proceso de producción de un conocimiento científico debe ser entendida como un obstaculo epistemologico.

Bachelard en su obra "La formación del espíritu científico" (1938), expone que no debe considerarse bajo la noción arriba citada los obstáculos externos, como la complejidad o fugacidad de los fenómenos, ni que debe de inculparse a la debilidad de los sentidos o del espíritu humano, sino por el contrario, "...es en el acto mismo de conocer, íntimamente donde aparecen, por una especie de necesidad funcional, los entorpecimientos y las confusiones. Es ahí donde demostraremos causas de estancamiento y hasta de retroceso, es ahí donde discerniremos causas de inercia que llamaremos obstáculos epistemológicos" (Bachelard, 1987, p.15).

Ya plasmada esta noción en su teoría, Pichon Riviere nos señala que en el grupo ante una situación novedosa se ponen en juego técnicas defensivas movilizadas por la resistencia al cambio y destinadas a postergar la elaboración de ansiedades que funcionan como obstaculo epistemologico. La tarea de ese grupo consiste precisamente en ese abordaje donde el objeto de conocimiento se hace penetrable a través de una elaboración que implica la ruptura de la pauta estereotipada (ruptura del obstaculo epistemologico), que funciona como estancamiento del aprendizaje y deterioro de la comunicación.

Resta señalar finalmente que el gran obstaculo epistemologico, según Pichon Riviere (1987), constituye "...la consideración de la lógica formal como la única legalidad posible dentro del pensamiento científico. Esta modalidad disociante del pensar, con evidentes fundamentos ideológicos, constituye la más grave dificultad en la tarea" (p200).

COMENTARIOS FINALES

De lo hasta aquí expuesto deseamos que quede suficientemente claro que: quien investiga en el campo de las ciencias (sociales o naturales), busca sus leyes a partir de su práctica concreta, pero se sitúa ante esa práctica y la interpreta desde su concepción del orden natural, del orden social e histórico y su convergencia en el hombre. Dicha concepción opera como forma de abordar y comprender los fenómenos. Es por esto, que hemos considerado necesario exponer aquí algunos aspectos sobresalientes que influyeron en la teoría de Grupo Operativo, para así comprender porque surge esta en un contexto histórico social determinado teniendo como portavoz a Enrique Pichon Riviere.

Dado cierto contexto social que rodea al autor, la práctica concreta y la concepción del mundo que P. Riviere posee, lo conducen a realizar un trabajo de articulación entre marxismo y psicoanálisis, derivándose de este una concepción de psicología social, que tiene como unidad básica de trabajo e investigación los grupos restringidos en virtud de que representan la unidad básica de interacción y sosten de la estructura social (Pichon Riviere, 1987).

Para la construcción de su teoría P. Riviere se apoya de diversas aproximaciones, dándole así a la suya la propiedad de interdisciplinaria, en sus propias palabras: "La psicología social que postulamos apunta a una visión integradora del "hombre en situación", objeto de una ciencia única o intercencia, ubicada en una determinada circunstancia histórica y social. Tal visión se alcanza por una epistemología convergente, en la que todas las ciencias del hombre funcionan como una unidad operacional, enriqueciendo tanto al objeto de conocimiento como las técnicas destinadas a su abordaje (Pichon Riviere, 1987, p.150).

Dichas ideas son llevadas a cabo basadas en su filosofía, la cual indica que con tal de producir un cambio se tomara en cuenta todo aquello que pueda servir, independientemente de su origen, otorgándole así a su teoría un carácter ecléctico.

Pues como se ha venido mencionando, dada la situación social que prevalecía en ese momento no existía en los hospitales psiquiátricos un tratamiento metódico para con los internos ya que solamente se les escondía, se les internaba, por lo que P. Riviere al trabajar en ellos se ve en la necesidad de crear una nueva forma de

abordar los problemas clinicos, realizando asi los primeros trabajos que cimentan lo que hoy se conoce como Grupo Operativo, valiendose como ya se ha mencionado de varias teorias (epistemologia convergente).

