



01962  
241  
Universidad Nacional Autónoma de México

Facultad de Psicología

**El Problema de la Interpretación en  
Grupos Operativos**

**T E S I S**

Que para obtener el título de

**Maestría en Psicología Clínica**

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

*Lic. Ismael García Cedillo*

**TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN**

México, D. F.

Febrero 1984



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.

# TESIS CON FALLA DE ORIGEN

## INDICE

	Pág.
1.- Introducción .....	1
2.- Revisión Bibliográfica .....	8
3.- Historia y definición de los grupos .....	8
4.- Historia, definición y propósito del grupo operativo ...	12
5.- Miras Teóricas .....	18
6.- Técnicas de grupos operativos .....	48
7.- Metodología .....	68
8.- Sesiones .....	79
9.- Discusión .....	188
10.- Conclusiones .....	171
11.- Sugerencias para futuras investigaciones .....	173
12.- Bibliografía .....	176

## INTRODUCCION

Toda investigación es una búsqueda. Una búsqueda que intenta cubrir una ausencia. Una ausencia de algo, ya sea un objeto, un conocimiento, una fantasía. Y, por lo general, se publican (se hacen públicos) los resultados de la investigación haciendo énfasis en lo que ha verificado o no a cubrir esa ausencia. Muy pocas veces se alude al sujeto que busca, al sujeto que sufre la carencia. Devereux (1967), menciona que la unidireccionalidad de la observación sólo puede lograrse en las ciencias físicas, mientras que en las ciencias del comportamiento esta unidireccionalidad es una ficción convencional, instrumentada mediante disposiciones experimentales que minimizan la contraobservación supuestamente "indeseable" del experimentador por el sujeto experimental, puesto que lo anterior puede "impedir" que se obtengan los resultados "objetivos" deseados.

Lo anterior se contraponen abiertamente a las afirmaciones de algunos psicólogos representantes de la corriente experimental en psicología. Para citar a unos cuantos, Millenson (1967), por ejemplo, menciona que la psicología científica debe apartarse de "hipotéticos procesos mentales internos", en los que no se dan las "causas" que pudieran relacionarse, sea por la teoría o mediante la observación, con la conducta "real" que va a explicarse. Menciona también que el surgimiento de una "psicología científica" representa un cambio de causas "ficticias" a causas "funcionales" de conducta. Otro autor, McGudgan (1960), afirma que la psicología, como ciencia, debe aplicar el método científico,

---

\* Comillas del autor de la presente Tesis.

éste es: planteamiento del problema, formulación de hipótesis, recolección de datos pertinentes a las hipótesis, sometimiento de los datos a procesos estadísticos, establecimiento de la generalización de los resultados, predicción y replicación. ¡Como si ésto fuera posible en fenómenos esencialmente humanos! Kanfer y Phillips (1970), asumen una actitud más moderada, pues reconocen que el observador puede afectar de manera importante al observado, pudiendo darse el caso -mencionan-, que los prejuicios del observador distorsionen seriamente los datos de su observación. Recomiendan a los clínicos que, aunque pueden observar con algún grado de objetividad el comportamiento de un paciente durante una interacción, deben tener siempre en cuenta en qué grado sus observaciones son el resultado de sus propios prejuicios.

Ya en el terreno de lo social, Postman y Egan (1949), aceptan, pero minimizan, la acción del observador en todo experimento o estudio, especialmente de índole social. Señalan que cualquier experimento en el que se encaren un observador y un sujeto, constituye una situación social. La motivación del sujeto, su aceptación de las instrucciones, su comunicación y cooperación con el experimentador- todas las anteriores pueden ser consideradas legítimamente como variables sociales. Sin embargo, en la mayoría de los experimentos, tales influencias no contribuyen apreciablemente a las variaciones de la conducta observada.

La intención, al citar a los autores que se acaban de mencionar, no es la de desacreditar o demeritar al enfoque experimental en psicología, - sino al mostrar que en esta corriente no tiene cabida el examen minucioso del sujeto carente, sea éste un observador o un experimentador.

A primera vista, parecería que la corriente psicoanalítica no se encuentra en la misma situación. La noción de contratransferencia ocupa un lugar privilegiado dentro de la misma. Sin embargo, Devereux (1967), y Greenson (1967), mencionan, en sus respectivos trabajos, que la mayoría de los estudios psicoanalíticos hacen hincapié en las reacciones de transferencia y muy pocas de ellos aluden a la contratransferencia.

Resulta obvio que, en la comprensión de cualquier situación, se deben estudiar todos los elementos que intervienen en la misma. En la situación de investigación, el sujeto carente (el investigador) es tan importante como aquello que puede llenar o no tal carencia (lo investigado). Esta es una de las razones principales por lo que se escribe el presente trabajo. El autor del mismo está incluido en el equipo de investigación de una institución oficial, cuyo objetivo final (ya cumplido) era la estandarización de una batería de pruebas psicológicas para niños:

La situación de examen psicológico, como se sabe, es una situación muy especial. En ella, el investigador observa al sujeto mediante un instrumento. Esto ha llevado a algunos psicólogos a actuar bajo el supuesto de que el observador lo es el instrumento, no el psicólogo, por lo que las características del investigador no pueden afectar seriamente los resultados. Sin embargo, se sabe que esto no es así. Ningún estudiante serio de la psicometría lo aceptaría. Anastasi (1968), por ejemplo, menciona que las características del examinador inciden decisivamente sobre los resultados de la prueba, y, por lo tanto, deben ser tomadas en cuenta. Schafer (1964), afirma, textualmente, lo siguiente:

"La situación clínica de test tiene una estructura psicológica compleja. No se trata de un estar-juntos interpersonal entre dos personas, a fin

de que una, con la ayuda de un poco 'rapport', pueda obtener algunas respuestas 'objetivas' de la otra. (El paciente) aporta a la situación de prueba sus esperanzas, miedos, suposiciones, demandas y expectativas. No puede menos que responder intensamente a ciertos atributos, tanto reales como fantaseados, de esa situación. Siendo humano, el experimentador también lleva sus esperanzas, miedos, suposiciones, demandas y expectativas a la situación de prueba. El también responde personalmente, y con frecuencia intensamente a lo que hay, tanto en la realidad como en la fantasía, en esa situación, aunque puede ocultar su respuesta personal al paciente, a sus colegas y a sí mismo."

En última instancia, pues, la prueba psicológica no es más que un instrumento, un instrumento que potencia las capacidades de observación del psicólogo, pero que de ninguna manera lo sustituye. Es más, no solamente no lo sustituye, sino que no elimina los efectos que sus motivaciones personales, sus miedos, sus alegrías, etc., tienen sobre los resultados o sobre la interpretación de los mismos.

Como se decía anteriormente, el objetivo final del equipo de investigación era la estandarización de una batería de pruebas psicológicas. Este era la tarea externa o explícita a nivel institucional. Sin embargo, los coordinadores del equipo (uno de ellos el autor de la presente Tesis) tenían gran interés por conocer no solamente los resultados cuantitativos de la investigación, sino también los resultados cualitativos de la misma, es decir, de los sucesivos cambios o transformaciones que se operaban en el equipo durante el transcurso del trabajo. Concordaban plenamente con Bleger (1971), que afirma que los seres humanos entran en relación con sí mismos y con las cosas más allá de una mera vinculación técnica de la tarea a realizar, y es este complejo de elementos



subjetivos y de relación lo que constituye el más específico factor humano de la misma. Menciona también su oposición a la vieja ilusión de que una tarea se realiza mejor cuando se excluyen los llamados factores subjetivos y sólo se consideran los factores objetivos. Afirma y sostiene que el más alto grado de eficiencia en una tarea se alcanza cuando se incorpora sistemáticamente a la misma al ser humano total.

Se tenía, pues, una situación conformada por los siguientes elementos: una tarea externa; un equipo; interés por conocer los aspectos cuantitativos. Ahora bien, ¿cómo estudiar y operacionalizar estos aspectos cualitativos en la investigación? La alternativa más viable parecía ser la de implementar la técnica de grupos operativos. Se eligió esta técnica por las siguientes razones:

- a) hay cierto auge en el país en la implementación de grupos operativos. Se han utilizado, por lo menos, en las siguientes instituciones: Universidad Metropolitana, Universidad Autónoma de Querétaro, U.N.A.M., algunas dependencias del I.S.S.S.T.E. y en la clínica de la A.M.P.A.G.
- b) la experiencia de los coordinadores como miembros de un grupo operativo;
- c) la posibilidad de conceptualizar los fenómenos grupales mediante una teoría integradora del psicoanálisis, la psicología social y la teoría de la comunicación;
- d) la oportunidad que esta técnica proporciona a los miembros del grupo para realizar reflexiones acerca del mismo grupo mientras se realiza la tarea. Y, como consecuencia de esto,
- e) la posibilidad de operar como equipo para alcanzar un objetivo común.

Aquí, el inicio de la investigación tuvo como correlato el inicio de reuniones de grupos operativos. Pero, de entrada, surgieron las siguientes dificultades principales:

1.- La teoría que sustenta a los grupos operativos dista mucho de ser una teoría completa. Además, no se encuentra reunida en una obra que la presente de una manera integrada, sino que está dispersada en la obra de diferentes autores;

2.- Dentro de las lagunas que presenta la teoría, la más patente se refiere a las modalidades teóricas que deben utilizarse. Específicamente, no se conocen de manera precisa las intervenciones de parte del coordinador que ayudan o entorpecen al trabajo del grupo (abordaje y resolución de las tareas extra e intra);

3.- El autor de la presente Tesis no encontró ningún trabajo en el que se describa y analice la implementación de grupos operativos en el área de la investigación, dado que el trabajo con esta técnica se ha enfocado en la educación y la psicoterapia.

Lo anterior determina los objetivos que se persiguen con la presente Tesis, y que son:

a) Intentar integrar los conceptos teóricos, utilizando para ello el modelo propuesto por el Dr. Marcos Bernstein (Texto no publicado)\*.

b) Indagar qué tipo de intervenciones de parte del coordinador ayudan o entorpecen al abordaje y resolución de la tarea de parte del grupo, y

c) determinar la utilidad de los grupos operativos en esta experiencia concreta de investigación.

\* En adelante, este texto aparecerá (sin fecha).

Para lograr lo anterior, se piensa hacer una revisión e intento de integración de los principales conceptos teóricos de los grupos operativos. Posteriormente, se describirá brevemente y se analizará el trabajo de grupos operativos que se realizó en una institución oficial. El grupo estuvo formado por cinco psicólogos (pasantes), dos coordinadores (uno de ellos el autor de la presente Tesis) y un observador silencioso. La tarea institucional del equipo, como ya se mencionó, era la estandarización de una batería de pruebas psicológicas para niños. El grupo se reunió una vez por semana, durante diez meses consecutivos. La coordinación contó con la supervisión del Dr. Jaime Winkler.\*

Para la evaluación del segundo objetivo de la Tesis, se diseñará una metodología de investigación que consiste en reportar varias sesiones de inicio, media y finales de la experiencia que se tuvo. Posteriormente, se comentarán los contenidos latentes de las sesiones y las intervenciones de la coordinación. Empíricamente, se determinará la validez de algunas hipótesis propuestas por distintos autores y otras propuestas por el autor de la presente Tesis.

Lo anterior se efectuará en base a la unidad de trabajo: existente-interpretación-emergente.

El tercero de los objetivos de la Tesis se evaluará mediante:

- a) puntualidad y calidad de la tarea externa.
- b) reports de la experiencia por los miembros del grupo.

---

\* El Dr. Jaime Winkler es catedrático de la UNAM, Facultad de Psicología, y es ampliamente conocido en el medio por su trabajo en grupos.

## CAPITULO I

### REVISION BIBLIOGRAFICA

En la organización de este capítulo se consideraran cuatro incisos, que permitirán ordenar y comprender mejor el material que se abordará. Tales incisos, son: 1) Historia y definición de los grupos; 2) historia, definición y propósito de los grupos operativos; 3) marco teórico; 4) interpretación y técnicas de los grupos operativos.

#### 1.- Historia y definición de los grupos.

El interés por los grupos ha estado presente en las preocupaciones del ser humano desde tiempos muy remotos. Ya en "La República" de Platón, - en "La Política" de Aristóteles se encuentra un conjunto de hipótesis y de análisis de gran agudeza sobre los fenómenos colectivos, sus estructuras y sus transformaciones. Sin embargo, este interés se intensificó, primordialmente, en el último cuarto de siglo, posiblemente por los cambios técnicos, económicos y demográficos, que afectan no sólo a las relaciones de los hombres con los objetos, sino también las relaciones de los hombres entre sí, como consecuencia del creciente desarrollo de la urbanización y de los organismos tecno-burocráticos. Misonneuv (1968), Grinberg, Langer y Rodríguez (1967), concuerdan con lo anterior, pues mencionan que la preocupación por los fenómenos sociales es uno de los "enfants du siècle" más indiscutidos, ya que es un producto de la tendencia cada vez más marcada hacia la organización colectiva y la especialización, añadida a los ajustes que tiene que hacer hoy el hombre para adaptarse a un medio social excesivamente inestable y complejo. Cartwright y Zander (1967) también concuerdan con lo ya expuesto, aun que enfatizan los factores económicos.

Según Grinberg, Langer y Rodríguez (1957), los pensadores que más influyeron en el desarrollo de las ciencias sociales, en el siglo pasado, fueron Darwin y Marx. Darwin, con su concepto de evolución y transformación, indujo a que se prestara más atención a lo que ahora se conoce como continuidad genética. Marx, con su concepción de un interjuego dialéctico entre sujeto-objeto, sentó las bases de la experimentación tal como en la actualidad se realiza en el campo de la psicología social.

Ya en este siglo, son innumerables los teóricos que se han dedicado al estudio de los grupos, o que han hecho valiosas aportaciones al mismo: Froud, Sherif, Durkheim, Lewin, Bales, Whyte, Moreno, Festinger, French, etc., son algunos de los más representativos, ya que fundaron orientaciones teóricas diferentes para tratar de entender a este fenómeno particular: el grupo. Pero, antes de mencionar los postulados básicos de estas aproximaciones, se tiene que encarar un problema bastante espinoso: la definición de grupo.

No es necesario mencionar el gran número de definiciones que se han postulado para el grupo. Para esto se recomienda la lectura del libro de José González, A. Harroy de Velasco y Kupferman (1978). Basta decir que, para el autor de la presente Tesis, el grupo no es algo fijo, estable, pro-establecido (Joan Paul Sartre, citado por Rosenfelden 1971), sino que lo que le da la calidad de grupo es la aparición de la horizontalidad (fantasmas grupales inconscientes). Esto se aparta mucho de las definiciones tradicionales, pero se considera de utilidad para la realización de este trabajo.

Son muchas las corrientes teóricas que encaran el estudio de los grupos.

Se pueden mencionar a las siguientes (citadas por Cartwright, 1967): - Teoría de campo, de Lewin; Teoría de la interacción, de Bates; Teoría - psicoanalítica; Orientación sociométrica, de Moreno; Teoría de sistemas, de Newcomb; Orientación de la psicología general, de Ash y Festinger; - Orientación empírico-estadística, de Borgatta, Cottrell y Meyer; Ori-entación de los modelos formales, de French, Herzi, Norman y Cartwright. Sin embargo, las tres primeras parecen tener mayor importancia (en rela-ción con el presente trabajo), por lo que se expondrán muy brevemente, a continuación.

a) Teoría de Campo: este enfoque teórico fue originado por Kurt Lewin. Aquí, el grupo se define no por la simple proximidad o semejanza de sus miembros, sino como un "conjunto de personas interdependientes". El nom-bre de este enfoque se deriva de su tesis fundamental: que la conducta es producto de un campo de determinantes interdependientes (llamado es-pacio vital o espacio social). Representan las propiedades estructurales de este campo conceptos topológicos tales como: campo exterior, campo - interior, zonas, celdillas, regiones (conceptos citados por Queli y - Reidl, 1972), y teorías de la predisposición a la actividad y las propie-dades dinámicas mediante conceptos de las fuerzas psicológicas sociales (Maisonrouve, 1968; Cartwright, 1967). Uno de los aspectos más intere-santes de esta orientación, es su concepción del grupo como histórico (Queli y Reidl, 1972). Las conductas no dependen sólo del organismo y - del medio, sino de la interacción entre ambos. Las tendencias pueden - representarse con vectores que muestran la dirección y la intensidad. - El sentido de un gran número de tendencias está dado por el acercamien-to, en tanto que el de otros lo está por la huida. Dichas tendencias - están representadas en términos de valencias positivas o negativas - (Pichon-Riviére, 1960).

b) Teoría de la Interacción: esta fue desarrollada por Bates, Homans y Whyte. Conciben a los grupos como un sistema de individuos que interactúan (Cartwright, 1967). Bates desarrolló un sistema en el cual distingue dos categorías de interacción que ordenan el contenido empírico de las relaciones humanas. Las categorías se corresponden de dos a dos, en función de seis problemas: 1) información; 2) evaluación; 3) control; - 4) decisión; 5) tensión; 6) integración.

Todo grupo que trata de resolver un problema tiende a pasar por tales - fases. Pero el proceso sólo culmina a través de una serie de tensiones y de resoluciones de conflictos eventuales, que permiten el paso de una fase a otra. Cuando el grupo no logra liquidar las tensiones, es poco - productivo y no resuelve el problema (Maisonrouve, 1966).

c) Teoría Psicoanalítica: Freud publica en 1922 su Psicología de las - masas y análisis del yo. En este trabajo, Freud niega las diferencias - entre la Psicología individual y la social (En 1962 Fromm establece el enlace entre lo social y lo individual con su concepto de carácter social, definido como el núcleo esencial de la estructura de carácter de la mayoría de las personas). Afirma que la masa primaria es una reunión de individuos que han reemplazado su ideal del "yo" por un mismo objeto, a consecuencia de lo cual se ha establecido entre ellos una general y - recíproca identificación del "yo". Niega la existencia del instinto gregario, y afirma que el sentimiento social reposa en la transformación - de un sentido primitivamente hostil en un enlace positivo de la naturaleza de una identificación. Esto se efectúa bajo la influencia de un - enlace con a base de ternura, a una persona exterior a la masa. (Estas citas aparecen también en el libro del Dr. Jorge Cappon, 1978). Man

ciencia Freud que la oposición entre tendencias sexuales directas y tendencias sexuales coartadas en su fin, permiten una atenuación de las - neurosis (individuales) e incluso llegan a desaparecer, durante algún - tiempo, en las formaciones colectivas, factor que se ha intentado utilizar terapéuticamente (y, aunque no lo menciona de manera específica, - parece referirse a la terapia de grupo).

