

11226
5
2



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

FACULTAD DE MEDICINA



**DIVISION DE ESTUDIOS DE
POSTGRADO E INVESTIGACION**

**INSTITUTO MEXICANO
DEL SEGURO SOCIAL**

**COORDINACION DE
EDUCACION MEDICA**

UNIDAD DE MEDICINA FAMILIAR N° 94

**EL ENFOQUE TEORICO-METODOLOGICO
DEL APRENDIZAJE GRUPAL**

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE ESPECIALISTA EN

MEDICINA FAMILIAR

PRESENTA

DR. ROBERTO PALEMON GONZALEZ COBOS

PROFESORA DEL CURSO: DRA. LIDIA BAUTISTA SAMPERIO

DIRECTORA DE TESIS: DRA. PATRICIA OCAMPO BARRIO

CIUDAD UNIVERSITARIA, D.F., 1995

FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional
Autónoma de México



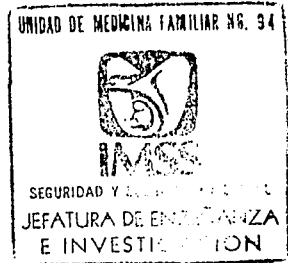
UNAM – Dirección General de Bibliotecas Tesis Digitales Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS © PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

AUTORIZACIONES



UNIDAD DE MEDICINA FAMILIAR N° 94




DR. JOSE DE JESUS MERCADO RODRIGUEZ

DIRECTOR


DRA. PATRICIA OCAMPO BARRIO
JEFE DE EDUCACION MEDICA


DRA. LIDIA BAUTISTA SAMPERIO
PROFESORA TITULAR DEL CURSO

INDICE

MARCO DE REFERENCIA.....	1
EL SER HUMANO.....	2
LA SOCIEDAD.....	3
LA IDEOLOGIA.....	6
LA EDUCACION.....	8
EL VINCULO PROFESOR-ALUMNO.....	12
LA CONCEPCION DEL APRENDIZAJE GRUPAL.....	18
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.....	28

MARCO DE REFERENCIA (ENFOQUE TEORICO).

Al analizar la vida del hombre, encontramos como rasgo característico su existencia junto a otras personas desde la gestación hasta la muerte. Su naturaleza social se manifiesta de manera objetiva en el hecho de que siempre vive en grupos y que, en pocas palabras, su vida depende de los demás miembros del grupo. De esta situación se deriva la necesidad de una colaboración entre los hombres, lo cual conduce a la formación de agrupaciones humanas en las cuales transcurre toda su vida.

En este sentido, **la tesis fundamental a partir de la cual se desarrolla el presente trabajo, radica en asumir que la esencia del ser humano es el conjunto de las relaciones sociales, que la educación es una de las más importantes categorías en que dichas relaciones se manifiestan y que el acto educativo requiere de sus protagonistas un compromiso político-social cuando se asume la educación como opción transformadora.**

Con base en lo anterior, **la propuesta de trabajo consiste en una estrategia educativa fundamentada en la concepción de aprendizaje grupal como opción política y proceso formativo que contribuya al desarrollo de nuevas formas de relaciones sociales en el contexto de la educación médica.**

EL SER HUMANO.

Con respecto al hombre, pueden reconocerse los siguientes aspectos que lo caracterizan:¹

a) Su condición de ser social, sólo por lo cual es un ser humano, que sólo llega a ser tal por la incorporación y organización de experiencias con los demás individuos. El conjunto de las relaciones sociales es lo que determina al ser humano como tal.

b) Su condición de ser concreto, esto es, que pertenece a determinada cultura, clase social, grupo étnico, religioso, etc., y que esta pertenencia no es casual sino que integra su ser.

c) Su condición de ser histórico, tanto en el sentido individual como social, es el producto de un desarrollo en el cual emergen nuevas potencialidades que no se dan de una vez y para siempre, en forma fija e inmutable, sino en constante transformación.

d) Su capacidad de pensarse a sí mismo como objeto de conocimiento, utilizar el pensamiento, concebir símbolos universales, crear un lenguaje, prever y planificar su acción, utilizar técnicas e instrumentos que le permiten producir los bienes necesarios para su subsistencia. Al producir tales medios de subsistencia da origen a todas las relaciones humanas.

LA SOCIEDAD.

La interrelación entre el hombre y la naturaleza, en la cual el elemento esencial es el humano, se da mediante una acción transformadora resultado de la aplicación de su fuerza de trabajo -física y psíquica- sobre los medios de producción (recursos naturales, materias primas, herramientas, maquinaria, etc.), resultando un producto socialmente útil.