Para finalizar solo resta aclarar que se hace necesario proponer un trabajo mas extenso y detallado para explicar y comprender como se realiza la articulacion marxismo psicoanalisis, que como teorias principales conforman el surgimiento de la Psicologia Social y la teoria de Grupo Operativo de Riviere, sin dejar de lado a las otras teorias y aportes ya señalados en la parte inicial de este anexo y que tambien toman parte en la construccion de la propuesta. Este trabajo a realizar conllevaria como tarea implicita un trabajo de depuracion de los conceptos que se retoman de otras teorias y aproximaciones y que auxilian a conformar esta interciencia.

*PLAN DE ESTUDIOS
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
ENEP - IZTACALA
UNAM*

PLAN DE ESTUDIOS
LICENCIATURA EN PSICOLOGIA
ENEP-IZTACALA-UNAM

PRIMER SEMESTRE

Psicología Experimental Teoría I (Conducta animal)
Psicología Experimental Laboratorio I
Metodos Cuantitativos I
Psicología Aplicada Laboratorio I

SEGUNDO SEMESTRE

Psicología Experimental Teórica II
Psicología Experimental Laboratorio II
Metodos Cuantitativos II
Psicología Aplicada Laboratorio II

TERCER SEMESTRE

Psicología Experimental Teórica III (Conducta humana)
Psicología Experimental Laboratorio III
Metodos Cuantitativos III
Psicología Aplicada Laboratorio III

CUARTO SEMESTRE

Psicología Experimental Teórica IV
Psicología Experimental Laboratorio IV
Metodos Cuantitativos IV
Psicología Aplicada Laboratorio IV
Teoría de las Ciencias Sociales
Metodología de la Investigación y Tecnología Aplicada

QUINTO SEMESTRE

Metodos cuantitativos V
Psicología Experimental Laboratorio V
Psicología Aplicada Laboratorio V
Psicología Clínica Teórica I
Psicología Social Teórica I
Educación Especial y Rehabilitación Teórica I
Desarrollo y Educación Teórica I

SEXTO SEMESTRE

Psicología Experimental Laboratorio VI
Psicología Aplicada Laboratorio VI
Psicología Clínica Teórica II
Psicología Social Teórica II
Educación Especial y Rehabilitación Teórica II
Desarrollo y Educación Teórica II

SEPTIMO SEMESTRE

Psicologia Experimental Laboratorio VII
Psicologia Aplicada Laboratorio VII
Psicologia Clinica Teorica III
Psicologia Social Teorica III
Educacion Especial y Rehabilitacion Teorica III
Desarrollo y Educacion Teorica III

OCTAVO SEMESTRE

Psicologia Experimental Laboratorio VIII
Psicologia Aplicada Laboratorio VIII
Psicologia Clinica Teorica IV
Psicologia Social Teorica IV
Educacion Especial y Rehabilitacion Teorica IV
Desarrollo y Educacion Teorica IV

NOTAS:

Las materias de Teoria de las Ciencias Sociales y Metodologia de la Investigacion y Tecnologia Aplicada se cursan durante el tercero y el cuarto semestres (anual).

Las materias de Psicologia Aplicada Laboratorio V y VI corresponden a las practicas de la materia de Educacion Especial y Rehabilitacion y a la materia de Desarrollo y Educacion.

Las materias de Psicologia Aplicada Laboratorio VII y VIII corresponden a la practica de la materia de Psicologia Social.

La materia de Psicologia Experimental Laboratorio VIII corresponde a la practica de la materia de Psicologia Clinica.

PROGRAMAS DE PSICOLOGIA CLINICA

PCT-I 86-1

PCT-II 86-2

PCT-III 87-1

PCT-IV 87-2

PSICOLOGIA CLINICA TEORICA I (5o. Semestre)

UNIDAD I "EVALUACION CONDUCTUAL"

- Evaluacion tradicional
- Evaluacion conductual:
 - directa
 - indirecta
- Formas particulares de evaluacion:
 - entrevista
 - pruebas psicometricas
 - cuestionarios e inventarios
 - automonitoreo
 - mediciones analogas
 - observacion directa
 - medidas psicofisiologicas