Encontramos, pues, en esta breve reseña histórica, tres aproximaciones fundamentales a los grupos. La primera (Levin), que intenta dar cuenta de este fenómeno mediante una concepción topológica-vectorial; al segundo (Sales), en base a la interacción entre los individuos que lo componen; y la tercera, que emplea una concepción energética (libido). Lo - compartido por estos tres enfoques, es una concepción dinámica del fenómeno.

## 2.- Historia, definición y propósito del grupo operativo.

Enrique Pichon-Rivière inició una experiencia, en 1936, que después conformó la técnica del grupo operativo (Zito, 1976). Tal experiencia consistió en entrenar a un grupo de enfermeros para que éstos pudieran - brindar información a los familiares de pacientes del entonces Hospicio de las Mercedes (ahora Hospital Neuropsiquiátrico José Tomás Borda), en Buenos Aires, Argentina. La experiencia permitió a los enfermeros el - conceptualizar la vasta experiencia que tenían en cuanto al trato de enfermos mentales. A pesar de los brillantes resultados que produjo esta experiencia, Pichon-Rivière se vio privado de este equipo y se vio en - la necesidad de implementar un curso de enfermería con los pacientes - que estaban en mejores condiciones. La información recibida de los pa-



cientes y la necesidad de discriminar las partes depositadas en la coordinación, constituyeron, junto con la conceptualización e interpretaciones formuladas, la fuente que lo capacitó para construir todo el esquema conceptual, referencial y operativo (ECRD).

En 1938, nace la "Investigación Operativa" (Dellarossa, 1979), en Bawdsey, Gran Bretaña. Se reunió un grupo de científicos bajo la dirección de Blackett, premio Nobel de Física, para estudiar los nuevos problemas que surgían en la organización del sistema radar para la protección contra posibles incursiones de la aviación enemiga. Los científicos reunidos no tenían conocimientos específicos de radio; lo que importaba, era estudiar el tema de una manera más general. A este método de investigación, se le denominó Investigación Operacional (Operational Research), ya que la indagación apuntaba al uso operativo del radar.

Formalmente, se considera que los grupos operativos nacen en 1956, con la experiencia interdisciplinaria de indagación operativa en la Universidad del Litoral, en Rosario, Argentina, bajo el auspicio del Instituto Argentino de Estudios Sociales (IADES). Dicha experiencia fue planificada y dirigida por su director, el Dr. Enrique Pichon-Riviére. La experiencia consistió en reunir a un gran número de personas, de diferentes profesiones (estudiantes y titulados de psicología, medicina, filosofía; profesores, autodidactas, artistas, deportistas y público en general) con los que se trataron diversos temas (medicina psicoanalítica, de psicología, de arte, de deportes, etc.). Esta experiencia permitió un desarrollo bastante intenso de la teoría de los grupos operativos. Armando Baulac, José Bloyer, Alejo Dellarossa, María C. Gar, Ernesto C. Liendo y Marcos Barnstein son algunos de los teóricos que se han preocupado por enriquecer este enfoque.

### Definición y propósitos del grupo operativo.

Grupo operativo: "Conjunto de personas con un objetivo común, al que intentan abordar operando como equipo" (Bleger, 1971). Sus características distintivas, son:

- a) Es un grupo centrado en la tarea.
- b) Es un grupo centrado en el aquí-ahora-conmigo.
- c) La estructura del grupo sólo se logra mientras se opera; gran parte del trabajo que se realiza consiste, sucintamente expresado, en el adiestramiento para operar como equipo.
- d) Se observan los elementos comunes a cierto tipo de problemas y se analizan las posibles soluciones; aun en los casos en que no se introduzcan nuevos medios, busca la optimización de los ya existentes.
- e) tienen su actividad centrada en la movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y comunicación provocadas por el monto de ansiedad que despierta todo cambio.

Sus finalidades, por tanto, son:

- a) 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.
- b) Como pueden ser verticales, horizontales; homogéneas, heterogéneas; primarias, secundarias, etc., en todas debe observarse una diferenciación progresiva, es decir, una heterogeneidad adquirida en la medida en que se aumenta la homogeneidad de la tarea.
- c) Que se esclarezcan los modos básicos, aprendizaje, comunicación, -

marco de referencia, somática, decisiones, etc. De esta manera coinciden el aprendizaje, la comunicación, el esclarecimiento y la resolución de la tarea, con la curación del grupo (Pichon-Rivière, 1971 a y b).

Con cierta frecuencia, los participantes de los grupos operativos inquieran acerca de las diferencias que se pueden establecer entre un grupo operativo y un grupo terapéutico. Incluso, si se examinan con detenimiento las características y finalidades que se acaban de exponer, difícilmente se llegará a una conclusión. Al respecto, Pichon-Rivière, dice:

" Califico a un grupo como operativo cuando apunta hacia una dirección determinada... en la medida en que permite aprender a pensar, a vencer a través de la cooperación y la complementariedad en las tareas - las dificultades del aprendizaje, es terapéutico... la terapia no es el objetivo principal del grupo operativo, pero algunas de sus consecuencias pueden ser consideradas terapéuticas en la medida en que instrumentan al sujeto para operar en la realidad. (Inversamente, todo grupo terapéutico) debe ser dinámico, operativo" (Zito, 1976. Pág. 112).

Pero lo anterior podría, también, prestarse a confusiones si no se aclara que, además del propósito fundamental que se tiene en el trabajo con grupos, hay también algunas cuestiones técnicas específicas del grupo operativo. Por ejemplo, la pregunta básica en esta técnica no es por qué, sino para qué. El por qué o indagación acerca del significado etiológico de la conducta supone la prevalencia de una intencionalidad básicamente terapéutica. El para qué, en cambio, implica mucho más una intencionalidad prospectiva, la elaboración de un proyecto (Ulloa, sin fecha). Más adelante, en la sección de Técnica, se ampliarán estos conceptos.

### 3.- Marco teórico.

La teoría que sustenta a los grupos operativos, fue desarrollada por - Enrique Pichon-Riviére (1971 a y b). En sus conversaciones con Vicente Zito Lanza (1976), Pichon-Riviére señala que los autores que más han in-  
fluído en su obra, son: Freud, Melanck Klein, G.H. Mead y Kurt Lewin. - Los aportes de estos autores se sub\_rayarán en la medida en que se desa-  
rrolle la teoría. Ahora bien, como la teoría se encuentra un tanto dis-  
persa en la obra de Pichon-Riviére, se ha considerado de utilidad el -  
modelo teórico propuesto por Marcos Bernstein (sin fecha) para ir des-  
glosándola. Tal modelo, conocido como Esquema sintetizador de las tea-  
orías que constituyen el ECRD, contiene los fundamentos teóricos que a -  
continuación se abordarán. Tal modelo se encuentra graficado en la pági-  
na 17. Antes de hacerlo, se necesita explicar lo que constituye el ECRD.

Según Pichon-Riviére, el ECRD (Esquema Conceptual, Referencial y Opera-  
tivo) es "un conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los  
que el individuo piensa y actúa". Es el resultado dinámico de la crist-  
lización, organizada y estructurada en la personalidad, de un gran con-  
junto de experiencias que reflejan una cierta estructura del mundo ex-  
terno, conjunto según el cual el sujeto piensa y actúa sobre el mundo -  
(Blagar, 1971). Cuando se habla de esquemas, se refiere a un conjunto -  
articulado de conocimientos. Esquema tiene una mala connotación, la de  
ser rígido. Esquemátizar viene de fijar. El esquema es producto de una  
abstracción, implica el esqueleto de un conocimiento o de un patrón de  
conducta cualquiera (Pichon-Riviére, 1980). Esquema conceptual es un -  
conjunto organizado de conceptos universales que permiten una aproxima-  
ción adecuada al objeto particular. El aspecto referencial alude al cam-  
po, al segmento de la realidad sobre el que piensa y opera y a los con-



cimientos relacionados con ese campo o hecho concreto a los que se va a referir en la operación. Y, el elemento fundamental del ECRD, es el críterio de su operatividad. En el esquema, la operatividad representa lo que en otros esquemas es el criterio tradicional de verdad (adecuación de lo pensado o enunciado, con el objeto). El ECRD resulta un modelo en virtud de su carácter de instrumento para la aprehensión de la realidad (Zito, 1976). El ECRD constituye, en síntesis, una cierta integración - unitaria del mundo y del cuerpo, y con él se controlan tensiones y se impide la irrupción traumática de situaciones o hechos nuevos. En el grupo operativo se construye paulatinamente un ECRD grupal, que es el que realmente posibilita su actuación como equipo, con unidad y coherencia. Esto no quiere decir que todos piensen lo mismo. La unidad implica la existencia de opuestos (Egger, 1971).

Vectores que forman los siete triángulos del Modelo de Bernstejn.

#### 1. Procesos de desarrollo y maduración:

Según Enrique Pichon-Riviére (1960), cuando el niño nace, establece su primera relación con los objetos, mismos que son administrados mediante una serie de procesos de introyección y proyección. Con ellos - construye un mundo interno lleno de representaciones de los objetos externos. Esos objetos internos adquieren características particulares - que son imagos de los objetos externos, pero no coinciden con la naturaleza real de esos objetos, sino que están matizados por la fórmula incantativa de ese niño en particular. En esta concepción de la relación - objetual y del mundo interno, Pichon-Riviére ha sido influenciado decisivamente por Melanie Klein (1962), quien afirma que la primera relación - objetual que establece el niño es una relación con un objeto parcial, - porque las pulsiones oral-libidinales y oral-destructivas están dirigi-

das desde el principio de la vida al pecho de la madre en particular. Dice que se establece una doble relación con el objeto primitivo: el pecho es sentido como bueno en la medida en que gratifica, y por lo tanto es amado; es sentido como malo en tanto es fuente de frustración, por lo que es odiado. Aclara que contribuyen a esta doble relación dos procesos endopsíquicos: la proyección y la introyección. El lactante proyecta sus pulsiones de amor y las atribuye al pecho gratificador (bueno), así como proyecta sus pulsiones destructivas al exterior y las atribuye al pecho frustrador (malo).

Menciona Pichon-Rivière (1960), que, si se puede hablar de una agresividad constitucional, el niño con una fuerte hostilidad va a dar determinadas características a sus objetos internos, características persecutorias que son más intensas que las del niño que nace con una hostilidad menor. El mundo interno se construye de esta manera. Ese mundo interno se construye también por la experiencia externa, que es colocada adentro. Este mundo interno no es el externo, pero para el individuo es real. El niño va adquiriendo la noción de límite con el mundo a través del contorno de su cuerpo y con el límite de las cosas que va tocando. Por un proceso de tanteo, de prueba y error, va conociendo al mundo de una manera empírica y se va guiando por su esquema referencial que empieza a funcionar desde afuera, que al principio es la madre que se va metiendo dentro de él y después es otro. O sea, que si se analiza el esquema referencial, se verá que tiene un origen materno, y que los primeros contactos con el pecho de la madre son los que dan una noción de dos. Por un lado hay una boca hambrienta y un estómago que está doliendo de hambre, y por el otro una fuente de gratificación, el pecho. Surge entonces la diferencia entre mundo externo y mundo interno. De ese mundo interno, cada uno construye una fantasía. Lo anterior también -

constituya un desarrollo del trabajo de Melanie Klein (1962). Ella menciona que las primeras experiencias del lactante con el alimento y la presencia de la madre, inician una relación de objeto con ella. Por introyección, se constituyen un pecho bueno y un pecho malo en el interior. El pecho bueno, externo e interno, llega a ser el prototipo de todos los objetos persecutorios, internos y externos. Sugiere que la capacidad del yo para tolerar la frustración, es un factor constitucional.

Basándose en los conceptos anteriores, Pichon-Rivière formula uno de los postulados básicos de su teoría: que desarrollo y maduración son procesos mediante los cuales se realiza el aprendizaje de la realidad. Aparentemente, esto es muy claro. Pero surge la pregunta: ¿El aprendizaje de cuál realidad? ¿Hay una sola realidad? Fogara (1981, 1977) menciona que no hay una sola realidad. Cada uno de nosotros percibe su propia realidad. Tiene su propio mundo interno. Muy probablemente, Pichon-Rivière se refiere a una realidad consensual. Se tendría que pensar que existen diferentes niveles de realidad y que por un proceso dialéctico (ruptura de estereotipos) se va avanzando en la comprensión de la misma.

Desarrollo y maduración son procesos mediante los cuales se realiza el aprendizaje de la realidad. Por lo tanto, el criterio básico de salud, para Pichon-Rivière, lo es la adaptación activa a la realidad. Como aclara Mandelson (1981), este criterio es uno de los que más polémica despiertan. El concepto de adaptación se asocia frecuentemente con esta tesis, búsqueda de equilibrio sin movimiento. Lo que Pichon-Rivière designa con "adaptación activa a la realidad" es una interacción mutuamente modificadora, donde el individuo (o el grupo) actúa para lograr cambios en el medio social, lo cual posibilita la asunción de roles plásticos. Pichon-Rivière dice que el signo de salud mental es su uso (de las



tóricas del yo) pluridimensional, horizontal y vertical, adaptativo, - operacional y psicoecológico, en cada aquí y ahora, o sea en forma situacional, a través de una planificación instrumental. Esto se logra a través de técnicas de percepción, penetración, depositación y empatía, en la que el objeto es reconocido y mantenido a una distancia óptima del sujeto. El abordaje al objeto tiende a aprehenderlo y modificarlo, constituyéndose así el juicio de la realidad (1971 a y b). El sujeto sano, en la medida en que aprehende al objeto y lo transforma, se modifica - también a sí mismo, entrando en un interjuego dialéctico en el que la síntesis que resuelve una situación dialéctica se transforma en el punto inicial o tesis de otra antinomia que deberá ser resuelta en este - continuo proceso en espiral (estos conceptos serán vistos nuevamente al mencionar los momentos por los que pasa el grupo). La salud mental consiste en este proceso, en el que se realiza un aprendizaje de la realidad a través del enfrentamiento, manejo y solución integradora de los - conflictos.

Toda su teoría de salud y enfermedad se centra alrededor del vínculo. - El vínculo sustituye a la relación de objeto freudiana, y es entendido como la existencia de objetos intervalos (ísmo) que se articulan en un mundo construido según un progresivo proceso de intervalización. En - este escenario interior se intenta reconstruir la realidad exterior, - pero los objetos aparecen con modalidades diferentes por el fantaseado pasaje desde el "afuera" hacia un ámbito intrasubjetivo, el "adentro". Incluye un sujeto, un objeto, y su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje. Es un Gestalt, que es al mismo tiempo bicor - poral y tripersonal. De esta Gestalt va a surgir el instrumento adecuado para aprehender la realidad de los objetos. Configura una estructura

compleja, que incluye un sistema de transmisor-receptor, un mensaje, - un canal, signos, símbolos y ruido.

Pichon-Rivière justifica el uso del término vínculo en vez de relación - do objeto diciendo que esta última es heredera de la psicología atomística. El vínculo es algo diferente en tanto incluye la conducta. Hay - dos campos psicológicos: un campo externo y un campo interno. Hay objetos externos y objetos internos. Es posible establecer un vínculo con - un objeto interno y también con un objeto externo. Desde el punto de - vista psicosocial importa el vínculo externo. En psicoanálisis, lo que más interesa es el vínculo interno, es decir, la forma particular que - tiene el yo de relacionarse con la imagen de un objeto colocado dentro de uno (1980).

De todo lo que se ha expresado anteriormente, se desprende como consecuencia lógica que la enfermedad es conceptualizada como una perturbación - del aprendizaje de la realidad a través de roles, es decir, de funciones sociales (1971 a y b). Los ingredientes de la causación de una neurósis o psicosis son los siguientes:

- 1) Policausalidad: este es un proceso dinámico cuyos parámetros son: -
  - a) el factor constitucional, con sus elementos: el genético y el precozmente adquirido en la vida intrauterina, situación esta última en la - que el feto está ya en relación (a través del vínculo con su madre) con el medio social, operando desde este momento la situación triangular - (relación de la madre con su pareja, familia, etc.). Al conjugarse con el impacto en el grupo familiar, el factor constitucional configura el
  - b) factor disposicional: punto de desarrollo del sujeto, caracterizado por determinadas técnicas defensivas, al que se agrega una vez desearca

dado al proceso de enfermedad. Lo disposicional determina el estilo personal; e) factor actual: privación o pérdida de una intensidad tal que no puede ser elaborada con las técnicas adaptativas habituales; determinará la regresión a un punto del desarrollo (disposición).

2) Pluralidad fenomérica: hay tres dimensiones fenoméricas de la mente con sus respectivas proyecciones denominadas en términos de áreas: área uno o mente, área dos o cuerpo y área tres o mundo externo. El diagnóstico se orienta por la multiplicidad sintomática que se manifiesta preferentemente en una área, en tanto que se analiza el compromiso de las otras áreas, lo que permite establecer el pronóstico. El sujeto, utilizando los recursos de la posición esquizoparanoide, 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.

3) Continuidad genética y funcional: la escisión o splitting se produce en el acto de nacimiento. Todo vínculo gratificante hará sentir al objeto como bueno; todo vínculo frustrante lo hará sentir como malo, persecutorio. El niño adquiere la capacidad de discriminar entre varios tipos de experiencias a través de frustraciones y gratificaciones, construyendo así la primera escala de valores (lo cual constituye la primera manifestación del pensamiento). La división del objeto total tiene como motivación impedir la destrucción total del mismo. Es por esto que se configuran dos vínculos. La posición esquizoparanoide se vincula con la creciente idealización del objeto bueno, consiguiendo el yo, por medio de su técnica, la preservación del objeto idealizado. A medida que se incrementa la idealización de lo bueno, aumenta el control y el ale-

amiento de lo malo y persecutorio, convirtiéndose el primero en un objeto invulnerable. Aparece, junto con otros procesos, la identificación proyectiva (cuyo estudio más detallado se encuentra en la obra de Melanie Klein, 1962), mediante la cual el niño puede proyectar parte de sí mismo con distintos propósitos. El *splitting* permite al yo emerger del caos y ordenar sus experiencias. Esta es la base de todo pensamiento, si se considera que la discriminación es una de las primeras manifestaciones del Área I (mente).