De esta manera, cuando los hombres trabajan para producir los bienes para su subsistencia, necesariamente entran en relación unos con otros, es decir, se organizan en un modo de producción determinado que constituye la estructura de la sociedad. Es así, que no existe "la sociedad" -en abstracto- que pueda ser definida de una vez y en absoluto. Lo que existe son "sociedades", de acuerdo al grado de desarrollo histórico consecuente con las relaciones de producción establecidas entre los hombres. La sociedad no puede concebirse al margen de la historia y fuera del nivel de desarrollo en que se encuentra; pero, sobre todo, sin tomar en cuenta que la sociedad está constituida por hombres dotados de conciencia y voluntad, por lo que la vida social es producto de la actividad humana.²

A partir de las relaciones sociales de producción se derivan otros tipos de relaciones sociales de entre las cuales destacan, por su trascendencia, las relaciones sociales de clase, las cuales están determinadas por la posición que

guardan los individuos en el proceso productivo: unos son los que poseen los medios de producción y otros los que sólo cuentan con su fuerza de trabajo. La posesión de los medios de producción implica una posición dominante en la relación. Así, los miembros de esta clase se adueñan de los productos del trabajo, generando una distribución desigual de la riqueza. De esta manera, esta división social del trabajo da origen a intereses antagónicos para cada una de las clases sociales y a una lucha constante entre ellas. Esta lucha de clases es la esencia de la dinámica social y constituye el motor de la historia de la humanidad.

Existen además otros tipos de relaciones sociales determinadas por las relaciones de producción, como son las que se derivan de nuestra pertenencia a diferentes grupos: familiares, políticos, religiosos, escolares, laborales, deportivos, entre otros. Nuestro ciclo vital se desarrolla, necesariamente, con base a relaciones interpersonales. "Somos producto de una relación entre un hombre y una mujer. Vivimos en una relación totalmente abarcadora dentro del vientre materno. Después del nacimiento seguimos dependiendo de la relación materna para sobrevivir. Posteriormente, son las relaciones familiares (...) las que estimulan y facilitan nuestro desarrollo. A la vez, vamos haciendo amistades con los vecinos y, ya en la escuela, nuestro mundo de relación se amplía proveyéndonos de experiencias necesarias para un desarrollo continuado (...) Finalmente, entramos en relaciones amorosas que culminan en relaciones familiares, sólo que ahora a nivel de padres.

Sin embargo, esta realidad -que ahora parece obvia- no forma parte directa de nuestra actividad conciente cotidiana. Ante nuestros ojos, los otros aparecen como algo distinto, ajeno totalmente a nuestro ser -como si pudiéramos prescindir de ellos-, situación que nos lleva a la convicción de un yo independiente de los otros."³ Un yo como punto de partida de las relaciones y un otro secundario para la satisfacción de las necesidades del primero. De esta manera, se plantea una supuesta contradicción individuo-sociedad. Esta impresión se debe a que, en esta vinculación con los demás, existe un margen de elección personal. Y, aunque las apariencias sugieren que a este nivel nuestro margen de elección es muy amplio, la realidad es muy distinta. Toda vez que las relaciones no dependen ni de una ni de otra de las personas, sino de las dos, se requiere de una comunidad de intereses o necesidades que funcione como soporte sobre el que se sustente la relación. No sólo necesitamos de los otros sino que, además, nuestra elección está limitada por la elección de ellos. Así, el enfoque individualista que opone el yo a los otros, es decir, el individuo a la sociedad, se revela como falso por ser parcial y unilateral. El punto de partida real de las relaciones sociales es una totalidad. Esta totalidad consiste en las necesidades humanas que incluyen siempre al yo y al otro, y que no se pueden satisfacer en ausencia de uno de los términos.⁴

LA IDEOLOGIA.

Fundamentada en la división del trabajo en manual (poseedores sólo de fuerza de trabajo) e intelectual (poseedores de los medios de producción), y por lo mismo en la explotación de los trabajadores por los dueños del poder económico, la economía capitalista se coloca al servicio de una minoría. La lucha de clases resulta de este antagonismo entre los intereses objetivos de la clase dominante y los de los trabajadores.

La clase dominante necesita justificarse ante sí y ante la sociedad. Se trata de una "*racionalización*"⁵, que consiste en que el sujeto intenta dar una explicación lógicamente coherente y moralmente aceptable de una situación cuyos motivos reales no los puede elaborar. Trasladado al plano colectivo, este procedimiento conduce a la clase dominante a representarse sus propios intereses como si fuesen la expresión del interés general, del bien común. Lo que es bueno o verdadero para la clase dominante, es bueno o verdadero para la sociedad en general. Este procedimiento es inconsciente y su función es legitimar la sociedad de dominación como inherente a la naturaleza del hombre, declarando como imposible la hipótesis de una sociedad alternativa .

La tarea fundamental de la ideología es modelar "*el hombre de orden*"⁶ que el sistema necesita para subsistir. Es aquel que concibe su desarrollo como la adhesión a un sistema de

valores preexistente, a un orden moral y político. Su actitud fundamental es la docilidad a la *ley*.