Los cursos teoricos de Psicologia Clinica estan constituidos por tres unidades cada uno. Los objetivos a cubrir para cada una de las unidades (excepto para la unidad I de P.C.T. I -5o. semestre-) son los siguientes:

OBJETIVOS:

- 1.- Analizar características del problema y definiciones de diversas aproximaciones teoricas.
- 2.- Analisis y clasificacion de las variables relacionadas con la etiologia, desarrollo y mantenimiento del problema de acuerdo a diversas aproximaciones teoricas.
- 3.- Analisis y descripcion de los instrumentos de evaluacion de las diversas aproximaciones teoricas.
 - 3.1. Caracteristicas del instrumento.
 - 3.2. Utilidad o utilizacion que ha tenido.
 - 3.3. Descripcion de la medida que proporciona.
- 4.- Establecimiento de habilidades de critica metodologica.
 - 4.1. Especificacion de las caracteristicas generales del dise#o experimental.
 - 4.2. Especificacion de los detalles del dise#o experimental.
 - 4.2.1. Objetivo del estudio experimental
 - 4.2.2. Planteamiento del problema
 - 4.2.3. Identificacion y descripcion de la(s) variable(s) independientes.
 - 4.2.4. Identificacion y descripcion de la(s) variable(s) dependiente.
- 5.- Analisis de la tecnologia aprovechable para la solucion de los problemas.
 - 5.1. Descripcion de las tecnicas mas usadas en el tratamiento.
 - 5.2. Descripcion y analisis de los principios teoricos subyacentes.

Unidad II "FOBIAS" P.C.T. I (5o. semestre).

Conferencia introductoria por parte del profesor en donde se aborda:

- Desarrollo historico de las diferentes aproximaciones teoricas que abordan el problema (psiquiatrica, psicoanalitica, conductual).
- Etiologia y mantenimiento del problema desde una perspectiva conductual (variables involucradas)
- Instrumentos de evaluacion.
- Formas de tratamiento.

UNIDAD III "OBSESION COMPULSION" P.C.T. I (5o. semestre)

Conferencia introductoria por parte del profesor donde se aborda:

- Desarrollo historico de las diferentes aproximaciones teoricas que abordan el problema (psiquiatrica, psicoanalitica, conductual).
- Etiologia y mantenimiento del problema desde una perspectiva conductual (variables involucradas)
- Instrumentos de evaluacion
- Formas de tratamiento

PSICOLOGIA CLINICA TEORICA II (6o. Semestre).

UNIDAD I "CONDUCTA SEXUAL" P.C.T. II

Conferencia introductoria por parte del profesor en donde se aborda:

- Definicion de conducta sexual.
- Explicacion de la respuesta sexual (cuatro fases), masculina y femenina.
- Explicacion de la respuesta de orgasmo (femenina y masculina).
- Caracteristicas que determinan la conducta sexual normal y anormal (frecuencia, sociales, legales, fisiologicas y psicosociales).
- Diferencia entre disfuncion y desviacion sexual.
- Descripcion de las subclases principales o mas comunes.
- Etiologia.
- Evaluacion.
- Tratamientos, dando una descripcion general y breve de los mas comunes y estableciendo las diferencias con las concepciones teoricas en otros tratamientos.

UNIDAD II "CONFLICTO FAMILIAR" P.C.T. II (6o. semestre).

Conferencia introductoria por parte del profesor en donde se aborda:

- Desarrollo historico de las diferentes aproximaciones teoricas que abordan el problema (psiquiatrica, psicoanalitica, conductual).
- Etiologia y mantenimiento del problema desde una perspectiva conductual (variables involucradas)
- Instrumentos de evaluacion
- Formas de tratamiento.

UNIDAD III "CONFLICTO MARITAL" P.C.T. II (6o. semestre).

Conferencia introductoria por parte del profesor en donde se aborda:

- Desarrollo historico de las diferentes aproximaciones teoricas que abordan el problema (psiquiatrica, psicoanalitica, conductual).
- Etiologia y mantenimiento del problema desde una perspectiva conductual (variables involucradas)
- Instrumentos de evaluacion
- Formas de tratamiento

PSICOLOGIA CLINICA TEORICA III (7o. Semestre).