La posición esquizo-paranoide, al lograr un manejo exitoso de las ansiedades de los primeros meses, lleva al niño pequeño 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 un vínculo a 4 vías: hijo-madre: el hijo ama y se siente amado por la madre; odia y se siente odiado por la madre. Hijo-padre: ama y se siente amado por el padre; odia y se siente odiado por el padre. El niño sufre un proceso de cambio súbito y la existencia de 4 vías en el vínculo le acarrea un conflicto de ambivalencia, de donde emerge la culpa. La ansiedad dominante o misa está referida a la pérdida de objeto, debido a la coexistencia en tiempo y espacio de aspectos malos (destructivos) y buenos, en la estructura vincular.

Los sentimientos de duelo, culpa y pérdida forman el núcleo existencial, junto a la soledad. La tarea del yo en ese momento es inmovilizar el caos posible utilizando para esto la inhibición. Esta inhibición precoz constituirá 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 llama depresión básica. Este es el principio central de su teoría de la enfermedad: la unicidad del núcleo patogénico (depresivo). Tomando como hilo conductor a la situación depresiva a través de todo el proceso de enfermarse y del proceso terapéutico, considera la existencia de 5 formas características a las que denomina:

- a) Protodepresión: depresión vivenciada por el niño al abandonar el claustro materno;
- b) Posición depresiva del desarrollo: está señalada por la situación de duelo, pérdida (destete), ambivalencia, culpa y tentativas de elaborar la situación, y mecanismos de reparación positivos o mágicos (regresivos, pseudocuración);
- c) Depresión de comienzo o desencadenante: situación habitual de comienzo, cuyo común denominador es la privación de logros vinculados al nivel de aspiración. Período prodromático de toda enfermedad mental;
- d) Depresión regresional: regresión a los puntos disposicionales anteriores a la posición depresiva infantil y su elaboración fallida, por fracaso en la instrumentación de la posición esquizo-paranoide.
- e) Depresión iatrogena: aspecto positivo de la operación psicotarápica, que consiste en integrar al sujeto a través de una dosificación operativa de partes disgregadas y hacer que la constante universal de preservación de lo bueno y control de lo malo funcione en niveles sucesivos caracterizados por un sufrimiento tolerable, por disminución del miedo a la pérdida de lo bueno y una disminución paralela al ataque, durante la confrontación con la experiencia correctora. Adquiere así un insight y una capacidad para elaborar un "proyecto", permitiéndole encarar los

problemas existenciales (1971 a).

Pichon-Riviére (1971 a) menciona que son cuatro los aspectos a través de los cuales se abordan tanto el proceso de enfermar como la terapia:

1. el aprendizaje social (lectura de la realidad);
2. comunicación;
3. la resistencia al cambio y
4. la evaluación.

Por la movilización de las estructuras estereotipadas a causa del monto de ansiedad que despierta la posibilidad de cambio (ansiedad depresiva por el abandono del vínculo anterior y ansiedad paranoide creada por el nuevo vínculo y la inseguridad social consiguiente), se llega a captar el aquí-ahora-conmigo (y en la tarea del grupo) un conjunto de experiencias, afectos y conocimientos con los cuales los componentes del grupo piensan y actúan tanto al nivel individual como grupal.

El rol implica funciones sociales, pero no en el sentido clásico del concepto: "La conducta normal es aquella que satisface las expectativas del sistema social en cuanto a la ejecución del rol. La conducta anormal es aquella que viola las normas del sistema social para la ejecución del rol, es decir, la socialmente desviada. El niño vive en una estructura social que es una red de sistemas sociales interconectados en los que el niño participa. Estos sistemas están compuestos de 'estatuses', roles y normas sociales. Los 'estatuses' sociales son las posiciones que ocupa la persona en cada sistema;... el rol consiste en la conducta de las personas que ocupan el 'estatus'. Las personas que participan en los sistemas sociales comparten expectativas comunes. Tales como que los ocupantes de varios 'estatuses' en el sistema deben jugar sus roles. Estas expectativas conductuales compartidas son las normas del sistema social".

Para Pichon-Riviére, el concepto de rol implica la intervalización del otro, pero no como un otro aislado y abstracto, sino que incluye los - objetos inanimados, el hábitat en su totalidad, que alimenta fuertemente la construcción del esquema corporal (1971 a). El rol es, entonces, una función particular que el paciente intenta hacer llegar al otro. En la vida de relación siempre asumen y se adjudican roles a los demás. En condiciones normales, se pueden asumir varios roles al mismo tiempo. Se establece un interjuego permanente entre el asumir y el adjudicar. Todas las relaciones interpersonales están regidas por un interjuego permanente de roles asumidos y adjudicados. En la medida en que uno adjudica y otro recibe se establece entre ambos una relación que Pichon-Riviére ha denominado vínculo. El concepto de rol individual puede ser extendido, entonces a los grupos. Para entender mejor lo anterior, formula su teoría de las tres D (Depositante, Depositario y Depositado). En la situación analítica, el paciente (depositante) adjudica ciertos contenidos (depositado) al analista (depositario). Para que se establezca una buena comunicación entre estos dos sujetos, ambos deben asumir el rol - que el otro le adjudica. El insight del paciente está determinado por - la toma de conciencia de ese doble juego de roles, el que está asumiendo y el que está adjudicando al otro (Pichon-Riviére, 1980).

## 2. Universales:

Los universales son fenómenos que se dan en forma reiterada en todo grupo. Aparecen las fantasías de enfermedad (¿qué enfermedad me dará el grupo?), tratamiento (¿cómo se puede modificar eso?) y curación (¿cómo quedará el grupo después?). Estas fantasías necesitan ser elaboradas (Marcelo Bernstein, sin fecha).

Otro fenómeno universal lo es el secreto grupal, muy ligado al misterio familiar. En todo grupo se da un secreto que debe ser develado, ya que perturba las redes de comunicación y trae al grupo un sentimiento de culpa (y, aunque Pichon-Rivière no lo menciona, posiblemente sea un modo de reducir la asimetría y por tanto, algo tenga de gratificante). - Bauleo (1977) apunta que el secreto grupal se instituye por las relaciones imaginarias establecidas, a la intersubjetividad en funcionamiento que hay que cuidar del ataque de la masividad y de la individualidad.

La situación triangular ya fue descrita anteriormente (al mencionar los cuatro vínculos que establece el niño). En los estudios que tratan del niño, por lo general se sesamea al personaje del padre. En el trabajo de Pichon-Rivière constituye la noción de tercero (el vínculo es de carácter bicorporal pero tripersonal). Cuando perturba la comunicación, funciona como ruido.

### 3.- Momentos del grupo.

Se ha definido al grupo operativo como "conjunto de personas con objetivo (tarea) común, al que intentan abordar operando como equipo". Pero, el abordaje a la tarea no es algo inicial, inmediato. El grupo tiene que pasar por ciertas fases, ciertas etapas, antes de entrar de lleno a las situaciones problematizantes. Es por ésto que Pichon-Rivière (1971 a y b) establece que hay 3 momentos por los que todo grupo pasa al encarar un trabajo común, y son:

-Pre-tarea: en ésta se ubican las técnicas defensivas que estructuran lo que se denomina la resistencia al cambio, movilizadas por el incremento de las ansiedades de pérdida y ataque. Estas técnicas se emplean con la finalidad de postergar la elaboración de los miedos bási



ese; como éstas se intensifican, operan como estímulos epistemológicos - en la lectura de la realidad. El proyecto y la resistencia al cambio - son exigencias con signos opuestos, lo cual provoca tensión, misma que se trata de descargar a través de una figura transaccional: aparece el "como si" e la impostura de la tarea.

Los mecanismos defensivos que operan son los de la posición esquizo-paranoide. Se observa una disociación en el pensar, sentir y actuar.

El "como si" aparece a través de conductas paralizantes, disociadas, - semiconductas (las partes son consideradas como un todo). En estas semi conductas se presenta el problema de la impostura. La situación se le - presenta (al paciente o al miembro del grupo) con un dejo de extrañeza, y es esa extrañeza lo que lo desespera, buscando para sobrellevarla a comportamientos extraños a él como sujeto, pero afines a él como hombre alienado. Se entrega entonces a una serie de "tareas" para "pasar el - tiempo". Por tanto lo que se observa son maneras o formas de no entrar en la tarea.

Gear y Liendo (1977), mencionan que este momento se caracteriza por el hecho de que los miembros del grupo no hablan de lo que, de acuerdo con su proyecto, tienen que hablar, por lo que no hay un abordaje de la tarea manifiesta.

Dellarossa (1971), aclara que, en este momento, el grupo se estructura como grupo conspirador para oponerse al cambio, mediante técnicas disociativas.

Pichon-Riviére (1971 a y b) concuerda con lo anterior, pues menciona que este primer periodo está configurado sobre la base de una conspiración, tendiendo a inmovilizar aún más la estructura pre-existente y defenderse de todo cambio.

- Tareas: para empezar, se tiene que entender que todo grupo encara dos tipos de tareas: una tarea explícita y una latente. La explícita es aquella que constituye el objetivo grupal manifiesto, o sea aprender - algo, resolver algún problema, hacer investigación, etc. La tarea latente o implícita es el funcionar operativamente como equipo, en diferentes modalidades.

Pichon-Riviére dice al respecto que todo grupo se plantea explícita o implícitamente una tarea, que constituye su objetivo o finalidad. La tarea, la estructura grupal y el contexto en el que se relacionan tarea y grupo constituyen una solución de la que surgen fantasmas inconscientes, que siguen el modelo primario del acontecer del grupo interno. Entre esas fantasmas, algunas pueden funcionar como obstáculo en el abordaje del objeto de conocimiento y distorsionantes en la lectura de la realidad, mientras que otras actúan como incentivo del trabajo grupal. El escalarocimiento de dichas fantasmas inconscientes, así como la resolución dialéctica del dilema que dio origen al conflicto, constituyen la tarea latente del grupo, inaugurándose entonces la posibilidad de la creación. En ese momento el creador se hace cargo de su fantasía inconsciente, como estructura-función y puede constituir una estrategia, una técnica y una logística para el abordaje de la realidad.

La tarea, pues, es el ámbito de la elaboración de los cuatro momentos de la función operativa (Dellarossa, 1971):

- a) Logística: evaluación de la propia potencialidad en relación a la del adversario (Pichon-Riviére). Colocarse en condiciones para que la experiencia sea afirmadamente fructífera (Liendo);
- b) Estrategia: planteo intrapsíquico de la acción (Pichon-Riviére); la que se diseña al articular la logística con la información. Es el plan de acción (Liendo);
- c) Táctica: externalización de la estrategia (Pichon-Riviére); manera de aplicar la estrategia (Liendo);
- d) Técnica: instrumento con el cual se opera.

Pichon-Riviére (1971 a) plantea que la resistencia al cambio se manifiesta en términos de dificultades en la comunicación y el aprendizaje. El desarrollo del grupo se ve obstaculizado por la presencia del estereotipo en el pensamiento y la acción grupal. La rigidez y el estereotipo constituyen el punto de ataque principal. Allí se centra la tarea que se realiza mediante el abordaje y la resolución de los miedos básicos en un trabajo compartido de esclarecimiento grupal. Este esclarecimiento implica el análisis, en el "aquí y ahora", de la situación grupal, de los fenómenos de interacción, los procesos de adjudicación y asunción de roles, las formas de comunicación, en relación con las fantasías que generan esas formas de interacción; los vínculos entre los integrantes, los modelos internos que orientan la acción (grupo interno) y los objetivos y tareas prescritas del grupo.

Un paso importante en este proceso de esclarecimiento, de aprender a pensar, es un trabajo orientado hacia la reducción del índice de ambigüedad grupal por la resolución dialéctica de las contradicciones inter-

nas al grupo, que toman la forma de dilema, paralizando la tarea a través del enfrentamiento entre individuos o subgrupos. En conclusión, la tarea central del grupo lo es el análisis sistemático de las contradicciones (análisis dialéctico). Obviamente, al abordar y elaborar las ansiedades, emerge una posición depresiva básica, ya que el objeto de conocimiento se hace penetrable por la ruptura de la pauta disociativa y estereotipada, que ha funcionado como factor de estancamiento en el lenguaje de la realidad y de deterioro en la red de comunicación.

Geor y Liendo (1977) señalan que la tarea manifiesta se esboza una vez que se ha definido con nitidez el encuadre histórico e institucional, y que consiste siempre en la modificación concreta de una situación explícita dada. La tarea latente es la que está por debajo de la tarea manifiesta, y consiste en considerar que lo que le ha sido dado es un grupo en sí, inconsciente de sí mismo, siendo la tarea del coordinador la de convertirlo en un grupo para sí, en el que la propia estructura del grupo se haga explícita e instrumental para sus miembros. A este momento - le llaman dilemático, y mencionan que se caracteriza por las discusiones frontales que se dan en el grupo, que está tratando de plantear problemáticamente la tarea manifiesta. La tarea latente continúa operando, ahora como dilema latente, y es la que confiere sentido y permite comprender la modalidad que adopta el dilema manifiesto para presentarse, lo cual permite inferir cuál es el dilema latente a partir del manifiesto. Aquí, el grupo ya no está disociado de la tarea.

Elger (1971), menciona que el método para romper estereotipos consiste en la revisión del esquema referencial.

- Proyecto: implica, según Pichon-Riviéra (1971 a), que se ha llega

de a una síntesis que resuelve la situación dilemática, pero que se -  
 transforma en el punto inicial de otra antinomia, que deberá ser resuel -  
 ta en este continuo proceso en espiral. En este momento, se estructuran  
 liderazgos funcionales, lo que se expresa por la rotación de los mismos.  
 En la medida en que los sujetos adquieren más elasticidad, pueden inclu -  
 so asumir el rol de interpretadores, advirtiéndose entonces en el grupo  
 un autocontrol, una autoalimentación y autoconducción. Se enfrentan ta -  
 reas nuevas de manera operativa, usando técnicas nuevas, haciéndose un  
 grupo plástico (no estereotipado), coherente y operativo. Cuando éste -  
 opera con un pensamiento creador, ha adquirido funcionalidad. Aparece -  
 entonces, como un hecho objetivo, que la tarea en común es de un rendi -  
 miento superior. Esto es posible por la aparición en el grupo de senti -  
 mientos básicos de pertenencia, cooperación y pertinencia.

Geer y Liendo (1977) señalan que el grupo alcanza una síntesis que, por  
 su actividad colectiva, continúa como posibilidad creadora y que le per -  
 mitirá objetivarse en su verdadera dimensión grupal (insight). Los mien -  
 bros comienzan a ensayar soluciones, primero parciales y después más -  
 completas. El grupo comienza a trabajar sin el coordinador y, si éste -  
 interviene, trata de producir síntesis cada vez más amplias y, basándo -  
 se en lo que el grupo proporciona, le sugiere el esquema de un nuevo -  
 proyecto. Elgier (1971) menciona que en este momento se ha aprendido un  
 esquema referencial plástico (no estereotipado), como instrumento que se  
 va continuamente rectificando, creando, modificando y perfeccionando. -  
 Esto no quiere decir que todos piensen lo mismo. La unidad implica la  
 existencia de opuestos. La sesión de grupo se desarrolla en tres momen -  
 tos temporales: apertura, desarrollo y cierre, según Pichon-Rivière -  
 (1971 a). Los emergentes de apertura deben ser cuidadosamente registra -

dos por el observador y el coordinador, ya que todo ese material va a ser retrabajado durante la sesión ("regla de oro" de Pichon-Rivière, según Bleger, 1971), y es doble observar cómo reaparece, ya modificado, en el momento del cierre.

Resulta tentador equiparar apertura-pretrata, desarrollo-tarea y cierre-proyecto, pero se debe recordar que los primeros son conceptos o momentos temporales, que se dan sesión tras sesión. Esto implica que un grupo puede estar en momento de pretrata durante varias sesiones, de tarea por otras cuantas, etc. En el capítulo de técnica se explicará esto.

#### 4.- Verticalidad y horizontalidad.

Estos conceptos son de especial importancia para el autor de la Tesis, tanto que en su definición de grupo incluyó la horizontalidad, y alude al proceso actual que se cumple en el aquí y ahora en la totalidad de los miembros. En este proceso actual se dan las fantasías inconscientes (Proyecto o estrategia totalizante de una acción, sobre la base de una necesidad. Representación del grupo real que ha internalizado el paciente o miembro del grupo), del grupo, que siguen al modelo primario del acontecer del grupo interno. Entre estas fantasías, algunas pueden funcionar como obstáculo en el abordaje del objeto de conocimiento y distorsionantes de la lectura de la realidad, mientras que otros actúan como incentivo del trabajo grupal. Es por esto que la tarea implícita o latente es el esclarecimiento de dichas fantasías, así como la resolución dialéctica del dilema que dió origen al conflicto.

Claro, con lo anteriormente expuesto surgen múltiples cuestionamientos, tales como: ¿en qué momento se da la horizontalidad? ¿qué secundario -

opera en el surgimiento de este fenómeno? ¿qué tipo de comunicación se establece entre los miembros, que permite su surgimiento? ¿hasta con - que dos o más individuos se reúnen para que se produzca? ¿en la horizontalidad un fenómeno immanente o un efecto de?

Los mecanismos de reunión y adjudicación de roles desempeñan en el - acontecer grupal un papel fundamental, según Pichon-Rivière (1971 a). - El grupo se estructura sobre la base de un interjuego de roles, principalmente de tres:

- Portavoz: miembro del grupo que en un momento dado denuncia el acontecer grupal, las fantasías que lo mueven, las ansiedades y necesidades - de la totalidad de los miembros del grupo. En él se conjugan la verticalidad y la horizontalidad. Gear y Liendo concuerdan plenamente con lo - anterior, pues dicen -en cuanto a los grupos operativos- que, el portavoz se encarga de expresar, sobre el fondo del grupo, la situación vivida frente al coordinador y frente a la tarea manifiesta. Bernstein (sin fecha), lo conceptúa como vehiculizador de lo emergente. Por esta razón, la interpretación siempre debe tomar dos direcciones: la individual y - la grupal (Pichon-Rivière, 1971 a y b; Gear y Liendo, 1977; Anzieu, - 1972); mencionan que el portavoz se encuentra sometido a cinco presiones estructurales:

- a) estructura individual: historia o estructura del miembro.
- b) estructura grupal: totalidad del grupo.
- c) coordinador - transferencia
- d) tarea
- e) institución: lo que sucede entre el grupo y su coordinador depende y tiene sentido por el hecho de que enfrentan juntos una tarea concreta - en una estructura institucional.

Esto sustenta sus recomendaciones técnicas en cuanto a la interpretación, ya que ésta debe aludir de alguna u otra manera a tales estructuras.