Podemos definir a la **ideología**⁷ como un sistema de interpretación de la realidad que la clase dominante de una sociedad dada produce e inculca por mecanismos inconscientes para legitimar su dominación, y en la que se expresa la imagen que esta clase se hace de la sociedad, así como su proyecto histórico. Su análisis de la sociedad está centrado en torno a las "ideas" de los hombres. Sostiene la primacía de la persona sobre la sociedad. Espera el cambio de ésta, del cambio de los individuos. Busca los fundamentos de los males sociales en la naturaleza del hombre.

LA EDUCACION.

Como hemos visto, la sociedad no se transforma de acuerdo a una ley natural, sino que está supeditada a un proceso histórico en el que se dan contradicciones y conflictos, enmarcados en una situación material concreta. Así, al ser heterogénea y con intereses distintos, condiciona modos distintos de educación. La sociedad capitalista, en cuyo seno se desenvuelve la lucha de clases, convierte a la educación en una acción global (consciente e inconsciente) por medio de la cual el sistema modela las personalidades. La modela por su ideología, por el tipo mismo de existencia y de relaciones que impone, y por los principios de dominación y explotación que son inherentes a la estructura de clases. La educación es una relación objetiva entre el hombre y la sociedad. El educador no inculca la ideología dominante porque lo intente intencionalmente, sino por que no la percibe como tal. La educación refleja una relación profesor-alumno autoritaria, que inculca como el modelo de relaciones humanas. La escuela es tan competitiva como la economía; en la educación, como en la vida real, tener éxito es ser el primero, el más fuerte. La escuela no produce la sociedad de clases, sino simplemente contribuye a reproducirla; no hace más que impartir a los alumnos de las diferentes clases, una educación que corresponde a su respectivo origen y por consiguiente a su destino respectivo.

Educar es por tanto socializar, preparar individuos para una sociedad concreta e ideológicamente definida. La función prioritaria de la escuela es político-social: de lo que se trata, en primera instancia, es de inculcar funciones, conductas, creencias y valores. Así ideologizado, el individuo podrá contribuir en la perpetuación de la estructura social. Esta acción es, desde cualquier ángulo que se le mire, una acción eminentemente política.⁸ La escuela hace política no sólo por lo que dice sino también por lo que calla; no sólo por lo que hace sino por lo que no hace.

En nuestra sociedad, es indispensable una renovación de la educación, misma que no está separada de un cuestionamiento profundo de la sociedad. Pretender transformar o conservar, en educación, implica la toma de una posición política, ya que la enseñanza está siempre unida al aparato político. La educación escolarizada puede ser vivida como una instancia enajenante que nos integre acríticamente a un sistema, o como una instancia liberadora. El instrumento esencial de la acción política-pedagógica en la escuela es el docente. No se puede eludir el problema aduciendo apoliticidad o neutralidad. Una forma de enajenación y autoengaño es considerar que la problemática del docente está limitada por el espacio del aula, sin considerar que está determinada por una problemática social más amplia, que es la que en realidad genera el aula como un espacio de trabajo. El docente, lo quiera o no, consciente o inconscientemente, ejerce una importante acción política. La

preservación del status se lleva a cabo gracias a la actitud acrítica y pasiva de los profesores.

El docente, en la medida en que haga de su profesión una opción política, recobrará su dimensión educativa. Opción política es tomar partido por la justicia, la libertad, la ética, la democracia, el bien común. Todo educador con conciencia tiene que valerse de las posibilidades que le brinda la acción pedagógica para inculcar en sus alumnos el espíritu de lucha contra todas las formas de injusticia. El educador convencido de que está preparando hombres para una sociedad justa y democrática, actuará en forma radicalmente diferente a aquel cuya máxima preocupación es cumplir con los objetivos y contenidos del programa. Un educador concientizado busca la manera de desenmascarar la ideología dominante y de crear en sus alumnos una actitud crítica. En síntesis, un educador que alimentara su acción en la necesidad de formar un determinado tipo de hombre y de sociedad haría de su profesión una praxis política explícita y consciente.⁹

Los hombres son producto de la educación y las circunstancias y, por lo tanto, los hombres modificados son producto de una educación distinta y de circunstancias distintas. **Pero no se debe olvidar que las circunstancias son cambiadas precisamente por los hombres y que el propio educador necesita ser educado.**¹⁰ En este sentido, es necesario considerar que la labor del educador es una de las formas de politización más efectivas, y que esta toma de conciencia sólo puede ser resultado de la participación y

organización políticas. Recrear hombres nuevos, críticos, inconformes y creativos es preparar las condiciones que harán posible nuevas estructuras sociales. **La modificación más importante no tiene que ver con programas, métodos, ni medidas administrativas únicamente; sino con aquellos elementos capaces de generar nuevas y significativas relaciones sociales.**

EL VINCULO PROFESOR-ALUMNO.