UNIDAD I "DEPRESION" P.C.T. III

Conferencia introductoria por parte del profesor en donde se aborda:

- Desarrollo historico de las diferentes aproximaciones teoricas que abordan el problema (psiquiatrica, psicoanalitica, conductual, cognitiva).
- Etiologia y mantenimiento del problema desde una perspectiva conductual (variables involucradas).
- Instrumentos de evaluacion.
- Formas de tratamiento.

UNIDAD II "ALCOHOLISMO" P.C.T. III (7o. semestre).

Conferencia introductoria por parte del profesor en donde se aborda:

- Desarrollo historico de las diferentes aproximaciones teoricas que abordan el problema (psiquiatrica, psicoanalitica, conductual).
- Etiologia y mantenimiento del problema desde una perspectiva conductual (variables involucradas)
- Instrumentos de evaluacion
- Formas de tratamiento

UNIDAD III "OBESIDAD" P.C.T. III (7o. semestre).

Conferencia introductoria por parte del profesor en donde se aborda:

- Desarrollo historico de las diferentes aproximaciones teoricas que abordan el problema (psiquiatrica, psicoanalitica, conductual).
- Etiologia y mantenimiento del problema desde una perspectiva conductual (variables involucradas)
- Instrumentos de evaluacion
- Formas de tratamiento

PSICOLOGIA CLINICA TEORICA IV (8o. Semestre).

UNIDAD I "PSICOSIS" P.C.T. IV

Conferencia introductoria por parte del profesor en donde se aborda:

- Desarrollo historico de las diferentes aproximaciones teoricas que abordan el problema (psiquiatrica, psicoanalitica, conductual, antipsiquiatrica).
- Etiologia y mantenimiento del problema desde una perspectiva conductual (variables involucradas).
- Instrumentos de evaluacion.
- Formas de tratamiento.

UNIDAD II "DELINCUENCIA" P.C.T. IV (8o. semestre).

Conferencia introductoria por parte del profesor en donde se aborda:

- Desarrollo historico de las diferentes aproximaciones teoricas que abordan el problema (psiquiatrica, psicoanalitica, conductual).
- Etiologia y mantenimiento del problema desde una perspectiva conductual (variables involucradas)
- Instrumentos de evaluacion
- Formas de tratamiento

UNIDAD III "DOLOR" P.C.T. IV (8o. semestre).

Conferencia introductoria por parte del profesor en donde se aborda:

- Desarrollo historico de las diferentes aproximaciones teoricas que abordan el problema (psiquiatrica, psicoanalitica, conductual).
- Etiologia y mantenimiento del problema desde una perspectiva conductual (variables involucradas)
- Instrumentos de evaluacion
- Formas de tratamiento.

REFERENCES

- BACHELARD G. La formación del espíritu científico. Contribución a un psicoanálisis del conocimiento objetivo. Mexico, Siglo XXI Editores, 1987, 302pp.
- BELAVAL Y. Racionalismo, empirismo, ilustración. Historia de la filosofía. Mexico, Siglo XXI Editores, 1987, vol. 6.
- BENEDITO G. "El problema de la medida en psicología" En: Braunstein; Pasternac, Benedito y Saal Psicología, ideología y ciencia. Mexico, Siglo XXI Editores, 1977, 156-177pp.
- BLEGER J. "Cuestiones metodológicas del psicoanálisis" En: Ziziemsky (ed.) Metodos de investigación en psicología y psicopedagogía. Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision, 1983, 111-131pp.
- BLEGER J. "Grupos operativos en la enseñanza" En: Bleger J Temas de psicología (entrevista y grupos). Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision, 1987, 55-86pp.
- BODEI R. "El encuentro de las filosofías y la nueva epistemología" En: Bodei R. y Jervis G. La cultura del 900. Filosofía y Psicología. Mexico, Siglo XXI Editores, 1985, cap. 5.
- BRAUNSTEIN N. "Que entienden los psicólogos por psicología? En: Braunstein, et. al. op.cit. 1977, cap. 2
- CARNAP R. "La superación de la metafísica mediante el análisis lógico del lenguaje" En: Ayer A. El positivismo lógico. Mexico, FCE, 1981.
- CATANIA A. Investigación contemporánea en conducta operante. Mexico, Ed. Trillas, 1976.
- DE BRASI J. "Algunas reflexiones sobre los grupos de formación". En: Bauleo A. et. al. La propuesta grupal. Mexico, Ed. Folios, 1985, 17-28pp.
- DE BRASI S. "Relación tarea-grupo operativo". En: Bauleo A. et.al., op. cit., 1985, 29-35pp.
- DEVEREUX G. De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento. Mexico, Siglo XXI Eds., 1985.