- Chivo emisario: Fantino y Reynolds (1975) explican de la siguiente manera el origen de este término:

"El término "chivo emisario" fue derivado de una práctica de los hebreos antiguos, quienes, simbólicamente, colocaban todos sus pecados en el lomo de un chivo durante el 'Día anual de la expiación'. Se conducía después al chivo (que había sido elegido por la mayoría), al desierto. Así, escapaba (scapegoat) al destino de un segundo chivo, también elegido por la mayoría, que era sacrificado como una ofrenda a Javoh".

Según Pichon-Riviére (1971 a), es el miembro del grupo que se hace depositario de los aspectos negativos o atomizantes del mismo o de la tarea, en un acuerdo tácito en el que se comprometen tanto él como los otros miembros. Barnstein (sin fecha), agrega a lo anterior que el miembro que cumple este rol es segregado por el grupo.

Hay, pues, una interrelación dinámica entre los roles de chivo emisario y líder. El primero, al cargar con la culpa de lo malo que sucede en el grupo, permite la disociación o splitting, de tal manera que a otro miembro del grupo se le adjudicarán los aspectos buenos, ocupando éste la posición de líder.

Pichon-Riviére (1971 a), considera que el liderazgo puede ser asumido por cualquiera de los miembros del grupo, incluyendo al coordinador. Pero, como explica Saulo (1977), el coordinador no tiene que ser el



líder del grupo, porque, de hacerlo, provoca una simbiosis de éste con él, ya que el grupo necesita de estos liderazgos para poder pensar situaciones desde diversos ángulos... permite la discusión desde diferentes puntos de vista, y el "rol playing" mental de sentir y pensar en distintos niveles. Hay, por lo menos, cinco tipos de liderazgos:

a) Autocrático: utiliza una técnica directive, rígida, favorece el estereotipo de dependencia, entrando al servicio del status quo de la enfermedad y la resistencia al cambio. Su característica más señalada es su incapacidad para diferenciar entre rol y persona, confundiendo a sí mismo con el grupo. Su rival de urgencia actúa como factor de paralización de la tarea.

b) Democrático: es el rol ideal. El intercambio entre líder-coordinador y el grupo se realiza en forma de una espiral permanente, donde se liguen los procesos de enseñar y aprender, formando una unidad de alimentación y realimentación (feedback).

c) Laissez-faire: es el que delega al grupo su autoestructuración y que asume sólo parcialmente sus funciones de análisis de la situación y orientación de la acción.

d) Demagógico: su característica es la impostura; se impostar en la medida en que, con una estructura autocrática, muestra una apariencia democrática, cayendo a veces en situaciones de laissez-faire, como resultado de sus actitudes contradictorias.

f) Saboteador: líder de la resistencia al cambio. Se opone abiertamente al abordaje de la tarea.

Se ha mencionado con anterioridad que uno de los aspectos más importantes de la tarea consiste en la elaboración de dos ansiedades básicas: - miedo a la pérdida (ansiedad depresiva) y miedo al ataque (ansiedad paranoica). Estas dos ansiedades configuran la situación básica de resistencia al cambio, que debe ser superada, en el grupo operativo, en un momento grupal en el que se cumplen los tres momentos dialécticos de tesis, antítesis y síntesis, por un proceso de esclarecimiento que va de lo explícito (consciente) a lo implícito (inconsciente). Lo que permite efectuar este desplazamiento es la unidad de trabajo, misma que será integrada por lo existente (material aportado por el grupo a través de un miembro cualquiera que cumple en ese momento la función de portavoz), la interpretación realizada por el coordinador o copensador del grupo y - el nuevo emergente, conjunto resultante de la organización de distintos elementos, acontecimiento sintético y creador que aparece como respuesta a esa interpretación.

Arlene Pichon-Rivière (1971 a) que, en el grupo operativo, el instrumento de esclarecimiento está dado por la interpretación enunciativa o interrogativa y el señalamiento, que tienen siempre el carácter de una - hipótesis acerca de la fantasía grupal, no evaluándose su eficiencia según criterio de verdad, sino según el criterio de operatividad, en la medida que permite la ruptura del estereotipo.

Por ser el factor interpretación uno de los objetivos más importantes de la presente tesis, se le dedicará un capítulo en el que se abordará de manera amplia.

### 5.- Vectores del cono invertido.

Estos constituyen la escala básica de evaluación de los procesos de interacción grupal, según Bernstein (sin fecha) y Pichon - Rivière (1971 a).

En cuanto a la comunicación, Gear y Liendo (1977) señalan que puede funcionar mediante tres circuitos: auditiva, lingüística y las series para lingüísticas, auditiva y no auditiva. Dice Pichon-Rivière que se toma en cuenta el cómo y el quién, así como el mensaje. Cuando ambos entran en contradicción se configura el malentendido dentro del grupo.

Para que el grupo operativo funcione, es necesario optimizar las condiciones que permitan una buena comunicación; se tiene que aclarar que el silencio es una forma de comunicación, por lo que no se busca evitarlo necesariamente, sino captar o entender lo que sucede en el grupo durante el mismo. Como dice, Elger (1971), se deben respetar los silencios productivos.

Los grupos operativos se han implementado con mayor frecuencia en el área de la educación, como se mencionó en la introducción. Es por esto que, en la escala básica de evaluación, se incluye el aprendizaje. Según De Lalla Allevato (1978), los grupos operativos en educación constituyen una herramienta concreta para superar limitaciones y vicios en la enseñanza tradicional. Elger (1971), señala que enseñar-aprender constituyen una unidad, lo mismo que teoría-práctica.

Pero, el concepto de aprendizaje no se limita únicamente al área educacional, pues implica, según Pichon-Rivière (1971 a), un cambio cualita-

tivo en el grupo, que se traduce en términos de resolución de ansiedades, adaptación activa a la realidad, creatividad, proyectos, etc.

Otros de los vectores importantes para la evaluación de los procesos de interacción grupal, lo es el telé, definido por Pichon-Rivière como la disposición positiva o negativa para trabajar con un miembro del grupo.

Cabe hacer notar que hay diferencias entre el concepto de telé y transferencia. El concepto de telé alude a una disposición para, mientras que la transferencia, según Pichon-Rivière (1971.a) es un proceso de adjudicación de roles inscriptos en el mundo interno de cada sujeto. El psicoterapeuta (o el coordinador de un grupo) debe tener la plasticidad suficiente para asumir el rol adjudicado (transferencia), no actuándolo, - sino retraduciéndolo (interpretación). La transferencia debe ser entendida como la manifestación de sentimientos inconscientes que apuntan a la reproducción estereotipada de situaciones, características de la adaptación pasiva. Esta reproducción está al servicio de la resistencia al cambio, de la evitación de un reconocimiento doloroso, del control de las ansiedades básicas. En el ámbito grupal se producen transferencias múltiples. 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.

Goar y Liendo (1977) señalan que el vínculo transferencial depende del momento por el que el grupo atraviesa frente a la tarea manifiesta - momento paranoide, depresivo o confusional - y resulta de la disociación instrumental de esta última relación.

Lo anterior permite insertar, dentro de los vínculos transferenciales -

grupales, a los supuestos básicos enunciados por Bion (Grinberg, Bar y Bianchedi, 1973). En las formulaciones de este autor, la horizontalidad, (como se ha delimitado en el presente trabajo) equivale a la mentalidad grupal. Menciona que los supuestos básicos califican (nos dicen algo acerca del contenido) a la mentalidad grupal. Los supuestos básicos son como fantasmas grupales, de tipo omnipotente y mágico, acerca del modo de obtener sus fines y satisfacer sus deseos. Se caracterizan por ser irracionales en su contenido.

- a) Supuesto básico de dependencia: el grupo está reunido para que alguien de quien el grupo depende en forma absoluta, provea la satisfacción de todas sus necesidades y deseos.
- b) Supuesto básico de ataque-fuga: consiste en la convicción grupal de que existe un enemigo, y que es necesario atacarlo o huir de él.
- c) Supuesto básico de apareamiento: creencia colectiva e inconsciente de que, cualesquiera sean los problemas del grupo, un hecho futuro o un ser no nacido los resolverá.

En cuanto a la transferencia recíproca (contratransferencia), Pichon-Rivière (1971 a) menciona que se presenta del operador (coordinador) frente al grupo y la tarea. Lo conceptualiza como un elemento de trabajo de gran valor, ya que alimenta en él la capacidad de fantasía para establecer hipótesis acerca del acontecer implícito del grupo. Anzieu (1972) señala que la contratransferencia se basa, por un lado, en los deseos personales que hacen que el interpretante se interese en los métodos de grupo y en las actividades de formación y, por el otro, en la historia de sus relaciones con el equipo con el que trabaja y en la relación de objeto inconscientemente movilizada en él en un momento dado frente a un determinado compañero de trabajo. El trabajo psicoanalítico de los

grupos requiere en forma casi permanente del análisis de la contratransferencia.

Tomando los vectores del cono invertido, escala básica de evaluación, Pichon-Riviére (1971 a) señala que, para que un grupo operativo funcione óptimamente, se tienen que presentar los fenómenos de:

- a) afiliación o identificación con los procesos grupales, de parte de los miembros del grupo. El sujeto se coloca a una determinada distancia de los mismos, sin incluirse totalmente en el grupo. Más tarde, esto se convierte en pertenencia, en donde hay una mayor integración al grupo, lo cual permite a los miembros elaborar una estrategia, una táctica, una técnica y una logística. La pertenencia hace posible la planificación.
- b) cooperación, que consiste en la contribución (aunque sea silenciosa) a la tarea grupal. Se establece sobre la base de roles diferenciados. Y,
- c) pertinencia, que consiste en el centrarse del grupo en la tarea prescrita, y en el esclarecimiento de la misma. Está de acuerdo con el monto de la pretarea, la creatividad y la productividad del grupo, y sus aperturas hacia un proyecto.

Como se podrá notar, ninguno de los vectores que conforman al cono invertido (comunicación, aprendizaje, talé, afiliación-pertenencia, cooperación y pertinencia) amerita una evaluación "objetiva", numérica. Todos ellos tienen que ser remitidos al contexto, y ser evaluados en toda su subjetividad. Korchin (1976) menciona que en estas situaciones (en donde lo que se debe evaluar es el proceso), conviene hacer mediciones directas (observaciones y grabaciones) o indirectas (descripciones de -

los participantes o las notas que se tomen en sesión), aunque reconoce que esta metodología no es la óptima. Rogers (1970) intentó hacer evaluaciones indirectas del proceso grupal, y fue ampliamente criticado por esto. Se tiene que reconocer que en la actualidad no se cuenta con metodología precisa y objetiva que evalúe el proceso sin empobrecerlo.

#### 6.- Didáctica.

Se ha mencionado en repetidas ocasiones que los grupos operativos - han tenido su aplicación primordial en el área de la enseñanza. En el quinto triángulo, se menciona el aprendizaje como uno de los vectores de la escala de evaluación. Este triángulo está dedicado casi por completo al área educativa. Bernstein, Eliezer (1971) y De Lella Allevato (1976) - señalan que la didáctica apunta a lograr un aprendizaje activo, y se puede caracterizar como:

- a) grupal: el grupo es el instrumento indicado para resolver las ansiedades (miedo a la pérdida y miedo al ataque) que genera la situación de cambio que genera el aprendizaje.
- b) interdisciplinaria: se apoya en la existencia de esquemas referenciales heterogéneos que se integran en la tarea grupal. Los grupos se constituyen con integrantes de distintas disciplinas. La regla es: "a mayor heterogeneidad de los miembros, mayor productividad en el grupo".
- c) acumulativa: luego de hacer un trabajo con grupo pequeños se trabaja el tema en el grupo grande (siguiendo el modelo de la experiencia Rosenthal), y el proceso de aprendizaje sigue así una progresión geométrica.
- d) núcleo básico: la enseñanza se debe desarrollar a partir de los conceptos universales sobre los que se basa toda ciencia, lo cual implica -

cuestionar, más que aprender mecánicamente. Esto último permite una profundización y aceleración del aprendizaje.

e) instrumental: la didáctica apunta a dotar de instrumentos.

f) operacional: de lectura de la realidad a los alumnos, siempre que les permitan operar en términos de adaptación activa.

Pichon-Riviére (1971 a), Bernstein (sin fecha) y Elger (1971), enfatizan que enseñar y aprender forman una estructura funcional, y sólo considerados así pueden organizarse y adquirir un carácter operativo.

#### 7.- Actitud ante el cambio.

Bernstein (sin fecha), señala que la actitud ante el cambio puede ser positiva o negativa. Cuando es positiva, se habla entonces de una actitud cambiista; cuando es negativa, se llama resistencia al cambio.

Frente a toda situación de cambio (o de desconocimiento), surgen dos miedos básicos, que operan, según Pichon-Riviére (1971 a), como obstáculos epistemológicos de la realidad y que promueven la estructuración del estereotipo, y que son:

a) miedo a la pérdida de la estructura ya lograda;

b) miedo al ataque en la nueva situación a estructurar.

La resistencia al cambio se manifiesta en términos de dificultades en la comprensión y el aprendizaje. El desarrollo del grupo se ve obstaculizado por la presencia del estereotipo en el pensamiento y la acción -



grupal. La rigidez y el estereotipo constituyen el punto de ataque principal (y no la contra-ideología que promueve Saulo, 1977). Allí se centra la tarea que se realiza mediante el abordaje y la resolución de los nudos básicos, en un trabajo compartido de esclarecimiento grupal. - Este esclarecimiento implica el análisis en el "aquí y ahora" de la situación grupal, de los fenómenos de interacción, los procesos de adjudicación y asunción de roles, las formas de comunicación, en relación con las fantasías que generan esas formas de interacción; los vínculos entre los integrantes, los modelos internos que orientan la acción (grupo interno) y los objetivos y tareas prescritas del grupo.

Como se podrá observar, este triángulo podría constituir la base de un rediseño de conceptualización. Es decir, a partir de la actitud ante el cambio, se podría hablar de los procesos de desarrollo y maduración, de los universales, etc., formando un círculo que nunca termina por cerrarse (espiral en el modelo de Bernstein). Esto recuerda "Las mil y una noches" o "Evergreen", de Selva Plain, cuyo final es el comienzo, y así podría seguir indefinidamente, construyéndose un libro infinito.

#### 4.- Técnicas de grupos operativos.

Parece ser que resulta más sencillo desarrollar una teoría que describir de manera precisa la técnica, por lo menos en cuanto al trabajo con fenómenos humanos. Se puede decir que los fenómenos A, A' y A" pueden ser explicados en la teoría por los postulados X, X' y X". Pero, señalar lo que debe hacer como maestro, terapeuta, coordinador de un grupo, etc., en las situaciones A, A' y A" es, en cierta manera, un border en el vacío. Un border en el vacío porque los fenómenos A, A' y A" son únicos, irrepetibles (Jean-Claude Filloux, 1980- aduce algo parecido cuando denuncia a la Psicología como la "ciencia de la individualidad"). Pero, siendo los fenómenos particulares únicos, la dinámica que subyace a ellos es común. La ansiedad esquizo-paranoide o la ansiedad depresiva, por ejemplo, se presentan con regularidad en los grupos operativos. Lo que difiere es la manera en que se manifiestan. Es por esto que se hace necesario que los profesionales que implementan grupos operativos tengan un conocimiento profundo de la dinámica que subyace a los fenómenos grupales, no para imponerla, sino para diagnosticarla. Diagnosticarla y obrar en consecuencia. Parece sencillo. Pero, en la práctica, intervienen tantos y tan complejos factores que sería muy difícil apotarlos. Por esta razón, no existe un manual de técnica de grupos operativos, sino algunas cuantas recomendaciones técnicas guía que se exponerán a continuación.

Para simplificar un tanto la exposición, se ha decidido dividir este tema en cuatro incisos: encuadre, funciones del observador, funciones del coordinador e interpretación.

a) Grupos:

- El número de participantes puede ser muy variable. Pueden formarse - grupos pequeños (4 a 12 integrantes) o grupos grandes (no hay parámetros precisos). Dellarrosa (1979) recomienda de 10 a 14 miembros por grupo.

- Duración de las sesiones: Elger (1971) señala que el tiempo óptimo - debe ser mayor de 50 ó 60 minutos, mientras que Dellarrosa (1979) seña la explícitamente que deben ser 75 minutos.

- Inicio de sesión: se efectuará cuando haya determinado número de participantes. Dellarrosa (1979) fija un mínimo de cinco, en sus grupos.

- Constitución del grupo: el grupo debe estar constituido por los miembros del grupo, coordinación y observadores. Gasr y Liende (1974) recomiendan dos observadores, uno de lo manifiesto y otro de lo latente.

- Confidencia: la coordinación -así como los observadores- deben comprometerse a no divulgar el material que aparezca en los grupos (Dellarrosa, 1979).

- Relaciones extra-grupo: la coordinación, según Dellarrosa (1979), no debe tener roles prefijados de autoridad sobre los miembros del grupo - (tal como ser su profesor u ocupar algún puesto administrativo institucional).

- Temas de sesión: no debe haber temas prefijados para ser tratados en las sesiones. La temática de la sesión dependerá de la libre aportación de los participantes (Dellarrosa, 1979).

- Apertura de la sesión: los coordinadores de un grupo operativo deben optar por aperturas abiertas o semiabiertas, pues las aperturas cerradas empobrecen las posibilidades de desarrollo de un grupo (Marce - Bernstein, sin fecha).

b) Funciones del observador:

- Pichon-Riviére (1971), señala que se puede utilizar al observador como observador participante en situaciones donde el cierre amenaza la operatividad grupal.

- Bauleo (1970), menciona que el observador, por su mayor distancia, puede ejercer con mayor amplitud el rol de investigador. Pude tener la distancia suficiente como para visualizar todo el grupo, con el coordinador dentro, y qué tipo de circunstancias se están estructurando.

Su trabajo puede consistir en:

- 1) Tomar el material en forma de órdenes, lo que permite que éste sea estudiado cuantitativa o cualitativamente;
- 2) Fungir como observador de los emergentes; o,
- 3) Realizar un tipo de observación participante, en donde complementa los señalamientos dados por el coordinador.

- Gear y Liendo (1974), señalan que la función de los observadores es describir los intentos que el grupo realiza para tratar de organizar los emergentes típicos del aprendizaje grupal. Aportan la conveniencia de tener dos observadores:

- 1) Un observador de lo manifiesto, que registre los emergentes en fun-

ción de las tareas obvertidas, las tareas evitadas y los dilemas y - problemas planteados, anteriorizándolos en el plano de la estrictamente manifiesta.