El profesor es un agente de socialización. La práctica educativa es una práctica social y como tal cumple funciones referidas fundamentalmente al mantenimiento y conservación del sistema social. Es decir, la formación social determina el tipo de práctica educativa que es congruente con el modo de producción y con el sistema de relaciones establecido en la misma.

La interacción de profesores y alumnos es el medio de transmisión de contenidos culturales y de mensajes sociales no expresados. A través de planes de estudios y programas establecidos la escuela determina los aprendizajes que el alumno está obligado a adquirir. Pero hay otros contenidos que si bien no están explicitados, también se promueven como aprendizajes dentro de las aulas: se trata de pautas y modelos de relación social que se constituyen en tareas educativas implícitas.¹²

La relación pedagógica implica un tipo de vínculo que se establece entre el profesor y el alumno. El vínculo es la manera particular en que un sujeto se relaciona con otro, creando una estructura que es particular para cada caso y para cada momento. En otras palabras, es la configuración de una estructura de relación en la que los elementos participantes en ella cumplen una función específica.¹³

Durante toda nuestra vida nos estamos relacionando con personas, somos una historia de vínculos establecidos en

espacios y tiempos concretos. En ocasiones escogemos la forma de relacionarnos con los otros, pero nuestro comportamiento es el resultado de múltiples determinaciones no sólo conscientes, sino inconscientes. A nivel inconsciente contamos con un repertorio de pautas de conducta que hemos internalizado en nosotros mismos, pero que no manejamos a voluntad, sino que son puestas en escena al moverse en nosotros algunos resortes que las situaciones ponen en juego sin darnos cuenta. Los vínculos que establece el hombre con los otros se interiorizan como relaciones diversas, que nuevamente se exteriorizarán cuando las situaciones que se le presenten sean semejantes.¹⁴

Lo que se aprende en la relación pedagógica no es tanto el contenido sino el modo de vinculación, el carácter que tenga éste condicionará el carácter del aprendizaje y además los futuros aprendizajes requerirán el mismo tipo de vínculo: **se aprende a aprender de determinada manera.**

Tres tipos de vínculos definen las relaciones interpersonales: el vínculo de dependencia, el vínculo de cooperación y el vínculo de competencia. **En la enseñanza, el vínculo que se supone "natural" es el vínculo de dependencia.** Se expresa en supuestos tales como el que el profesor sabe más que el alumno; que el profesor debe proteger al alumno de cometer errores, que el profesor puede y debe juzgar al alumno; que el profesor puede determinar la legitimidad de los intereses del alumno; que el profesor puede y debe definir la comunicación posible con el alumno; en otras palabras: el profesor es el poseedor del conocimiento y lo transmite a

quien no lo posee; en consecuencia, se establece una relación de dependencia.¹⁵

Definir la comunicación con el alumno implica el establecimiento del contexto y de la identidad de los participantes: el profesor es quien determina el tiempo, el espacio y los roles de esa relación. Al mismo tiempo, el profesor es quien instituye un repertorio y un código a través de los cuales, y sólo a través de ellos, se pueden comprender sus mensajes, pero al mismo tiempo facilita la *no comprensión* de los mismos y, por lo tanto, el entrenamiento del que aprende, hecho esto de un modo sutil y no consciente. Es a través de lo no comprendido que se infiltran en el acto de enseñar las características propias del sistema social las que, a pesar de las diferencias interpersonales, las diferentes ideologías, compromisos afectivos, metas y valores de los profesores, ellos transmiten por el mero hecho de asumir el rol como tales. Definir la comunicación posible con el alumno implica al mismo tiempo la circulación de una serie de mensajes mediante los cuales todos esos supuestos "naturales" que se mencionaron se transmiten e instalan en el acto educativo como una estructura perpetuadora de las relaciones presentes en el sistema más amplio, en el contexto dentro del cual está inserta la institución donde se enseña y que es el sistema de relaciones sociales.¹⁶

El profesor ha aceptado el rol de autoridad sin percatarse que se le otorga porque su posición en el sistema social está definida y es un agente funcional. El profesor exige al

alumno sumisión, no sólo para que reciba dócil y pasivamente el conocimiento que le transmite, sino también para acatar las normas que regulan las relaciones y la vida misma dentro de la escuela y que son impuestas por la institución de la que es representante.