- ENGELS F. Dialectica de la naturaleza. Mexico, Grijalbo, 1961.
- FERNANDEZ C. "Psicología Iztacala como modelo educativo: introducción". En: Ribes E. et. al. Enseñanza, ejercicio e investigación en psicología. Mexico Ed, Trillas, 1980, 13-15pp.
- FREUD S. Psicología de las masas y análisis del yo. Madrid, Alianza Editorial, 1983, Libro de bolsillo 193.
- GALINDO E. "Papel de la licenciatura en psicología en la formación de profesionales de alta calificación técnica a nivel social". Revista del CNEIP, 1976, vol. 1, num. 2, 24-29pp
- GALINDO E. y VORWERG M. "La psicología en México". Ciencia y Desarrollo. Julio-Agosto, 1985, 63, XI, 29-45pp.
- GAUTIER R. Las doctrinas filosóficas. Barcelona, Bruguera, 1975.
- GREENSON R. Técnica y práctica del psicoanálisis. Mexico, Siglo XXI Eds., 1986.
- GRIMBERG C. El siglo XX. Barcelona, Ed. Daimon, 1969, Historia Universal Daimon, vol. XII.
- HALL C. y LINDZEY G. La teoría del refuerzo operante y personalidad. Mexico, Ed. Paidós, 1984, 91pp.
- HESS H. Improntación: experiencias tempranas y desarrollo psicológico de los vínculos. Mexico, Ed. Trillas, 1978.
- HOLLAND J. y SKINNER B. Análisis de la conducta. Mexico, Ed. Trillas, 1975.
- JERVIS G. "Psicología". En: Bodei R. y Jervis G. op. cit. 243-311pp.
- KELLER F. La definición de psicología. Mexico, Ed. Trillas, 1977, cap. 9 y 12.
- KESSELMAN H.; PAVLOVSKY E. y FRYDLEVSKY L. Las escenas temidas del coordinador de grupos. Madrid, Ed Fundamentos, 1981, 101pp.

- KLEIN M. "Amor, culpa y reparacion". En: Riviere J. y Klein M. Amor, odio y reparacion. Buenos Aires, Horme Paidos, 1987.
- KOVALEVE. "Transformaciones politicas y sociales en Mexico de 1930 a 1960". En: Ensayos de historia de Mexico. Mexico, Ediciones de cultura popular, 1978.
- LANGER M.; DEL PALACIO J. y GUINSBERG E. Memoria, historia y dialogo psicoanalitico. Mexico, Folios Ediciones, 1987.
- MAISONNEUVE J. La dinamica de grupos. Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision, 1965.
- MARX C. y ENGELS F. La ideologia alemana. Mexico, Ediciones de cultura popular, 1979.
- MARX C.; ENGELS F. y LENIN V. Antologia del materialismo dialectico. Mexico, Ediciones de cultura popular, 1980.
- MILLAN P. "La psicologia mexicana: una profesion en crisis". Educacion Superior. ANUIES, 1982, 93, Jul.-Sept., 51-92pp.
- MONDRAGON C. La concepcion skinneriana del hombre. Tesis profesional. Mexico, ENEP-Iztacala, UNAM, 1983.
- MONDRAGON C. "Conductismo vs. Sociedad: implicaciones politicas y sociales de la concepcion skinneriana del hombre". Vereda. Teoria y practica de la psicologia. 1965, 1, Enero-Marzo, 9-16pp.
- MORENO A. "Skinner, una psicologia para la dependencia". Cuadernos de Educacion, No. 55, Caracas, 1978.
- MOURET P. y Ribes E. "Panoramica de la ense#anza de la psicologia". Revista del CNEIP, 1977, vol. III, num. 2, 6-20pp.
- MULLER F. Historia de la psicologia. De la antiguedad a nuestros dias. Mexico, FCE, 1963.
- OCHOA F. Un analisis comparativo teorico epistemologico en las aportaciones educativas de B. F. Skinner y P. Freire. Tesis profesional. Mexico, ENEP-Iztacala, UNAM, 1983.