- 2) Un observador de lo latente, que registrará material en términos de:
- 1) tareas, dilemas y problemas latentes de la marcha del grupo;
  - 11) las vicisitudes del vínculo transaccional.

Dicen que esa información deberá ingresar nuevamente al grupo, usando - la técnica de "lectura de emergentes", que permite que el grupo tome - distancia de lo realizado hasta ese momento, así como de lo no realizado. Otra de sus funciones, según estos autores, es reunirse con el coordinador unos momentos antes del inicio de sesión para la lectura de emergentes y esotemas de la sesión anterior para actualizarlos y hacer una predicción, y para concretar cuál ha de ser la tarea manifiesta que - afrontará en esa reunión, a la cual habrá de referir todos los emergentes analizados.

Este último punto pareciera estar en contradicción con una de las recomendaciones teóricas antes descritas: el que no hay un tema prefijado - para ser tratado en la sesión. Sin embargo, hay que tener presentes dos situaciones: en primer lugar, el grupo está reunido para alcanzar un - objetivo común, operando como equipo. Es ésta la tarea manifiesta. Pero, la manera en que se aborda (o se evita) la misma, es impredecible. En - segundo lugar, la indicación teórica comentada se refiere a la tarea - del coordinador, no a la tarea del grupo. En última instancia, según - Pichon-Rivière (citado por Saulo, 1970), la función del grupo es aprender a pensar, y éste sólo se logra mediante el cambio de rol de los individuos, la variación de sus expectativas y la adopción de nuevas con-

ductas (que no son las de su grupo primario familiar).

c) Funciones del coordinador:

Una de las funciones más importantes del coordinador es la interpretación. Siendo éste el tema central del presente trabajo, su planteamiento se efectuará una vez que se hayan delineado las funciones generales que éste desempeña.

- Pichon-Riviére (1971): la tarea esencial del coordinador (de grupos operativos) es dinamizar, resolviendo discusiones frontales que ocasionan el cierre del sistema; por lo tanto, lograr una comunicación dentro del grupo que se mantenga activa, es decir, creadora. La misma comprende el estudio en detalle, en profundidad y en el ámbito total, de todas las partes de un problema, a los efectos de ayudar a solucionarlo eficazmente; su rol prescripto es el ayudar a los miembros a pensar, abordar el obstáculo epistemológico configurado por las ansiedades básicas; mantiene con el grupo una relación asimétrica, requerida por su rol específico: el de co-pensar. Su tarea consiste en reflexionar con el grupo acerca de la relación que los integrantes del mismo establecen entre sí con la tarea prescripta.

- Elger (1971): facilitar el diálogo y establecer la comunicación (respetando los silencios productivos). Evitar enfrentamientos estereotipados. Ayudar al grupo a salir de los estereotipos de lo ya conocido. - Ayudar y no imponer. Hacer lo posible para establecer el diálogo entre los componentes del grupo, y no acaparar ni centrar todo en sí, de tal manera que, cuando el diálogo y la comunicación funcionen bien, el coordinador no debe intervenir. No debe ser crítico ni coercitivo con nin-

gón integrantes, sea cual fuere el carácter de su intervención; quedan anuladas las conases por su parte, quien tampoco debe asumir las roles que le proyectan. Las cualidades del coordinador se pueden resumir en tres palabras: arte, ciencia y paciencia.

- Smuleo (1977): la visualización del vínculo entre grupo y tarea. Su función no es la de líder del grupo, pues ésta provocaría una sistosis de éste con él.

- De Lalla Allevato (1978): agudizar las contradicciones, promover la egodistorsión; posteriormente, propiciar y guiar la reflexión sobre las mismas.

- Gear y Liendo (1974): colocar al grupo en condiciones tales que le permita abordar y resolver la tarea que lo lleve a constituirse en grupo de trabajo; considerar que lo que le ha sido dado es un grupo en sí, inconsciente de sí mismo, y su tarea será el convertirlo en un grupo para sí, en el que la propia estructura del grupo se haga explícita e instrumental para sus miembros; no debe asumir los roles que le proyectan los miembros del grupo.

- Dellarrossa (1979): coadyuvar al mantenimiento de la tensión óptima del campo y a su recuperación cuando se haya perdido.

Como se podrá apreciar, estos seis autores concuerdan (o por lo menos no se contradicen) en cuanto a las funciones del coordinador, que se pueden sintetizar en:

- a) Facilitar la comunicación;
- b) Co-pensar con los miembros del grupo;

- c) Ayudar a romper estereotipos,
- d) Devolver (sin asumir) los roles que le proyectan,
- e) Interpretación.

"Interpretar significa hallar un sentido oculto" (Freud, 1915-1916). Se podría afirmar que la interpretación (tal y como se conoce ahora) nació con el psicoanálisis. Específicamente, con el descubrimiento de lo inconsciente. Sin embargo, todavía en 1903, señala (Freud) que los detalles del arte de la interpretación o traducción no han sido aún publicados. En 1910, Freud anuncia las recomendaciones teóricas fundamentales que, en el análisis individual, indican el momento preciso en que debe formularse la interpretación. Tales condiciones son:

- a) que el enfermo mismo, convenientemente preparado, haya llegado a aproximarse suficientemente a lo reprimido por él;
- b) que se encuentre lo bastante ligado al médico (transferencia) para que su relación afectiva con él le haga imposible una nueva fuga.

En 1913, señala que, durante la iniciación del tratamiento, el analista debe anunciar la "regla fundamental" de libre asociación y esclarecer lo referente al tiempo de duración del tratamiento, honorarios, horarios etc. Aparte de esto, su única intervención válida ante el mutismo inicial del paciente es el de decirle que al principio de la cura no puede existir una falta de toda ocurrencia, tratándose entonces de una resistencia contra el análisis. La transferencia debe interpretarse solamente cuando se ha convertido en resistencia. Las condescendencias prematuras del analista durante las primeras entrevistas, aunque sean ciertas, sólo lograrán incrementar las resistencias del paciente. En 1922, tratando de resolver el problema relacionado con la manera en que se debe-



encontrar la interpretación, señala que el mejor y más adecuado recurso para encontrar el sentido oculto de la comunicación del paciente consiste, de parte del terapeuta, en abandonarse a su propia actividad mental inconsciente, conservándose en un estado de atención constante; evitar en la posible toda reflexión y toda producción de hipótesis conscientes; no querer fijar especialmente en su memoria nada de lo oído, y aprehender de este modo, con su propio inconsciente, la inconsciente del analizado.

El Psicoanálisis ha tenido un desarrollo bastante peculiar. Se distinguen, por lo menos, dos corrientes antagónicas (o al menos supuestamente antagónicas): el psicoanálisis ortodoxo y diferentes teorías derivadas del psicoanálisis que son denominadas por los analistas ortodoxos - como no psicoanalíticas. La teoría de la interpretación ha tenido un destino semejante. En 1934, Sibring (citado por Fargall, 1961) distinguía cinco teorías básicas en Psicoanálisis: sugestión, abreactión, manipulación, clarificación e interpretación. Decía que, en todo análisis, se usan las cinco, pero que forman una estructura jerárquica en la que la interpretación es el agente principal y las demás se subordinan a él. Alexander y French (1955), -no ortodoxos- señalan, por el contrario, que lo principal dentro de la terapia es que el paciente sufra nuevas experiencias emocionales aptas para deshacer los efectos nocivos de las experiencias emocionales vividas en la vida temprana. Todos los demás factores -señalan- están subordinados a este principio terapéutico central. Axline -que se inscribe en una corriente no psicoanalítica, - como lo es la Terapia Centrada en el Cliente- menciona que el cliente - es el que asume la responsabilidad de tomar decisiones y el que da las interpretaciones.

Continuando con los autores que siguen la corriente psicoanalítica, hay que destacar que repiten los enunciados freudianos mencionados anteriormente, y en sus aportaciones tienden a precisar los diferentes tipos de interpretación que pueden hacerse. Así, Menninger (Ed. 1974), explica - que pueden hacerse tres tipos de interpretaciones:

- a) Interpretación de resistencias: se señala que existe la resistencia, cómo se manifiesta y sus propósitos evidentes.
- b) Interpretación de la transferencia: los diferentes personajes que el psicoanalista ocupa en la vida del paciente;
- c) Interpretación del contenido: aquello que es inconsciente para el paciente.

Racker (1959) concuerda plenamente con Eibring (op cit) y Menninger (op-cit), ya que sostiene que la interpretación es el instrumento terapéutico por excelencia, y que permite hacer consciente lo inconsciente. Se pronuncia por interpretar con más frecuencia de lo usual (en su tiempo), señalando el "aquí también" y el "aquí otra vez". Precisa, al igual que Menninger, tres tipos de interpretación:

- a) Interpretaciones dinámicas: se alude a las fuerzas internas en lucha;
- b) Interpretaciones condicionales: lo que en un momento dado es más importante interpretar;
- c) Interpretaciones estructurales: en cuanto se refiere a las diversas instancias de la estructura psicológica.

From-Reichmann (Ed. 1975) señala -en oposición a lo afirmado por Axline (op cit) que, en general, los enfermos mentales son incapaces de reali-

ser una labor interpretativa curativa sin la existencia, o por lo menos el adiestramiento, de un psiquiatra. Con respecto a la interpretación, acepta los postulados en cuanto a su función (hacer consciente lo inconsciente), pero rechaza la noción de inconsciente clásico, adoptando la del Psicoanálisis culturalista: lo inconsciente consiste en experiencias prohibidas por la sociedad, por lo que el sujeto las excluye de su consciente, las disocia o las reprime. Señala que existen tres tipos de interpretaciones:

- a) Interpretaciones de contenido o dinámicas: se refiere a las experiencias genéticas y a los procesos dinámicos que causan las manifestaciones de los pacientes;
- b) Interpretaciones de la transferencia;
- c) Interpretaciones de las resistencias.

Singer (1965) bosqueja el desarrollo que ha tenido la interpretación dentro y fuera del psicoanálisis. Señala que el cambio fundamental que ha sufrido la interpretación, desde las formulaciones freudianas, ha sido que actualmente se tiene una orientación menos genética e interés en desenterrar conexiones históricas específicas. El énfasis, ahora, se centra en las operaciones de seguridad frente a la angustia engendrada por la situación contemporánea (confrontaciones).

Fiorini (1980), menciona que las intervenciones del terapeuta se pueden inventariar de la siguiente manera:

- 1) Integración;
- 2) proporcionar información;

- 3) confirmar o rectificar los criterios del paciente sobre su situación;
- 4) clasificar, para que ciertos contenidos y relatos del paciente adquieran mayor relieve;
- 5) recapitular, resumir;
- 6) señalar relaciones entre datos, secuencias, constataciones significativas;
- 7) interpretar el significado de las conductas, motivaciones y finalidades latentes, en particular las conflictivas.
- 8) sugerir cambios a título de ensayo;
- 9) indicar la realización de ciertas tareas;
- 10) encuadrar la tarea;
- 11) meta-intervenciones: comentar o aclarar el significado de haber puesto en juego cualquiera de las intervenciones anteriores;
- 12) otras intervenciones: saludar, anunciar cambios en los horarios, - etc.

Aquí se podrá apreciar la diferencia entre los primeros enunciados terapéuticos y algunos más actuales. En referencia a la interpretación en sí, Fiorini dice que ésta debe cubrir el siguiente espectro:

- a) conflictos actuales en la vida del paciente;
- b) reconstruir determinadas constataciones históricas significativas;
- c) explicitar situaciones transaccionales de peso, en el proceso;

- d) rescatar capacidades del paciente negadas o no cultivadas;
- e) hacer comprensibles las conductas de los otros en función de nuevos comportamientos del paciente.
- f) destacar las consecuencias que se derivarán de encontrar al paciente alternativas capaces de sustituir estereotipos personales o grupales.

Con respecto al énfasis exagerado que se ha dado a las interpretaciones de la transferencia, Laites (1981) subraya que los hechos son hechos, - que no toda comunicación del paciente puede ser atribuida al proceso - transferencial.

El acervo de las interpretaciones ha llegado tan lejos, que Mattes y - Robbins (1981), señalan que en las sesiones psicoanalíticas es válido - utilizar los siguientes recursos:

- la metáfora;
- canciones de cuna;
- modelado con plastilina o arcilla.

Al ingresar al trabajo con los grupos, el psicoanálisis -y consecuentemente, la teoría de interpretación- sufrió modificaciones. Se comenzó con la Terapia Interpretativa Individual en el Grupo para seguir con la Teoría Interpretativa del Grupo (Grinberg, Langer y Rodríguez, 1957). - Se recomienda la lectura de este libro, para apreciar una breve reseña - histórica que parte de Slavson, Schilder y Klapsman hasta la de Ezriel, - Blon y la suya propia. Esta última, se caracteriza por lo siguiente:

- a) interpretan al grupo como un todo al señalar el clima emocional con sus oscilaciones y las fantasmas subsecuentes;

- b) interpretan en función de roles, por considerar que éstos están en función de una situación o de un sentimiento común al grupo.
- c) interpretan la actitud y las fantasías del grupo hacia una persona y hacia el terapeuta;
- d) interpretan en términos de subgrupos como partes complementarias de un todo, como índice de desintegración de ese todo y como dramatización de las fantasías inconscientes, e
- e) interpretan en función del "aquí y ahora".

Auzan (1978), hace contribuciones muy importantes en cuanto a la técnica de investigación en grupos de formación - parientes cercanos de los grupos operativos. Entre las principales recomendaciones técnicas que hace, aparecen las siguientes:

1ª Cuando no se sabe cómo interpretar, más vale no hacerlo;

2ª Para hallar la interpretación, el interpretante debe estar en condiciones de localizar tres variables:

- a) la demanda específica de los sujetos del grupo;
- b) los procesos inconscientes, preconcientes y concientes específicos de las situaciones de grupo que intervienen en ese momento;
- c) el propio deseo de ser interpretante en esas situaciones y, correlativamente a su deseo, las fantasías y angustias mediante las cuales reacciona a la demanda de los sujetos y a la intensificación de los procesos en estas situaciones.

38 Para poder dar la interpretación debe disponer de un encuadre preciso.

44 Para que, una vez proporcionada la interpretación, ésta sea aceptada, necesita encontrar el estilo adecuado a la situación grupal.

54 Hay dos diferencias fundamentales en cuanto a la interpretación en el trabajo psicoanalítico individual y al tratamiento psicoanalítico individual y al tratamiento psicoanalítico de grupo, y son:

a) la interpretación en la cura individual es "mutativa". En el grupo, por el contrario, debe centrarse en el "aquí y ahora". En otras palabras la interpretación, en el grupo debe apuntar a modificar solamente aquellas actitudes neuróticas actuales de los participantes que no dependan por entero de sus neurosis infantiles.

b) en la cura individual, la interpretación se centra en el individuo, y en los trabajos de grupo se centra en el grupo. Aquí, deben tenerse en cuenta dos consideraciones: 1a. la interpretación centrada en el grupo no afecta a todos los participantes en su inconsciente individual, sino sólo a aquellos cuyas fantasías, angustias, conflictos, se encuentran en mayor resonancia con la tensión común; 2a. esto no excluye poner de manifiesto el rol eventualmente preponderante asumido por un inconsciente individual en el desencadenamiento de la producción fantasmática en el seno del grupo o en su lucha contra ella. Por lo tanto;

64 Cuando un problema particular de un paciente del grupo plantea problemas particulares al grupo, conviene en algunos casos utilizar el problema particular de un individuo para esclarecer el problema colectivo actual y, en otros, utilizar un fenómeno de la dinámica del grupo para

hacer comprender algo esencial a un individuo acerca de su conflicto - defensivo (Floukas, citado por Anzieu).

7ª La interpretación grupal es ahistórica, en el sentido de que la historia individual de la infancia no es considerada ni por el interesado en su discurso ni por el monitor en sus explicaciones.

8ª La interpretación correcta y eficaz, en los casos de liderazgo y de chivo emisario, comporta dos aspectos, uno dirigido al miembro individual y el otro al resto del grupo en relación con ese miembro.

9ª Por regla general, el monitor no interrumpe el silencio colectivo, - por prolongado que sea. Lo importante es saber cómo vivieron el silencio los participantes.

En cuanto al concepto de la interpretación en grupos operativos, en general, coincide con la visión psicoanalítica del mismo, matizado -claro está- por el concepto de vínculo. Así, tenemos que para:

- Pichon-Rivière (1971): consiste en una conceptualización, hipótesis o fantasía del acontecer subyacente del otro (o sea, el contenido implícito de lo explícito). En el grupo operativo es el instrumento de esclarecimiento principal, así como el señalamiento. En relación con el fenómeno de transferencia (proceso de adjudicación de roles inscriptos en el mundo interno de cada sujeto), señala que interpretar es iluminar el carácter transferencial de los contenidos que se manifiestan como conductas inadecuadas. Es la confrontación de dos tiempos: el arcaico de las fantasías y el aquí y ahora, el presente de la situación del grupo. Menciona además que la interpretación debe tomar en cuenta dos elementos: el vertical (historia personal del sujeto) y el horizontal (proce-



es que se da en el aquí y ahora en la totalidad de los miembros), lo cual concuerda plenamente con la concepción de Grinberg, Langer y Abdrígué (1967).

- Blager (1971): coincide con Pichon-Riviére, enfatizando uno de los puntos marcados por este autor: respetar el emergente grupal, es decir, trabajar u operar sobre la información que el grupo actualiza en cada momento y que corresponde a lo que momentáneamente puede admitir y elaborar.

- Bernstein (sin fecha): la interpretación consiste en hacer explícito lo implícito.

- Ulion (sin fecha): en la interpretación se dan los procesos de observar, diagnosticar y operar. Implica desestructurar y reestructurar adecuadamente los sucesos ocurridos.

- Smulev (1977): en el grupo se presenta una latencia como instancia del imaginario grupal, constituida por el entrecruzamiento de idealizaciones individuales posibilidades socialmente. Por lo tanto, la interpretación se enfocará sobre estos fantasmas, posibilidades e imposibilidades de los otros buscados.

- González M. (1979): explicitación visualizada por los miembros del grupo como ataque, pues al cuestionar la dimensión imaginaria se excarban los mecanismos paranoicos, depresivos y esquizoides. Los coordinadores se convierten entonces en "productores" de conflictos que antes "no existían".