El profesor puede pensar que sus intenciones son "buenas" - y serlas a un nivel consciente-, puede pretender en el alumno la reflexión, la crítica, el aprendizaje creador, pero definido el vínculo pedagógico como un vínculo de dependencia o sometimiento, resultaría extraño que tales objetivos pudieran llegar a concretarse.¹⁷

Al tiempo que el alumno aprende, aprende a aprender de determinada manera y lo primero que el alumno debe aprender es que el profesor es quien tiene el poder, por lo menos en cuanto a los criterios de verdad de la disciplina que está aprendiendo.¹⁸ Las normas sociales son internalizadas estableciéndose en el interior del individuo como una forma de control interno (superyó), donde la coerción externa es reemplazada o por la culpa o por la vergüenza de transgredir lo que se supone es lo correcto. Se enseña tanto con lo que se enseña como con aquello que no se enseña; muchas veces lo que no se enseña es lo vital: **la formación de profesionistas que desconocen el sentido de las relaciones más profundas entre los elementos del sistema social en que estamos inmersos, los constituirá en eficientes perpetuadores del estado de cosas actual.**

El alumno ha internalizado tan efectivamente en sí mismo el vínculo de dependencia, que le resulta más cómodo y se

siente más seguro viviendo en la disciplina, el sometimiento, haciendo lo que se espera de él, adoptando los roles que la escuela y el sistema social le destinan y que fomentan su enajenación.¹⁹

El sometimiento de una sociedad a los intereses de una clase dominante es una forma de violencia. Esta violencia tiene su expresión en el aula. El profesor es para los alumnos una autoridad que *además* enseña, de la misma manera que para el profesor el alumno es un subordinado que *además* aprende. El profesor muestra la sabiduría que posee y lo inaccesible de ella para los alumnos. El alumno acata la autoridad y acata la idea de que debe asemejarse a ella como requisito previo para entrar en posesión del conocimiento. Si la enseñanza es agresión y represión, no lo es porque el profesor así se lo proponga. Es así porque en el momento en que enseña traduce una realidad social y política que debe entenderse no sólo como el contexto en que se inserta su quehacer docente, sino como la trama real y profunda que da sentido a su tarea.²⁰

Así, mientras persista el vínculo de dependencia, profesores y alumnos no pueden establecer una nueva forma de relación que desarrolle la iniciativa, la capacidad de decisión, la creatividad y la actitud crítica. Por lo tanto, la reflexión sobre su quehacer educativo es una tarea que el docente debe llevar a cabo permanentemente. La conciencia de los roles que asume y los que está adjudicando a los alumnos; el análisis de las situaciones de dependencia, hecho con y por los propios alumnos; y el ejercicio de una autoridad

diferente, cuya característica esencial es la renuncia al impulso de dominar a los otros;²¹ ayudarán a encontrar los caminos para construir nuevos vínculos con base en la cooperación. Todo esto sobre la base que implica asumir que la tarea de enseñar es fundamentalmente una tarea política, en cuanto requiere una actitud crítica ante el sistema social que la determina.

En las instituciones educativas existen, sin duda, límites de acción, pero también algunos espacios para actuar, para promover otro tipo de situaciones que vayan conformando las condiciones para lograr nuevos y más amplios márgenes que impulsen las tendencias transformadoras, frente a las tendencias conservadoras dominantes; constituyendo los elementos de la contradicción que es origen de todo cambio.

LA CONCEPCION DEL APRENDIZAJE GRUPAL.

Una propuesta pedagógica -y, a la vez, opción política- que pretende generar nuevos tipos de relaciones sociales en el ámbito educativo, en un intento de superar los vínculos de dependencia y de competencia para propiciar un vínculo de colaboración, la constituye la concepción del aprendizaje grupal. Para poder caracterizarla, en primer término abordaremos su antecedente histórico fundamental: la teoría y técnica del grupo operativo.

EL GRUPO OPERATIVO.

Enrique Pichon-Rivière,²² creador del grupo operativo, nació en Ginebra, Suiza, el 25 de junio de 1907. A la edad de tres años emigró a Argentina, en donde más tarde estudio Medicina y, posteriormente, Psiquiatría (con una formación psicoanalítica). En el año de 1936, en el entonces Hospicio de las Mercedes, en Buenos Aires, inicia una técnica de trabajo para grupos de enfermeros y de pacientes. Alrededor de 1945, la ausencia súbita de personal de enfermería en el Servicio de Adolescentes que estaba a su cargo en el Hospital Neuropsiquiátrico de Hombres de la ciudad de Buenos Aires originó la necesidad de capacitar a los propios pacientes para desempeñarse como operadores. Es decir,

desarrolló una técnica para la formación de individuos a través de una tarea específica. De aquí derivó el nombre de **grupo operativo** y lo definió como el grupo centrado en la tarea.²³ En 1958, se desarrolla la denominada "Experiencia Rosario" a cargo del Instituto Argentino de Estudios Sociales dirigido por Pichon-Rivière. Este fue el punto de partida de las investigaciones sobre los grupos operativos.²⁴

La **técnica**, de acuerdo con el autor,²⁵ consiste fundamentalmente en dos aspectos: **el manifiesto o explícito, y el latente o implícito**; en correspondencia a la técnica analítica de hacer consciente lo inconsciente, o sea, hacer explícito lo implícito. Así, además de la tarea explícita (el aprendizaje, por ejemplo), subyace una tarea 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.