- ORTEGA R. y VELASCO J. "IV. De la filosofía social a la teoría social" Material elaborado por el área de Psicología Social y Teoría de las Ciencias Sociales. México, ENEP-Iztacala, UNAM, 1982.
- PAMPLIEGA A. "La concepción del sujeto en el pensamiento de Enrique Pichon Riviere. Fundamentos para una psicología definida como social". Clinica y análisis grupal. 24, España, 1980, 547-560pp.
- PAMPLIEGA A. (1985) "Psicología social y crítica de la vida cotidiana" Introducción a la segunda edición. En: Pampliega A. y Pichon Riviere E. Psicología de la vida cotidiana. Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision, 1985.
- PAMPLIEGA A. (1986) Enfoques y perspectivas en psicología social. Buenos Aires, Ediciones Cinco, 1986.
- PELLICER O. y MANDILLA E. "Las bases para el crecimiento de la economía mexicana en los años 60". En: Historia de la revolución mexicana. Tomo XXIII, UNAM, 1980.
- PEREZ E. "Reflexiones críticas en torno a la docencia" Perfiles Educativos. num. 29-30, CISE-UNAM, 1985, 3-24pp.
- PIAGET J. et. al. "Las teorías y los métodos psicológicos de Kurt Lewin, Rogers, Philippe Girod". En: Estructuralismo y psicología. Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision, 1976.
- PICHON RIVIERE E. Teoría del vínculo. Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision, 1986, 126pp.
- PICHON RIVIERE E. El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I). Buenos Aires, Ediciones Nueva Vision, 1987.
- PICHON RIVIERE; BLEGER; LIBERMAN y ROLLA (1960) "Técnica de los grupos operativos". En: Pichon Riviere op.cit., 1987, 107-120pp.
- PICHON RIVIERE E. y PAMPLIEGA A. (1972) "Aportaciones a la didáctica de la psicología social" En: Pichon Riviere op.cit., 1987, 205-213pp.

- FICHON RIVIERE E. y PAMPLIEGA A. "Transferencia y contratransferencia en la situación grupal" En: Pichon Riviere op. cit., 1987, 191-197pp.
- RAMIREZ J.; CAPDEVILLE F.; LÓPEZ M.; y GALVAN E. (1978) "Diseño de un modelo de la enseñanza de la metodología aplicada en el entrenamiento al psicólogo profesional". En: Ribes E. et. al., op. cit., 1980, 115-117pp.
- REIDL L. "El conductismo S-R" En: Cueli J. y Reidl L. Corrientes psicológicas en México. México, Ed. Diogenes, 1983, 56-78pp.
- RIBES E. (1975) "La formación de profesionales e investigadores en psicología con base en objetivos definidos conductualmente". En: Ribes et. al. op. cit. 1980, 17-23pp.
- RIBES E. (1977) "Relación entre la teoría de la conducta, la investigación experimental y las técnicas de modificación de conducta". En: Ribes E. et. al. op. cit. 1980, 155-163pp.
- RIBES E. (1978) "El diseño curricular en la enseñanza superior desde una perspectiva conductual: historia de un caso" En: Ribes E. et. al. op. cit., 1980, 79-99pp.
- RIBES E. "La carrera de psicología en la ENEP-Iztacala: breve reseña histórica". En: Ribes E. et. al. op.cit.,1980, 119-125p.
- RIBES E. "Innovación educativa en enseñanza superior: reflexiones sobre una experiencia trunca". Vereda. Teoría y práctica de la psicología. 1985, 1, Enero-Marzo, 17-33pp.
- RIBES E.; LÓPEZ C. y FERNÁNDEZ C. "Teoría de la conducta" En: Ribes et.al. op.cit., 1980, 165-235pp.
- RIBES E. FERNÁNDEZ C.; RUEDA M.; TALENTO M. y LÓPEZ F. Enseñanza, ejercicio e investigación en psicología. México, Ed. Trillas, 1980, 324pp.
- RUIZ E. "Reflexiones sobre la realidad del currículum". Perfiles Educativos, num.29-30, CISE-UNAM, 1985.