Como se sabe, las preguntas: ¿qué interpretar? ¿cómo efectuar la inter-

prestación? y cuándo hacerla? son difíciles de contestar, por la dificultad que implica su generalización. Si la pregunta fuera: ¿qué se debe interpretar en este grupo, dentro de este contexto, en tal institución, con esta historia y este discurso? la situación sería diferente. Pero, al no contar en este momento con estos datos específicos, la atención se tiene que enfocar hacia aquellos fenómenos que ocurren en mayor o menor grado en todo grupo. Para esto se tomarán en cuenta los trabajos de Pichon-Riviére (1971), Gear y Liendo (1974), De Lella Alleveto (1978), Sauleo (1970, 1971), Dallarossa (1979).

- Pichon-Riviére: se comienza por interpretar al portavoz que, por su historia personal, es muy sensible al problema subyacente y que, actuando como radar, detecta las fantasías inconscientes del grupo y las explicita. Ato seguido, se señala que lo explicitado es también un problema grupal, producto de la interacción de los miembros del grupo entre sí y con el coordinador, y que él, portavoz por un proceso de identificación subliminal, percibe y enuncia. Debe ayudar a los miembros a pensar, abordando el obstáculo epistemológico configurado por las ansiedades básicas. Debe señalar un punto de partida falso, como es el de comenzar trabajando con un pensamiento científico no elaborado y sin haber analizado previamente "las fuentes vulgares del esquema referencial". Debe apuntar al análisis del ECPD y, concomitantemente, al análisis de las ideologías. Con respecto a la transferencia, (el coordinador) debe tener la plasticidad suficiente para asumir el rol adjudicado (transferencia), no actuándolo, sino retraduciéndolo (interpretación) en términos de conceptualización, hipótesis o fantasía acerca del acontecer subyacente del otro. La interpretación se incluye en un dialéctico (relación entre procesos implícitos y explícitos, manifiestos y latentes), aportando al campo información que permite el autoconocimiento grupal,

lo que genere nuevas formas interactivas. Opere en el campo de obstáculo a fin de mostrarlo para lograr una re-organización grupal que permita elaborarlo. Incluye un criterio de realidad. Cuando el grupo llega a su modo de funcionamiento, el coordinador no debe ya interpretar.

- De Lella Allevato: difiere parcialmente de Pichon-Rivière pues señala que, cuando se quiere apuntar a fenómenos latentes, primero hay que promover la egodistorsión, agudizando las contradicciones, y por tanto evitando la explicitación inicial del emergente. Señala que la explicitación directa se realiza cuando lo implícito está muy cercano a lo explícito.

- Baulso (1970): en un primer momento, se debe tomar al encuadre como punto de mayor urgencia, es decir, el coordinador debe estar ocupado en ubicar al grupo como grupo. Por lo anterior, la primacía de las interpretaciones deben recaer sobre el espacio tiempo-tarea. En los siguientes momentos, se atenderá a los liderazgos y su relación con la tarea. En cuanto a la transferencia, se interpreta en relación con la tarea. (1977): en el momento de síntesis grupal se produce el momento de silencio de la coordinación.

- Dellarrosa (1979): el coordinador explicita diferentes cortes de la experiencia, en sus grupos de reflexión (modalidad de los grupos operativos). En un primer nivel se señalan los temas expresados conscientemente y manifiestamente y la manera en que se trabajarán. En un segundo nivel, se devuelven las situaciones conflictivas que se percibieron, es decir, el trasfondo de los obstáculos que limitaron o imposibilitaron los diferentes momentos de la tarea, los fenómenos grupales observados, así como los pactos inconscientes y liderazgo manifiestados y percibidos. En

un tercer nivel se explicitan las ansiedades grupales y el aquí y el ahora de la transferencia (sin enfrentarla, sino eludiéndola, orientando la atención lateralmente hacia la indagación temática).

- Goar y Liendo: son los autores que más específicamente han trabajado con el tema de la interpretación. Proponen un modelo teórico-práctico para formular la interpretación, remitiendo ésta a : la estructura individual, la estructura grupal, el coordinador, la tarea y la institución. En resumen, proponen la siguiente formulación:

- 1) "Por intermedio de A (y B) (ustedes) me expresaron que"
- 2) "Necesitan que (también aquí y ahora) yo me haga cargo de tal función de ustedes (pero no mía)"
- 3) "para poder enfrentar la ansiedad (confusional, depresiva o paranoide) que experimentan (también aquí-ahora) frente a esta tarea- (dilema, problema) concreta de hoy"

Lo expresado en el punto 1 evita el equívoco de omitir el señalamiento del integrante específico que lo expresó, dando por sentado que el grupo tiene conciencia de sí mismo como grupo. Evita también el equívoco contrario, o sea, a recurrir únicamente a la interpretación individual, lo cual acentuaría la disociación entre el individuo y el grupo. No recomiendan hacer uso de formulaciones tales como "el grupo expresó" ya que está empleando una abstracción que, si bien sirve para hablar en forma general del mismo, no expresa correctamente, en el plano técnico, la actividad singularizada dentro del grupo, puesto que, en su impersonalidad, esta expresión no va dirigida concretamente a nadie. En este punto se hace referencia a las dos primeras estructuras mencionadas.

Con respecto al punto 2, la interpretación desafiada e instrumental - que hace el coordinador de las funciones que le adjudican y de las ansiedades que las acompañan, permite a los miembros del grupo preservar permanentemente un buen vínculo transferencial -ni idealizado ni persecutorio- y emprender nuevas conductas frente a la tarea, ensayándolas en el seno del grupo mismo. El vínculo transferencial idealizado indica - que el grupo está evitando o desafiando abordar un cambio. El persecutorio indica que está en pleno cambio y que no puede sostenerlo. Si el - coordinador, en vez de explicitarlo, lo asume, pierde su función de - tercero excluido -incluido entre el grupo y la tarea-, quedando a merced del grupo y manejado por él. No es recomendable decir "están ubicados en mí tal función de ustedes" porque puede ser vivido por los miembros del grupo como una devolución de sus proyecciones sin que éstas - hayan sido captadas y respetadas. Esta formulación es útil cuando el - grupo está unido contra la tarea y contra el coordinador. Cuando la - transferencia no es un obstáculo, sino un facilitador de la evaluación - grupal, lo preferible es no centrar la formulación en torno al vínculo transferencial, sino a las transferencias entre los diversos integrantes, tendientes a inducir o asumir ciertos roles. De esta manera, se - toma en cuenta la tercera estructura.

En lo que respecta al punto 3, si el coordinador no pone en evidencia - la relación existente entre las ansiedades que surgen con el hecho de que se hallan enfrentando una tarea específica, el grupo deja de trabajar en lo que se había propuesto y comienza a hablar de lo que pasa en el grupo o con el coordinador, pero sin la intención de volver a la - tarea. Se considera así la cuarta estructura.

Con respecto a la conexión del emergente con la estructura institucio-  
nal, sólo debe ser abordada en situaciones críticas de incongruencia -

institucional aguda y paralizante.

Los autores no proponen que esta formulación se aplique siempre, ni de manera estereotipada. Su finalidad es lograr que el coordinador tenga presente lo específico de su actividad.

En cuanto a los momentos por los que pasa el grupo y las intervenciones del coordinador, también hace recomendaciones técnicas muy valiosas. A continuación se exponen de manera sintetizada las mismas:

- Momento de preterea - Función del Coordinador:

a) esperar a que el grupo realice espontáneamente varias tentativas de entrar a la tarea. Si esto no sucede, entonces

b) señalar la necesidad del grupo de que sea el coordinador el que los haga tomar distancia de la situación en que se hallan, como la de hacerles tomar conciencia de la situación actual, mostrándoles que no pueden abordar la tarea que se propusieron. Si esto no surge efecto,

c) interpretar las ansiedades, relacionándolas con la tarea manifiesta y con el vínculo transaccional.

Si el coordinador asume un liderazgo laissez-faire, dejando que el grupo se regodee con su ansiedad, fomenta una actitud fóbica frente a la tarea del grupo. Si asume un liderazgo autocrático o demagógico al centrarse en la tarea manifiesta, olvida la tarea latente, por lo que el grupo participa de una manera pasiva y no creadora.

- Momento dilemático:

a) esperar a que "madure" el dilema, pero si el grupo no puede resolverlo, entonces

b) señalar su necesidad de que él se haga cargo de hacerles tomar distancia y permitirles reconocer las características del dilema manifiesto, procediendo después a mostrar las salidas que el mismo grupo inmanejable. Si esto no basta,

c) interpretar cómo el estereotipo que aparece en el dilema manifiesto tiende a controlar esas ansiedades, puesto que evita una integración grupal que el grupo vive como continuación y destrucción de los aspectos buenos del grupo por sus propios aspectos malos.

- Momento problemático:

a) esperar a que "madure" el problema, y, si después de varias tentativas el grupo no puede resolverlo, entonces

b) señalar su necesidad de que él se haga cargo de hacerles comprender que las distintas soluciones propuestas sólo son soluciones parciales que tienden a integrar una síntesis totalizadora. Si esto no surte efecto

c) interpretar el problema latente: la situación grupal no se termina de elaborar, lo que impide una síntesis más amplia. Implica un pasaje de la posición esquizo-paranoide a la posición depresiva.

Y, aquí, se reinicia el proceso...

## METODOLOGIA

Daniel Yarkelovich advierte que (citado en Korchin, 1973):

"El primer paso es medir lo que pueda ser fácilmente medido. -  
 Esto está bien, tanto como pueda hacerse. El segundo paso es dejar de -  
 lado todo lo que no puede ser medido o darle un valor cuantitativo arbi-  
 trario. Esto es artificial y desorientador. El tercer paso es presumir  
 que lo que no puede ser medido fácilmente, no es muy importante. Esto -  
 es seguro. El cuarto paso es decir que lo que no puede ser medido, -  
 realmente no existe. Esto es suicidio", (p.426).

El mismo Korchin sostiene, más adelante, que:

"Tanto la complejidad clínica como la elegancia científica deben  
 ser comprometidas de alguna manera, a fin de hacer un estudio factible  
 y significativo. La prueba final no es la inclusividad perfecta ni la -  
 elegancia, sino donde los hallazgos potenciales constituyen una adición  
 valiosa al conocimiento y a la práctica subsiguiente", (p.426).



### Diseño de Investigación

Como se mencionó anteriormente, son tres los objetivos de la presente Tesis:

a) integrar los conceptos de la Teoría de los grupos operativos (mismo que se espera se haya logrado)

b) explorar qué tipo de intervenciones de parte de la coordinación facilitan o entorpecen el abordaje de la tarea a los miembros de un grupo operativo.

c) determinar si la implementación de grupos operativos en el trabajo de investigación es de utilidad.

A estas alturas de la Tesis, debe resultar obvio para el lector interesado en la misma que no es posible evaluar los puntos b y c usando un procedimiento experimental, en el cual se asignen variables, en el cual haya una cuantificación rigurosa y una prueba de hipótesis por medio estadísticas. No se afirma que lo anterior sea imposible. Lo que se afirma es que lo anterior resultaría empobrecedor en este tipo de investigación, por las siguientes razones:

a) supongamos que se asignaran ciertas variables. Digamos, por ejemplo, que se evaluará la verbalización de los miembros del grupo cuando el o los coordinadores del mismo guardan silencio. Supongamos que, a mayor silencio de la coordinación, mayor verbalización hay de los miembros del grupo. ¿Y? ¿como el objetivo fundamental de los grupos operativos es que sus miembros hablen mucho, especialmente cuando se sabe que, en ocasiones, la verbalización excesiva pue-

de ser ocasionada por alguna resistencia? O, ¿tiene algún sentido contar el número de afirmaciones "positivas" o que denoten cierto nivel de cooperación entre los miembros del grupo, aislándolas del contacto? O bien, ¿tiene algún sentido el contar el número de contactos visuales entre los miembros del grupo entre sí y con la coordinación?

b) ¿Cómo se puede cuantificar objetivamente (y se usa esta última palabra con toda intención) un proceso como el que se da en los grupos operativos? ¿Qué unidad de medición debe utilizarse para evaluar el efecto que una intervención tiene sobre los miembros del grupo? ¿Tendría sentido cuantificar su conducta (p.e.j. las veces que cruzan y decruzan las piernas, etc.)?

c) ¿Qué prueba estadística se puede utilizar cuando no es posible cuantificar objetivamente un fenómeno dinámico, multifacético como lo es el que se presenta en el grupo operativo?

Por lo anterior, para evaluar el punto b, se determinó utilizar un diseño considerado por Korchin (1975) como estudio de caso con análisis de proceso. Estudio de caso en el sentido de que la experiencia de grupos operativos se efectuó con un solo grupo, aunque éste estuviera formado por ocho miembros. De proceso porque, de acuerdo con las hipótesis a plantear (generadas por la teoría y por la experiencia), se ejemplificarán los fenómenos a que alude la hipótesis en diferentes momentos por los que pasó el grupo, y se explorará si la hipótesis tiende a confirmarse o a rechazarse. De antemano se conocen los defectos de este diseño, que son:

a) no es un estudio controlado y sistemático;

b) no se conoce qué grado de generalización pueden tener los hallazgos;

c) se corre el peligro de que las observaciones y conclusiones sean, en gran parte, un reflejo del "bias" o de la subjetividad tendenciosamente favorable hacia la confirmación de hipótesis, de parte del investigador.

Las ventajas que proporciona un diseño de este tipo residen, principalmente, en que preservan una aproximación naturalística de la complejidad del proceso que se da en el grupo. Además, se cuenta con el hecho de que los registros de las sesiones fueron efectuados por un observador silencioso y no por el autor del presente trabajo, lo que garantiza cierto grado de objetividad, en el sentido de que tal observador podía efectuar sus registros con una mayor distancia efectiva que los directamente implicados en el grupo. Otra de las ventajas de este diseño es que, eventualmente, puede generar hipótesis para futuras investigaciones.

Con respecto al punto c, es decir, la evaluación de la utilidad de los grupos operativos en el área de la investigación, se determinó la utilización de dos criterios, uno de ellos objetivo y el otro altamente subjetivo, que son:

a) Dado que los miembros del grupo (excluyendo a la coordinación, por supuesto) tenían que entregar su carga de trabajo en un determinado límite de tiempo, se tomaron como criterios objetivos - la puntualidad en cuanto a la carga de trabajo que tenían asignada.

y la calidad de la misma. La calidad del trabajo se determinará mediante los juicios emitidos por personas altamente calificadas, -  
ajenas a la institución, pero ligadas a la investigación que se es-  
taba efectuando (estandarización de una batería de pruebas psicodí-  
gicas);

b) El criterio subjetivo está dado por la evaluación que los  
miembros del grupo (incluyendo a la coordinación), hicieron en -  
cuanto a la utilidad de este procedimiento en la investigación que  
se había efectuado. Obviamente, se desconoce la confiabilidad que  
tienen tales juicios. Pero, por otro lado, ¿quién mejor que los -  
miembros del grupo puede explicitar su vivencia del mismo, y hacer  
una evaluación subjetiva de su utilidad?

#### Sujetos.

El grupo operativo estuvo conformado por los siguientes elementos:

1) cinco psicólogos investigadores de campo. Tres mujeres pasantes-  
de psicología educativa, y un hombre y una mujer pasantes de psico-  
logía clínica. Sus edades fluctuaban entre los veintidós y los vein-  
ticinco años. Una de las psicólogas abandonó la investigación, sien-  
do sustituida de inmediato por otra (lo anterior aconteció cuando -  
se había efectuado aproximadamente la mitad del trabajo de campo).

2) dos coordinadores del grupo. Uno de ellos era la jefa del departa-  
mento de investigación y el otro (autor de la presente Tesis) -  
coordinador de investigación, teniendo a su cargo a los cinco psicó-

logos arriba mencionados. Ambos coordinadores estaban estudiando la Maestría en Psicología Clínica durante el tiempo en que se efectuaron las reuniones de grupo operativo, habiendo cursado el 50 y el 75% de las materias, respectivamente. Ambos coordinadores habían participado como miembros de diferentes grupos operativos durante sus estudios de Maestría.

3) una observadora silenciosa, que hacía el registro de las sesiones. Estudiante de Maestría en Psicología Clínica, con el 75% de las materias cursadas.

El grupo se reunió en un total de 35 ocasiones, una vez a la semana. La primera reunión se efectuó el 8 de agosto de 1980, y la última el 5 de junio de 1981. Las reuniones tenían una duración de una hora. Cuando la coordinación determinó el encuadre, se sabía que lo recomendable eran reuniones de 90 o más minutos, pero como no se contaba con los requerimientos óptimos en cuanto a espacio en la institución, se determinó que éstas fueran de ocho a nueve de la mañana, lo que evitaba interrupciones de parte de los demás empleados (cuyo horario de entrada era a las nueve).

Las reuniones se efectuaron en la oficina del departamento de investigación, siendo éste un local delimitado por un muro y dos cancelas, lo cual imposibilitaba la privacidad. Se hicieron varios intentos por conseguir un local apropiado, pero fueron inútiles.

La coordinación definió el encuadre y la fecha de inicio de los grupos operativos. Posteriormente, solicitó y obtuvo la supervisión del Dr. Jaime Winkler. Por lo general, la coordinación se reúne a comentar las sesiones antes de llevarlas a supervisión.

#### HIPOTESIS.

Se cree necesario aclarar que estas hipótesis fueron extraídas tanto de la teoría como de la práctica después de efectuadas las reuniones de grupos operativos.

1.- Las intervenciones de la coordinación del grupo que al mismo tiempo juega dos roles diferentes (el de coordinación y el de autoridad institucional), tienden a generar una gran problemática, al no poder ser vividas por los miembros del grupo como una función de los co-pensadores, sino como de autoridades que utilizan al grupo como medio de control. Esto facilitará la aparición del fenómeno "protestatario" (Dellarossa, 1979).

2.- Las intervenciones siempre deben tomar en cuenta dos dimensiones: la individual (vertical) y la grupal (horizontal). (Grinberg, Langer y Rodríguez, 1957; Pichon Rivière, 1971; Didier Anzieu, 1978).

3.- Se debe trabajar siempre respetando el emergente grupal, es decir, trabajar y operar sobre la información que el grupo actualiza en cada momento, y que corresponde a lo que momentáneamente puede admitir y elaborar (Eleger, 1971; Pichon Rivière, 1971).

5.- La función más importante de la coordinación es la de interpretar, vehiculizando la comunicación intragrupal. Generalmente, otro tipo de intervenciones provocan que el grupo hable para la coordinación y no para el grupo (Autor de la Tesis).