La **tarea** consiste en el abordaje del objeto de conocimiento, que tiene un nivel manifiesto o explícito. Sin embargo, en este plano, surgen **obstáculos epistemológicos**, los cuales centran las resistencias al cambio. Toda situación de aprendizaje, todo proceso de interacción, todo intento de respuesta significativa y coherente a las demandas de la realidad (adaptación activa); genera en los sujetos dos **miedos básicos**: a) miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado en la situación anterior, es decir, el sentimiento de perder lo que ya se posee (ansiedad depresiva); y b) miedo al ataque en la nueva situación en la que el sujeto no se siente

adecuadamente instrumentado, es decir, el sentimiento de encontrarse indefenso ante una situación nueva (ansiedad paranoide). Ambos miedos configuran la ansiedad ante el cambio, generadora de la **resistencia al cambio**.²⁷

Dicha resistencia al cambio se expresa en términos de dificultades en la comunicación y el aprendizaje (obstáculos epistemológicos). El desarrollo del grupo se ve obstaculizado por la presencia del estereotipo (inmovilidad, rigidez) en el pensamiento y en la acción grupales. El estereotipo constituye el punto de ataque principal. Allí se centra la tarea implícita que se realiza mediante el abordaje y la elaboración de los miedos básicos en un trabajo compartido de esclarecimiento grupal.

La **tarea del coordinador** consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí y con la tarea. Cuenta con dos herramientas: el **señalamiento**, que opera sobre lo explícito o manifiesto; y la **interpretación**, que es una hipótesis acerca del acontecer implícito o latente que tiende a explicitar hechos o procesos grupales que no aparecen como manifiestos a los integrantes del grupo, y que funcionan como obstáculo para el logro del objetivo grupal.²⁸

Lo anterior se realiza mediante una estrategia que se divide en tres fases: 1) existente, 2) interpretación y 3) nuevo emergente. El existente o situación dada con el grupo a través de uno o varios portavoces, que vendría a ser una forma de ser, una forma de pensar, una forma de considerar los problemas. La interpretación o señalamiento del

coordinador propone una nueva perspectiva a la situación. El coordinador de grupos de aprendizaje señala, interpreta las dificultades que se están presentando. Una vez que una interpretación en esos casos cae en el campo, se da el nuevo emergente, lo que surge como respuesta. Es la situación nueva que se estructura como una consecuencia de la interpretación del coordinador, si ésta ha sido operativa, quiere decir que ha dado en lo que se denomina punto de urgencia. Cuando el señalamiento o la interpretación ha tocado la fuente de la resistencia, da en el punto de urgencia, y es lo que lo hace realmente operativo, porque dentro de esa dificultad está incluida siempre la tarea. En otras palabras, ya que la interpretación consiste en una decodificación del significado de lo emergente, su valor radica en la operatividad, es decir, en su función reestructurante con respecto al avance hacia el objetivo del grupo.²⁹

Hay, entonces, un interjuego permanente entre el miedo a la pérdida de lo ya conocido y el miedo al ataque de lo que puede venir. El interjuego de estas dos situaciones rige todo, son los universales esenciales de la tarea en grupo operativo.³⁰ Lo que constituye la tarea es disminuir la dificultad de cambio, crear situaciones de cambio a través de interpretaciones. El señalamiento o la interpretación es transmitir lo que el coordinador está percibiendo que existe durante todo el grupo en este caso, y que no se explicita, y el que da la solución o la dirección, es alguien que aparece como portavoz del grupo, indicando direcciones de trabajo y direcciones de solución de determinadas tareas. El nuevo

emergente que aparece, es el resultado de la operación sobre el existente por medio de la interpretación. Realmente será una interpretación operativa cuando haya una coincidencia entre lo señalado por el coordinador y lo existente en el grupo y contribuya, como ya se dijo, al avance en la tarea.

Hacer consciente lo inconsciente, en ese momento se ha acertado en el punto de urgencia. La interpretación dada sobre el punto de urgencia ha abierto la posibilidad del cambio, de la tendencia al cambio, y el movimiento que empieza a efectuarse dentro del grupo. Por eso, esa ruptura del obstáculo epistemológico es la apertura a los nuevos emergentes, a la iniciación de un proceso de cambio.

La dialéctica grupal³¹ consiste en una relación entre procesos implícitos y acontecer explícito, entre lo manifiesto y lo latente. La interpretación se incluye en esta dialéctica aportando al campo información que permite el autoconocimiento grupal, lo que genera nuevas formas interactivas. En el grupo operativo tienden a reproducirse relaciones cotidianas, los vínculos que son la manifestación de modelos internos. La técnica operativa facilita, a través de la confrontación de esos modelos internos en una nueva situación de interacción, y en el análisis de sus condiciones de producción, la comprensión de las pautas sociales internalizadas que generan y organizan las formas observables de interacción.