- SAMANIEGO G. y VELASCO J. "Notas para el analisis historico social en el actual proceso de evaluacion curricular en Psicologia Iztcala" Vereda. Teoria y practica de la psicologia. 1985, 2, Abril-Junio, 7-11pp.
- SANTOYO R. "Algunas reflexiones sobre la coordinacion en los grupos de aprendizaje". Perfiles Educativos. num.11, CISE UNAM, 1981
- SCHERZER A. "Aporte al estudio de la estructura grupal" En: Bauleo A. et. al. La propuesta grupal. Mexico, Folios Ediciones, 1985, 37-51pp.
- SCHLICK M. "Positivismo y realismo" En Ayer A. op.cit. 88-114pp.
- SCHULTZ D. A history of modern psychology. New York, Academic Press, 1981.
- SCHUTTER A. Investigacion participativa: una opcion metodologica para la educacion de los adultos. Michoacan, Mex., CREAALFAL, 1985, cap. 4.
- SEGAL H. Introduccion a la obra de Melanie Klein. Mexico, Ed. Paidos, 1965.
- SIEGEL L. y LANE I. Psicologia de las organizaciones industriales. Mexico, CECSA, 1983, 594pp.
- SKINNER B. F. Registro acumulativo. Barcelona, Ed. Fontanella, 1975.
- SKINNER B. F. Ciencia y conducta humana. Barcelona, Ed. Fontanella, 1977.
- SKINNER B. F. (1938) La conducta de los organismos. Barcelona, Ed. Fontanella, 1979, 471pp.
- SKINNER B. F. "Conducta operante" En: Honig W. Conducta operante, investigacion y aplicaciones. Mexico, Ed. Trillas, 1980, cap.1.
- SKINNER B. F. (1981a) "El estudiante libre y feliz". En: Skinner B.F. Reflexiones sobre conductismo y sociedad. Mexico, Ed. Trillas, 1981, cap. 11.

- SKINNER B. F. (1981b) "Algunas implicaciones del mejoramiento de la eficacia de la educación" En: Skinner B.F. op.cit., 1981, cap. 10.
- SELLIGSON I. y POLANCO R. (1978) "Perspectivas de un enfoque conductual comunitario aplicado a la psicología clínica". En: Ribes E. et.al., op.cit., 1980, 285-294pp.
- TARACENA E. "Currículum pensado - currículum vivido". Vereda, teoría y práctica de la psicología. 1987, 4, 5-17pp.
- VELASCO J. El grupo como unidad de análisis en Skinner y Pichon Riviere. Tesis profesional. Mexico, ENEP-Iztacala, UNAM, 1983.
- WALKER M. El pensamiento científico. Mexico, Grijalbo, 1968.
- YAROSHEVSKY G. La psicología del siglo XX. Mexico, Grijalbo, 1984.
- ZARZAR D. "La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo". Perfiles Educativos num.7, CISE-UNAM, 1980.
- ZEAL L. El positivismo y la circunstancia mexicana. Mexico, FCE, 1985.
- ZITO V. Conversaciones con Enrique Pichon Riviere. Sobre el arte y la locura. Buenos Aires, Ediciones cinco, 1985, 173pp.
- _____ Psicología Clínica. Instructivo de prácticas para maestros y estudiantes. Folleto. ENEP-Iztacala, UNAM.
- _____ Proyecto plan de estudios. En: Ribes E. et. al. op.cit. 1980, 41-71pp.
- _____ Reglamento de recepción y manejo de pacientes. Folleto. ENEP-Iztacala, UNAM.