6.- Se deben respetar los silencios grupales. Si la coordinación los interrumpe sistemáticamente con intervenciones interrogativas, genera mayores resistencias (Autor de la Tesis).

**PROCEDIMIENTO:**

Inicialmente, se había pensado en efectuar una clasificación de las intervenciones de la coordinación, para evaluar las modificaciones que se producían o no en cuanto al abordaje y/o resolución de la tarea de parte del grupo. Al hacer una revisión cuidadosa de las 36 sesiones y de las diferentes intervenciones de parte de la coordinación, se observó que lo anterior resultaba muy difícil, pues tales intervenciones fueron efectuadas de manera muy amplia, sistemática. Por esta razón, se decidió presentar de manera resumida las siguientes reuniones: de la 1a. a la 5a, de la 17a. a la 21a, y de la 32a. a la 36a, que corresponden al inicio, parte media y final del total de reuniones que se efectuaron. No se consignan todas las sesiones porque esto tomaría una cantidad muy considerable de espacio, además de que se piensa que estas submuestras de las sesiones permitirán un análisis más profundo. A la vista del material expuesto, se someterán a prueba las hipótesis para aceptarlas o rechazarlas, además de poner a consideración algunas conclusiones no enmarcadas en las hipótesis.

En la presentación de las sesiones se procederá de la siguiente manera: se mencionarán las intervenciones de los participantes del grupo seguidas de las intervenciones de la coordinación. Posteriormente se presentará lo que el autor del presente trabajo considera como contenido latente de las mismas, así como los comentarios acerca de las intervenciones de la coordinación.



## NOTAS:

Antes de iniciar con la descripción y análisis de las reuniones propuestas en la metodología, se debe aclarar que se utilizará una codificación especial para designar a los miembros del grupo operativo, en parte para proteger su anonimato, y en parte para abreviar y hacer menos densa la presentación del material. Tal codificación será:

A: Psicólogo Clínico

B: Psicóloga egresada de la ENEP

C: Psicóloga Educativa

D: Psicóloga Educativa

E: Psicóloga Educativa

C1: Coordinadora. Al mismo tiempo es la Jefa del Departamento de Investigación.

C2: Coordinador. Al mismo tiempo coordina al grupo en aspectos técnicos de la investigación.

O: Observadora. Al mismo tiempo coordina otro grupo de cinco psicólogos en aspectos técnicos de la investigación.

C1, C2 y O recién ingresaron a la institución. O conocía a C1 y a C2 como compañeros de clases de Maestría. C1 y C2 no se conocían antes del ingreso a la institución.

A, B, C, D y E se conocían previamente, pues habían participado ante

riormente en un proyecto de investigación dentro de la misma institución. Al parecer, tal proyecto dejó mucho que desear. En el mismo, B había fungido como coordinador, y A tenía funciones tanto de coordinador como de trabajo de campo.

Antes de iniciar las reuniones de grupos operativos, se hizo una reunión con los psicólogos para plantear algunos aspectos técnico-administrativos de la investigación que se iba a emprender. Se plantearon, también, las reuniones de grupos operativos, diciendo que iban a constituir un espacio en donde se pondrían de manifiesto las ansiedades generadas por el trabajo de campo. Se dijo que iba a haber un espacio aparte, que era para el planteamiento de dudas o problemas en cuanto al aspecto técnico-administrativo de la investigación.

Sesión No. 1

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existente - emergente)

1.1 Dudas con respecto a la parte  
técnicas de la presente investiga-  
ción.

1.2 C y D manifiestan que tienen  
que costar lo indicado por C2.

1.3 Dudas con respecto a lo que  
tienen que expresar en estas "jun-  
tas".

1.4 A, B y C retoman los aspectos  
técnicos de la investigación. Ha-  
blan de los materiales que se van  
a usar, de los documentos que tie-  
nen que presentar.

1.5 Recurren a la historia del  
grupo. Mencionan lo frustrante que  
fue para ellas la investigación en

INTERVENCIONES DE LA COORDI-  
NACION.

C2: señala que las dudas so-  
bre aspectos técnicos deben  
plantearse en el espacio dis-  
tinto para ello y no en estas  
reuniones.

C2: "rebota" la pregunta.

C1: habla de la ansiedad que  
surge por la historia del gru-  
po. C2 menciona que los aspec-  
tos administrativo-técnicos  
que han expuesto tienen que  
ver con la búsqueda de estruc-  
tura, pues como le conigna  
que se dió resulta vaga, ésto  
resulta angustiante.

C1: presiona a A para que ha-  
ble, eludiendo al hecho de es-  
tar entre mujeres.

terior, los problemas a que se enfrentaron. Presionan a A para que hable.

1.6 A dice que la investigación anterior fracasó por la pésima coordinación que se tuvo, y el hecho de que en la misma no se sabía ni lo que pretendían.

1.7 Confusión. No entienden lo que pretende el coordinador.

1.8 Se sienten juzgados. Preguntan para qué son las rondones y proponen varias hipótesis: para ponerlos tensos, para conocerlos, para dividirlos, para formar un equipo, para que haya confianza mutua.

1.9 Confusión. Admiten que han estado tanteando a la coordinación para ver qué es lo que le gustaría escuchar. Questionan lo dicho por C2 en relación al "aquí y ahora".

C2: presiona al grupo a relacionar lo expresado hasta este momento con el "aquí y ahora" de la sesión.

C2: Explicita que la demanda del grupo es que "aquí y ahora" no haya una mala coordinación.

C2: Señala que el grupo habla a medias de su historia para que no la conozca la coordinación, y que hacen esto para no ver el "aquí y ahora".

C1: Dice que por estar pensando en la otra investigación, no pueden entrar a la actual.

## CONTENIDO LATENTE.

Ansiedad provocada por la situación nueva, por la falta de precisión de la consigna y por quedar "bien" con una coordinación que, - al mismo tiempo, finge como autoridad institucional. Como las intervenciones iniciales de la coordinación resultan ansiosas, tratan de evadir el "aquí y el ahora" recurriendo a la historia del grupo, una historia que, como se ha mencionado en las NOTAS, no es compartida por la coordinación, demandando una buena coordinación. Como esto no funciona del todo, B intenta asumir el liderazgo, iniciando se entonces la búsqueda del chivo emisario. Este miembro (A) rechaza el desempeño de tal rol, por lo que tampoco cristaliza el de líder. Así, el grupo se sume en la confusión. Logran rescatar un hecho importante: han estado tratando de hablar para la coordinación, tanteando el terreno para ver qué es lo que quieren.

## COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACIÓN.

Lo más notable de sus intervenciones y de su actuación no es el hecho de que, en general, estaba más o menos perdida, sino el que no se percata que no estaba siendo tomada en cuenta como tal. Es decir, los miembros del grupo no han podido diferenciar a la coordinación como autoridad institucional en otros ámbitos y como coordinación del grupo en éste. Del contenido latente que se ha mencionado, explicitó la ansiedad permitiéndola a la historia del grupo!, o a la búsqueda de estructura. Dos intervenciones diferentes, una después de la otra, sin relación entre sí, que pone de manifiesto la -

competencia discutida entre C1 y C2. El señalamiento de que recurrir a la historia del grupo es una forma de evadir el "aquí y ahora" no estaba totalmente fuera de contexto, pero quizás fue prematura. En resumen, se puede decir que la coordinación escuchó poco y habló mucho, pues estaban tan ansiosos como los miembros del grupo. Es muy posible que tal ansiedad se debiera al hecho de que sentían la necesidad de justificar su status.

Sesión No. 2

CONTENIDO MANIFIESTO

(Existente - emergente)

2.1 Plantean que la mirada del coordinador les provoca angustia, y que éste los mira así para que "saquen todo de una vez".

2.2 C, D y E mencionan que perciben al coordinador como juez, y lo presionan para hablar.

2.3 Antes se sentían angustiados - por que no sabían si estaban lo suficientemente preparados como para emprender la investigación. Además, se percataron de algunas deficiencias técnicas de la coordinación.

2.4 Las deficiencias técnicas desaparecerán con la práctica. C demanda a la coordinación su impresión del grupo.

2.5 B se queja, de manera agresiva, de la falta de confianza de la coordinación hacia ellos. Se sienten - "retas de laboratorio".

INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

C2: pregunta si es su mirada la que los angustia o es que depositan su angustia en su mirada.

C2: silencio. Llega C1 y el grupo la pone al tanto.

C2: la pérdida de la omnipotencia de la coordinación ha permitido que el grupo se acerque.

C1: el secreto del grupo eran - sus deficiencias técnicas.

C2: se niega a contestar. Menciona que es mejor explorar el por qué de su demanda.

C1: B es el portavoz de la agresividad y D de la angustia. Explica que la técnica de grupos operativos está fundamentada por

2.6 Bromean. Sigue el mismo problema: no saben de qué hablar, no entienden la consigna.

2.7 No entienden lo expresado por el coordinador.

2.8 A está de acuerdo con sus compañeros. Incluye a la observadora, - misma que les mencionó que más que decepcionada por sus deficiencias técnicas, se sentía sorprendida.

2.9 C dice que no se pueden expresar libremente por el temor a ser analizados clínicamente. B menciona la posibilidad de contracontrol.

2.10 E dice que ellos ponen mecanismos defensivos en juego. Hablan de que tendrán que acostumbrarse y funcionar bien.

2.11 La observadora es una persona que inspira confianza. D menciona - que comienza a sentir confianza con C2 y con la "Licenciada".

Pichon-Riviére y ofrece bibliografía.

C2: la angustia es provocada por la falta de estructura. La estructura la tienen que dar a partir de sí mismos.

C1: está latente en el grupo el deseo de agradar. C2 - instiga a A para que hable.

C1: desea tomar contacto con la realidad. C2: está latente el temor a la fusión, perdiendo la individualidad.

C2: éste es un espacio de expresión libre, de enriquecimiento mutuo.

C1: viven a C2 como persecutorio porque los quiere hacer crecer - muy rápido. Hay los dos movimientos: el deseo de entrar y resistencia.

C2: las agresiones deben ser más directas.



2.12 B dice que eran bronce. Señalan que se han acercado más a C2 fuera del grupo, por lo que le tienen más confianza que a C1.

#### CONTENIDO LATENTE.

Se presenta el supuesto básico de "ataque-fuga". Los miembros del grupo intentan depositar su angustia en la coordinación, pero como ésta no lo permite (del todo) se convierte en persecutoria. Sin embargo, su situación institucional (coordinación de grupo-autoridad institucional) no les permite efectuar este movimiento hasta sus últimas consecuencias, por lo que aparece también el deseo de reivindicarla (parcialmente, por lo menos). La observadora se convierte en el objeto ideal de reivindicación. El grupo detecta las fantasías de la coordinación en cuanto a que este espacio es terapéutico, pues se sienten juzgados, analizados, y aparece el temor-deseo de interpretaciones, con lo cual ponen a la coordinación en una situación sin salida: demandan interpretaciones y resisten interpretaciones. Claro, el grupo se encuentra en una situación igualmente difícil con su coordinación-autoridad institucional.

#### COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

La situación de entrapamiento en que se encuentra la coordinación, le impide tomar distancia del grupo para detectar el contenido latente de sus comunicaciones. Por esta razón, también, sigue interviniendo constantemente y, claro, mal. Las cuatro primeras intervenciones -su sien-

do más o menos las indicadas- denotan cómo la coordinación va perdiendo distancia, enrolándose en este fenómeno colectivo de "no salida". La consigna sigue siendo un misterio tanto para la coordinación como para los miembros del grupo y por lo tanto emergen en ambos la fantasía de grupo terapéutico. B emerge como la portavoz de la agresividad del grupo ante la imposición de los grupos operativos, ante la no diferenciación entre la coordinación-autoridad institucional, ante su sentirse fiscalizados, "retas de laboratorio". Esto atemoriza a la coordinación, que se ve forzada a recurrir a los puntos de apoyo teórico que sustentan a los grupos operativos. La amenaza marca un punto de ruptura en la coordinación: cada coordinador teoriza por su lado, sin tomar en cuenta lo que el otro dice. Las intervenciones posteriores son bastante desafortunadas, provocando que los miembros del grupo se moderan en sus reclamos e intentan acatar lo dicho por la coordinación.

## Sesión No. 3

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existente - emergente)

3.1 C, D y E presionan a C2 para que hable. Bromean con él.

3.2 D comienza a preguntar a C y E cómo les ha ido en la semana. C manifiesta que ya se sienten mejor en el grupo, y que ya van a empezar con el trabajo de campo. D señala que ya funcionan como equipo, que hay más confianza. E la secunda, y bromea con C2.

3.3 D menciona que C2 ha contribuido para que se le tenga más confianza. C repite que ya se sienten más tranquilos y plantea dudas en cuanto a la parte técnica de la investigación. D y E la secundan. C dice que éste no es el momento para plantearlas.

3.4 Siempre hay problemas, y provoca angustia el hecho de no saber si van a encontrar las condiciones óptimas en el campo para efectuar la investigación.

INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

C2: silencio.

C1: dice que con ella no se permiten hacer bromas, todavía.

C1: tienen deseos de iniciar el trabajo de campo, pero prevén dificultades.

C2: de alguna manera u otra hay ansiedad. La colocan en el pasado o en el futuro, pero no en el presente.

3.5 D: la ansiedad presente es porque no saben si mientras llega el momento de iniciar la investigación de campo van a superar sus errores técnicos.

3.6 Confusión. Intentan aclararse entre ellas lo que dijo C1.

3.7 E: saben que tenían deficiencias técnicas. Sin embargo, hay muchas ventajas al trabajar en la investigación. C y D la esconden. D: pueden aplicar los conocimientos a una realidad.

3.8 D lo hace. C se molesta con C2, y C, D y E lo presionan para que hable

3.9 Tratan de justificarlos.

3.10 Muegan que se sientan molestas. E señala que B no lo hace muy bien, por lo que no toma en cuenta su ausencia. Establece una relación superficial con ella.

C1: D siente una gran ansiedad porque asume la responsabilidad de todos en cuanto a la investigación.

C1: instiga a E para que diga el sentir de todos; su sentir.

C2: pide a D que repita lo que dijo, textualmente.

C2: repite lo de la ansiedad presente del grupo, y alude al hecho de que no se hable de las ausencias de A y B.

C1 y C2: presionan a C, D y E para que expresen su molestia.

C1: el grupo fusionado era fantasma. En realidad, presenta quebraduras.

J.11 E expresa que en cuanto al trabajo se funcionan como equipo. C y D la apoyan

C2: pregunta por A.

J.12 La situación con él es diferente, pues se integraba al grupo de investigación anterior, e incluso hacía trabajo de campo.

C2: costó mucho trabajo entrar en el aquí y al ahora, y cuando se hizo, no se entró efectivamente.

#### CONTENIDO LATENTE.

Los miembros del grupo intentan acercarse al coordinador para que éste señale lineamientos más claros en cuanto a su participación. Hacen muy evidente que su manera de reaccionar ante uno es diferente que ante el otro, logrando elicitar una respuesta de envidia de parte de la coordinadora. Antes de esto, el grupo se vio forzado a organizarse. D toma el liderazgo, haciéndose cargo de la fantasía de que son un equipo. La fantasía de ser un equipo emerge cuando logran fragmentar a la coordinación, cuando el coordinador es alejado parcialmente de su rol de autoridad institucional. Sin embargo, este asumirse como equipo resulta ilusorio, pues solamente se puede lograr con la ausencia de dos de los miembros del grupo y ante una coordinación fragmentada.

#### COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACIÓN.

Para empezar, se siente la influencia de la supervisión. La coordinación intenta poner más distancia del grupo para apreciar los fenómenos

que se presentan. Ya no intervienen uno después del otro sin darse un espacio para escuchar al grupo. Ya no se contradicen abiertamente, y hay intentos de apoyarse mutuamente. Sin embargo, no logran rescatar el contenido latente de la sesión. La coordinadora es quien más se acerca al mismo, al señalar que "el grupo fusionado era fantasía, que en realidad presenta quebraduras". El grupo no puede aceptar esto, pues implicaría quedar a merced de la coordinación. El coordinador se dedicó, durante toda la sesión, a la caza del chivo emisario. Forzó al grupo a exponer sus sentimientos ante un hecho negado (la ausencia de dos miembros) y, no contento con esto, todavía expresó que, al entrar en el aquí y el ahora, el grupo no lo había hecho afectivamente. Se ve muy claro que es la coordinación la que se encuentra en el supuesto de ataque-fuga.

## Sesión No. 4

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existente - emergente)INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

B avisa que no va a llegar y C2 llegó tarde.

4.1 Presionan a C2 para que hable. Llega A y le demandan explicaciones. A se justifica, C menciona que la observadora está apuntando. A pregunta de D, contesta que no le molestó, no se acostumbra a las respuestas de C2, puesto que éstas los angustia.

4.2 C dice sentirse ansiosa porque ya va a iniciarse el trabajo de campo. E se siente ansiosa porque se les va a tomar una videograbación para verificar que no tengan deficiencias técnicas. A y D la acompañan.

4.3 D: se siente más tranquila al saber que todos están ansiosos. Todos hablan de la ansiedad que produce la grabación.

C1: utilizan la llegada tarde de C2 para hablar de algo y evitar la ansiedad. Este espacio es para analizar la ansiedad.

C1: la vez pasada depositaban la ansiedad en D y ahora en E.

C2: no es que D deposite la ansiedad en los demás. Lo que señala C1 es que D es el emergente de la angustia del grupo.

4.4 C: la asunción de la propia an-  
gustia produce tranquilidad. D se -  
siente aliviada, lo mismo que A. -  
Todos hablan de la perturbación que  
sintieron en una filmograbación an-  
terior, por sentirse observados. A  
habla del temor a la crítica y al -  
fracaso. Menciona que aún tiene de-  
ficiencias técnicas. Hablan del -  
instrumento que se va a estandariz-  
ar.

4.5 Ideas nerviosas. Hablan de la  
angustia que les produce estar en -  
el grupo.

4.6 D señala que no deben quedarse  
callados, sino manifestar lo que -  
quieren y sienten. Los demás mencio-  
nan que hablan para quedar bien con  
la coordinación, buscando su acepta-  
ción. C siente la obligación de ha-  
blar, pues si no lo hace se pone -  
peor.

4.7 D: no están acostumbrados a -  
este tipo de reuniones, sino a to-  
mar lineamientos. Esto cuesta traba-

C1: lo que no entienden es la -  
consigna. Les parece que se ha-  
bla en clave y que esto es un la-  
berinto.