La interpretación operativa modifica el campo grupal, permite a partir del autoconocimiento la reestructuración de las relaciones de los miembros entre sí y con la tarea. Opera

en el campo del obstáculo a fin de mostrarlo para lograr una reorganización grupal que permita elaborarlo.

La interpretación incluye un criterio de realidad o esquema referencial, a partir del cual se analiza la situación del grupo. Específicamente, se requiere de un **esquema conceptual, referencial y operatorio (ECRO)**.³² Por esquema se entiende un conjunto articulado de conocimientos. Esquema conceptual es un sistema de ideas que alcanzan una vasta generalización, es un conjunto interdisciplinario de conocimientos que proporciona líneas de trabajo e investigación con respecto a un objeto de conocimiento. El aspecto referencial alude al segmento de realidad sobre el que se piensa y opera y a los conocimientos relacionados con ese campo o hecho en particular a los que nos vamos a referir en la operación. La operatividad representa el criterio de verdad en el sentido de adecuación de lo pensado o enunciado en relación al objeto de conocimiento, es decir, la posibilidad de promover una modificación creativa de la realidad. La experiencia de la práctica conceptualizada por una crítica y una autocrítica, realimenta y corrige la teoría mediante mecanismos de rectificación y ratificación.

Como instrumento, el ECRO es lo que 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 al mundo en un constante proceso dialéctico. Permite una comprensión horizontal (las relaciones sociales y el sistema social) y vertical (el individuo inserto en este sistema) de una

sociedad en permanente cambio y los problemas de adaptación o de relación del individuo con su medio.

En el grupo operativo el propósito es construir un ECRO común orientado hacia el aprendizaje y la tarea considerando la preexistencia, en cada uno de sus integrantes, de un esquema referencial (conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que un individuo piensa y actúa³³) que adquiere unidad por medio del trabajo grupal. En este sentido, es de gran relevancia considerar la necesidad de trabajar en grupos formados por integrantes de diversas disciplinas ya que, a mayor heterogeneidad de los miembros y mayor homogeneidad en la tarea, mayor productividad. El grupo debe configurar un ECRO de carácter dialéctico, donde las contradicciones principales referidas al campo de trabajo deben ser resueltas durante la tarea misma del grupo. Todo acto de conocimiento enriquece el ECRO, que se realimenta y permanece flexible y plástico (no estereotipado).³⁴

El desarrollo de un ECRO común a los miembros del grupo permite el incremento de la comunicación intragrupal ya que lo que permite que el receptor comprenda el mensaje emitido por el transmisor es una semejanza de esquemas referenciales. En este proceso de comunicación y aprendizaje el grupo vive un proceso que va del lenguaje común al lenguaje científico. Este paso es de vital importancia ya que es inútil elaborar un pensamiento científico si no se parte de la comprensión y análisis de las fuentes comunes del esquema referencial.

En términos de trabajo grupal se pueden distinguir tres momentos³⁵: la **pretarea**, en la que se ponen en juego las técnicas defensivas del grupo movilizadas por la resistencia al cambio y destinadas a postergar la elaboración de las ansiedades que funcionan como obstáculo epistemológico. La **tarea** consiste precisamente en este abordaje donde el objeto de conocimiento se hace penetrable a través de una elaboración que implica la ruptura de la pauta estereotipada que funciona como estancamiento del aprendizaje y deterioro de la comunicación. El **proyecto** surge cuando se ha logrado una pertenencia de los miembros del grupo; se concreta entonces una planificación. El grupo se plantea objetivos que van más allá del aquí y el ahora, construyendo una estrategia destinada a alcanzar dicho objetivo. Pero dentro de ese aquí y ahora podemos interpretar que este proyecto, como todo mecanismo de creación, está destinado a superar la situación de muerte o de pérdida que vivencian los miembros cuando a través de la realización de la tarea advierten la posibilidad de la separación o finalización del grupo.

La estructura y función de un grupo cualquiera están dadas por el interjuego de **mecanismos de asunción y adjudicación de roles**.³⁶ Estos representan modelos de conductas correspondientes a la posición de los individuos en esa red de interacciones, y están ligados a las expectativas propias y a las de los otros miembros del grupo. Estos roles no son estereotipados sino funcionales y rotativos.

El **portavoz**³⁷ de un grupo es el miembro que en un momento dado denuncia el acontecer grupal, las ansiedades y necesidades de la totalidad del grupo. Pero el portavoz no sólo habla por sí sino por todos, en él se conjugan la verticalidad y horizontalidad grupales, entendiendo por verticalidad lo referido a la historia personal del sujeto, y por horizontalidad el proceso actual que se cumple en el aquí y ahora en la totalidad de los miembros. Las necesidades, las fantasías y las ansiedades enunciadas por el portavoz y su manera de formularlas hacen referencia a su historia personal, en tanto que el hecho de que las formule en un momento dado del acontecer grupal señala el carácter horizontal del emergente. Un miembro del grupo, siguiendo el proceso natural de adjudicación y asunción de roles, se hace depositario de los aspectos negativos o atemorizantes del mismo o de la tarea, en un acuerdo tácito en el que se compromete tanto él como los otros miembros. Aparecen entonces los mecanismos de segregación configurándose otra de las situaciones significativas: la de **chivo emisario**.³⁸ Otro miembro en cambio, siempre por el mismo proceso, puede hacerse depositario de aspectos positivos del grupo y obtiene un **liderazgo**³⁹ que se centrará en una o varias categorías (cooperación, pertenencia, etc.). En el rol de **saboteador**,⁴⁰ habitualmente se deposita el liderazgo de la resistencia al cambio.

El principio de **complementariedad** debe regir el interjuego de roles en el grupo; esto permite que sean funcionales y

operativos. Cuando aparece la **suplementariedad**, invade al grupo una situación de competencia que esteriliza la tarea.⁴¹

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS.

1. Bleger, J. **Psicología de la conducta**. Buenos Aires: Paidós, 1992. pp. 21-22.
2. García Galló, G. J. **Elementos de filosofía marxista**. La Habana: Gente nueva, 1981. p. 81.
3. Fernández de Cohen, J. y Cohen DeGovia, G. **El Grupo operativo. Teoría y práctica**. México: Extemporáneos, 1973. p. 9.
4. Ibid. p.10-12.
5. Girardi, G. **Por una pedagogía revolucionaria**. México: Hispánicas, 1987. p. 40.
6. Ibid. p. 46.
7. Ibid. p. 48.
8. Gutiérrez, F. **Educación como praxis política**. México: Siglo XXI, 1993. p. 22.
9. Ibid. p. 61.
10. Marx, C. *Tesis sobre Feuerbach*. En: Marx, C. y Engels, F. **Obras escogidas**. Moscú: Progreso, 1981. Tomo I, p. 8.
11. Gutiérrez, F. *Op. cit.* p. 67.
12. Pérez Juárez, E. C. *Problemática general de la didáctica*. En: Pansza, M., Pérez, E. y Morán, P. **Fundamentación de la didáctica. Volumen I**. México: Gernika, 1993. p. 90.
13. Ibid. p. 96.
14. Ibid. p. 97.

15. Bohoslavsky, R. *Psicopatología del vínculo profesor-alumno: El profesor como agente socializante*. En: **Problemas de psicología educacional**. Argentina: **Revista de Ciencias de la Educación**, 1975. p. 85.
16. Ibid. p. 86.
17. Ibid. p. 86.
18. Ibid. pp. 87-88.
19. Pérez Juárez, E. C. Op. cit. p.93.
20. Bohoslavsky, H. Op. cit. p. 112.
21. Ibid. p. 111.
22. Zito Lema, V. **Conversaciones con Enrique Pichon-Rivière**. Buenos Aires: Timerman Editores, 1976. p. 58.
23. Pichon-Rivière, E. *Estructura de una escuela destinada a psicólogos sociales*. En: **El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (1)**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1985. pp. 159-160.
24. Pichon-Rivière, E. *Técnica de los grupos operativos*. En: **El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (1)**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1985. p. 108.
25. Pichon-Rivière, E. *Historia de la técnica de los grupos operativos*. En: **Temas de Psicología Social**. Argentina: Núm. 3, septiembre de 1980. pp. 7-18.
26. Ibid.
27. Pichon-Rivière, E. *Aportaciones a la didáctica de la psicología social*. En: **El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (1)**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1985. p. 210.
28. Ibid. p. 212.

ESTA TESIS NO DEBE
SALIR DE LA BIBLIOTECA

29. Ibid. p. 213.
30. Pichon-Rivière, E. *Historia de la técnica de los grupos operativos*. Op. cit. pp. 7-18.
31. Pichon-Rivière, E. *Aportaciones a la didáctica de la psicología social*. Op. cit. p. 212.
32. Pichon-Rivière, E. *Concepto del E. C. R. O*. En: **Temas de Psicología Social**. Argentina: Núm. 1, septiembre de 1977. pp. 1-10.
33. Pichon-Rivière, E. *Aplicaciones de la psicoterapia de grupo*. En: **El proceso grupal: Del psicoanálisis a la psicología social (1)**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1985. p. 80.
34. Pichon-Rivière, E. *Técnica de los grupos operativos*. Op. cit. pp. 114-115.
35. Pichon-Rivière, E. *Estructura de una escuela destinada a la formación de psicólogos sociales*. Op. cit. p. 159.
36. Ibid. p. 152.
37. Ibid. p. 158.
38. Ibid. p. 158.
39. Ibid. p. 158.
40. Ibid. p. 159.
41. Ibid. p. 159.