C1: viven lo dicho por C1 como -  
reproche. C2: viven los señala-  
mientos como reproches, no como  
lecturas.

C1: C es el emergente del no sa-  
ber de qué hablar de parte del -  
grupo.

C1, a A: de la impresión de que  
rara vez habla de algo que no se ha  
mencionado. Ante la negativa de-



Je, y se acortó porque la coordinación no habla. E la segunda, A C no le gusta que A esté callado, pues no siente apoyo de parte de él. D lo disculpa por estar entre mujeres, y lo presiona para que hable. A dice que sería repetitivo. No hay dirección y no quiere "regurar". Ni siquiera problemas y angustia. Dice que no tiene caso darle vueltas al asunto. D le dice que, a pesar de eso, han salido "cositas", que quizás no quieran entender la consigna.

4.8 A, ante la presión de C2 dice que algo de ansiedad, que si eso quiere C1.

4.9 A repite lo de la evasión de la respuesta y se ríe. E le señala que eso es angustia.

4.10 A: la misma ansiedad. Silencio. C dice que a ella sí le angustia. Páasa de todas.

4.11 C, D y E hablan de que el silencio incomoda, pero puede ser comunicación. Esperaban que alguien lo rompiera.

A, C2 lo presiona para que diga lo que siente.

C2: el diálogo entre C1 y A no se concretó porque A evadía responder.

C2 a A: si no quiere decir lo que siente no hay problema, pero que lo intente. Repregunta a A cómo se siente.

C1 pregunta a A cómo vive el silencio.

C1: el silencio se utiliza para ver qué es lo que está pasando. Es un silencio reflexivo.

4.12 A: lo incomoda el silencio, no sabe qué ventajas tienen las reuniones, no saca nada en claro. Quisiera mayor comunicación, saber qué quiere la coordinación, no seguir divagando. E: los lineamientos que busca A los tienen que encontrar ellos mismos. - Se siente más angustiada que cuando se habló de la videograbación.

4.13 E dice algo que no se entiende. Cuando C2 dice que el tiempo terminó, C dice: qué felicidad.

C1: se quedó pensando en lo dicho por A; si no sabe si agrada a la coordinación, no sabe qué hacer. Pregunta por qué se quiere agradecer.

C2: lo dicho por A tiene algo de cierto, pero ya hay más comunicación. Se ha avanzado, pues ya hablan de sus sentimientos.

#### CONTENIDO LATENTE.

Las respuestas de C2 generan ansiedad en el grupo porque, en la sesión anterior, destaparon la agresividad de C, D y E hacia A y B, puesto que no sienten apoyo de parte de estos miembros para lidiar con una coordinación a la que viven como intrusiva. Es la segunda ocasión en que se intenta adjudicar el papel de chivo escarado a A, pero éste no lo permite. Hay angustia, generada por el hecho de que su noción de grupo comienza a fracturarse. Al no poder enfrentar este hecho, "grupalizan" la angustia, lo que produce cierto alivio: el grupo sigue siendo grupo. - Nomitan su angustia a un hecho concreto (la filmograbación) y, paradójicamente, sobreviene el alivio. Sin embargo, A retiene su sentirse obscur-

vedos, su temor a la crítica (de la coordinación) y al fracaso, su inseguridad frente a sus deficiencias técnicas, con lo cual se reinicia el círculo: no hay una consigna clara para trabajar en las reuniones (ni para el grupo ni para la coordinación), por lo cual no se sabe cómo complacer a una coordinación-autoridad institucional. Se retoma el primer movimiento de la sesión: se intenta adjudicar a A el papel de chivo emisario y éste no lo permite. Lo denuncia, incluso: "no tiene caso darle vueltas al asunto". D no se atreve a ponerlo al tanto de las "cositas" que se expusieron la sesión anterior. La coordinación se enzarza en una lucha con A, lo entorpece, pero sigue negándose a asumir el papel de chivo emisario. Los miembros del grupo se sienten angustiados y la coordinación, incapaz de manejar esta situación, corta la sesión sin aclarar nada.

#### COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

Por un lado, la coordinación evita errores de sesiones anteriores (hasta cierto punto): ya no interviene tanto como antes, y los coordinadores evitan contradecirse. Ya no habla uno después del otro sin permitir la expresión de los miembros del grupo. El problema con las intervenciones de la coordinación es que no se permite situarse a una distancia óptima de los miembros del grupo: están tan cercanos que se pierden en el proceso grupal y no entienden el contenido latente de sus comunicaciones. Tan es así, que cuando A retoma la angustia provocada por la falta de precisión de la consigna y cuando dice que teme a la crítica de ésta, la coordinación se vuelve contra él, porque se resiente. Lo escorrala y, para cerrar con broche de oro, señala que se va avanzando en las sesiones porque ya hay más comunicación y ya hablan de sus sentimientos.

Sesión No. 5

C2 disculpa a C1, que va a llegar tarde. El grupo comienza con A y E. -  
No han llegado B, C y D.

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existente - emergente)

5.1 A: se están efectuando reuniones sociales entre los miembros - del grupo. Invita a la coordinación a participar en las mismas.

5.2 E: la convivencia y la cooperación.

5.3 A y E mencionan lo divertidas que resultan sus reuniones sociales.

5.4 A y E responden afirmativamente. A menciona que tal cooperación se debe a que se conocen desde antes (de las reuniones de G.O.).

5.5 E: ya se está acostumbrando a las sesiones, ya no lo preocupan. A: hay problemas de tránsito que pueden retrasar a los demás. Silencio. E menciona que están por iniciar el trabajo de campo.

INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

C1: pregunta qué es lo que les -  
gusta de las reuniones.

C1: pregunta si en cuanto a la -  
tareas ha habido cooperación.

C1: pregunta si en cuanto a la -  
tareas ha habido cooperación.

C1: pregunta cómo viven la ausencia de sus compañeros.

C1: pregunta a E si está ansiosa. Ante la afirmativa de E, le dice que éste forma parte de la cooperación a la que antes aludía.

5.5 A y E comentan sobre la cantidad de trabajo que tienen que efectuar. Se sienten preocupados porque no saben si podrán terminar a tiempo. A le hace algunas sugerencias a E para que se organice y logre terminar.

5.7 A no está de acuerdo con lo dicho por C2, pues dice que lo que - han dicho no tiene que ver con lo que sucede en la reunión. Silencio. E pregunta, pues no entendió lo dicho por C2.

5.8 Silencio. Llega B, diciendo - que está lloviendo mucho.

5.9 A lo hace. B comenta que tiene que efectuar su trabajo de "madrugadita" y hasta el "quinto infierno".

5.10 B aclara que le toca trabajar en un lugar muy lejano. A habla de las reuniones sociales, en donde B no cumplió con algo que se le había encomendado. B sanciona algunos problemas personales en su otro trabajo. Llega D.

C2: se habla de cooperatividad y no se menciona el hecho de que - faltan 3 personas.

C1: si el tema es la cooperatividad, se puede poner cómo afectan las personas que no han llegado. Si cooperan o no.

C1: pide a A o a E que pongan el tanto a B.

C1: pide a B que aclare lo de "madrugadita" y hasta el "quinto infierno".

C1: señala a B que, en su caso - muy personal, ha habido un elemento resistencial en cuanto a - comprometerse con la tarea.

5.11 B menciona problemas familiares. Yo se siente segura en este trabajo, desde el punto de vista institucional (ninguno de ellos tiene plaza).

5.12 B menciona problemas personales.

5.13 B contesta negativamente.

5.14 D y E mencionan que todos tienen problemas semejantes a los de B. Todos se sienten inseguros en relación al presente trabajo. D habla de que a B le afectan más ta los problemas. E menciona que se siente mal por B, pero que ella tiene problemas más serios. A se solidariza con B. B sigue hablando de sus problemas personales.

5.15 B: no le gustó la manera en que los expresó (lloró).

5.16 B contesta que ellos ya lo sabían.

C1 a B: le dice que no vive como seguro este trabajo al que descuida, y que quizás es más seguro que el otro.

C1 a B: le pregunta si tiene algún espacio en el que pueda elaborar sus problemas.

C2 pregunta a los demás miembros del grupo cómo se sienten.

C1 a B: le dice que es importante que haya hablado de sus problemas personales.

C1 pregunta a B cómo se sintió en relación a sus compañeros.

C2 señala que B expresó la inseguridad de todos los miembros del grupo en relación al trabajo.

15.17 D y E concuerdan con C2. Dicen | C2 hace una broma. Todos ríen y  
que expresables liberen angustia. | se da por concluida la reunión.

---

#### CONTENIDO LATENTE.

Continúa el aspecto ilusorio de los miembros del grupo. Si no son un grupo en las reuniones de G.O., si lo son fuera, por medio de eventos sociales. Sienten la necesidad de que la coordinación se integre a las mismas para que tal fantasía se redondee. Demandan convivencia y cooperación.\* Justifican su existencia como grupo por su historia. Cuando la coordinación los confronta con la ausencia de tres de los cinco miembros, los justifican. Esto se debe en parte a lo anteriormente expuesto y al temor de que la coordinación tome represalias. Obviamente, hay ansiedad, pero la resiten solamente a una de sus posibles causas: la presión que sienten por la carga de trabajo que han de entregar en un lapso breve. A intenta demostrar a la coordinación que en relación con la tarea sí hay cooperación entre ellos, y desea que su discurso tenga algo que ver con el "aquí y ahora" de la sesión. Llega B (después de dos faltas consecutivas) y se convierte en el blanco ideal de la coordinación en cuanto a su búsqueda de chivo emisario. Se invierte una buena parte de la sesión en los problemas personales de B, pero la coordinación reacciona a tiempo y hace reflexionar a los demás miembros acerca de la horizontalidad. Así, reconocen en B parte de sus propios temores: su inseguridad frente al presente trabajo, su no sentirse protegidos -

---

\* Sin embargo, se hace evidente que también allí son un pseudogrupo. No todos colaboran (en especial B).

institucionalmente. Además, queda claro que son tres grupos en las reuniones: uno, formado por A y B, otro por C, D y E y el tercero formado por la coordinación.

#### COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

La coordinación sigue sin entender el contenido latente de las comunicaciones de los miembros del grupo. Siguen sin poner una distancia óptima con los mismos. Hay, en el principio de la sesión, demasiadas intervenciones de la coordinación que pueden estar relacionadas con una falla en el encuadre: no se especificó el número mínimo de miembros con los que se iniciaría la sesión. No se tomó en cuenta nada de lo que expresaron los dos miembros del grupo en un principio: su deseo de reducir la asimetría con la coordinación. Como se expresó en el contenido latente, se dieron a la caza del chivo emisario (representado por B). Permitieron que hubiera un engolosinamiento de los miembros del grupo con su propia ansiedad y no intentaron hacerlos reflexionar en su relación con la tarea. Sin embargo, lo explicitado por B permitió que rescataran su propio discurso en boca del chivo emisario. Cabe aclarar que B también hablaba por la coordinación, que se sentía igualmente desprotegida por la institución.



Sección No. 6 a la sesión No. 14.

Las siguientes sesiones continúan la temática de las primeras cinco. - No se entiende la consigna, por lo que no saben de qué hablar y qué - callar. B sigue asumiendo el rol de chivo emisario a través de sus comu- nicaciones, y de sus ausencias. En la sesión 9 hablan de que han com- prendido que la consigna es hablar de las ansiedades que produce la in- vestigación, y en un clima un tanto eufórico, señalan que se B se dis- grega (no asistió a esa sesión) se impondrán a ella (callándola). En - las sesiones subsiguientes hay una comunicación más fluida, hablándose de los problemas que se presentan en los lugares de trabajo que tienen asignados, las presiones de tiempo a que se ven sometidos y las diferen- tes autoridades con las que tienen que tratar. A partir de la sesión - 12, ellos acomodan las sillas para el inicio de la sesión, y preguntan si ya se empieza. En estas últimas sesiones se plantea de manera clara que no son un grupo, que en la realidad hay un subgrupo formado por C, D y E y otro formado por A y B. C, D y E demandan a A y B que se inte- gran, pero C, D y E (que asisten puntual y regularmente a las sesiones) manifiestan su descontento por las inconsistencias de A y B, señalando que obstruyen la comunicación y los propósitos que se persiguen en las sesiones. Confrontan a B en cuanto a su asunción del rol de chivo emisa- rio, y ésta se aferra a él.

Sesión No. 15.

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existente - emergente)

15.1 A pide a los demás miembros del grupo una síntesis de la sesión anterior (a la que no asistió). D menciona la molestia que producen sus llegadas tarde, y el hecho de que todo se le hubiera cargado a B. C dice que le dió gusto verlo llegar temprano. A expresa que en su trabajo de campo le ha ido bastante bien. C comenta que a ella también.

15.2 D menciona que influye positivamente en los sujetos de la investigación. A concuerda con ella.

15.3 A lo niega. D menciona que la organización de las instituciones que han visitado últimamente es mejor. A señala que, incluso, los sujetos que asisten a estas instituciones están mejor.

15.4 A menciona que sus incumplimientos en las sesiones se deben a problemas personales. Además, no -

INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

C1: en este espacio no solamente se habla de aspectos negativos, sino también las experiencias agradables. Pregunta si esto influye en su trabajo de campo.

C2: pregunta si, en el hecho de que les está yendo mejor, influye la experiencia que han tenido.

C1: pregunta a A su inquietud de preguntar lo acontecido en la sesión anterior.

C1: dice a A que (para él) sus razones tienen más peso que las de los demás.

se les ha pasado. C le cuestiona -  
 sus razones triviales escuchas ante  
 sus incumplimientos. A le dice que,  
 al parecer, les molesta más que di-  
 ga la verdad a que diga mentiras, y  
 justifica sus incumplimientos.

15.5 E menciona que, en la sesión -  
 anterior, se examinaron los roles -  
 que jugaba cada uno. Que, al pare-  
 cer, A y B intentan jugar el rol de  
 coordinadoras (puesto que ocupaban-  
 en la investigación anterior). A le  
 responde, y menciona que C, D y E for-  
 man un grupo. D confirma que son un  
 grupo aparte, y menciona que han -  
 intentado penetrar en el de A y B,  
 pero que no lo han logrado por sus  
 incumplimientos. A concede algo de  
 razón a D, pero dice que son ellas  
 quienes forman un grupo muy cerrado.  
 D le dice que sus incumplimientos -  
 dificultan la integración. A mencio-  
 na que hay diferencias entre un gru-  
 po de amistad y uno de trabajo.

16.6 En ciertas circunstancias, -  
 dice A, se tiene que hablar de una  
 manera, y en otras de otra.

C1: lo que dice A es que existen  
 dificultades para involucrarse -  
 efectivamente, pero no en el tra-  
 bajo. La voz de A denota ternura,  
 a la vez que resistencia.

C1: pregunta a A cuál es su fanta-  
 sía si se involucra con el grupo.  
 Ante la no comprensión de la pre-

15.7 A repite lo de 15.6. D rota-  
ma lo de sus incumplimientos.

15.8 A se justifica.

15.9 Risas. E le dice que el que  
sirve a dos señoras... A contesta  
que, en ese caso, su esposa es el  
otro trabajo porque allí sí lo pa-  
gan.

15.10 A pregunta a C1 si piensa -  
que él quiere a los del otro traba-  
jo y no a los de esto.

gunta de parte de A, menciona -  
que disocia el afecto en este -  
trabajo.

C2: le dice a A que C1 le mencio-  
nó que no se involucra efectiva-  
mente en el trabajo. C1 recalca  
que B, después de involucrarse,  
no asiste a esta reunión. Le re-  
cuerda a A ciertos problemas que  
hubo para el cumplimiento de un  
trabajo.

C1: le dice que pareciera ser -  
que tiene varias amantes y que -  
este trabajo es la esposa.

C1: habla de la monogamia, de la  
bigamia y de cómo se va a mana-  
jar.

C1: para la mejor realización de  
la tarea, es necesario formar el  
grupo.

15.11 C comenta a A que sus inquietudes hacen más difícil la integración. A saliente.

C2: aclara la situación (que estaba un tanto confusa) en cuanto a los problemas que hubo para el cumplimiento de un trabajo. C1 - anuncia la terminación de la sesión.

15.12 C, D y E comentan con alegría que por fin terminaron la primera etapa del trabajo de campo.

#### CONTENIDO LATENTE.

Es evidente que B comentó la sesión con A, puesto que éste abre la sesión pidiendo una síntesis de la sesión anterior. Hay cierta actitud rotadora en su petición. Sin embargo, D comunica el contenido de la sesión anterior de tal manera que lo desarma. C rompe ese movimiento de desarme. A A no le queda de otra más que mencionar lo bien que le ha ido en su trabajo de campo. Apparentemente todo está bien, en calma. Haga la coordinación participa en esto "como si". Sin embargo, es la coordinación la que permite la ruptura de esto "como si", elicitando de A su malostar por los reclamos que le han planteado. Aduce problemas personales y el hecho de que no les han pagado. A se muestra intolerante, muy defensivo. C, D y E se muestran bastante firmes en cuanto a sus reclamos. Hay una lucha frontal entre ambos subgrupos y el subgrupo ganador ya se perfila, pues se va haciendo evidente que A está solo.

Por alguna razón, la coordinación evita esta confrontación. La recla-

es a A que no le entregue todo su amor al grupo de trabajo de esta institución. Curiosamente, esto resquebraja las resistencias de A, quien finalmente acepta que sus incumplimientos dificultan la tarea.

#### COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACIÓN.

Al principio, la coordinación le estaba siguiendo el juego al movimiento inicial que se produjo en el grupo, el "como si". Llega a mencionar que en el grupo también se habla de experiencias agradables. Afortunadamente, C reacciona a tiempo para destruir esta fantasía y permitir la inevitable confrontación entre ambos subgrupos. Sin embargo, las verbalizaciones y las actitudes de los miembros de ambos subgrupos terminan por acustarla, y aunque no toman partido por ningún subgrupo, toma la posición de A a través del chantaje sentimental. Así, a A se le convence por la vía del amor, y no por la vía de la razón. Aparece un hecho que no se valora en su real dimensión: la queja de que la institución no está cumpliendo con lo establecido (no los han pagado). La coordinación hace un lado este hecho, pues encararlo lo hubiera resultado muy atomizador.

Sesión No. 16

C2 avisó que no podría asistir a esta sesión.

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existente - emergente)

16.1 Están todos los miembros del grupo. Se quejan de algunos problemas que tuvieron en su trabajo de campo. B comenta una situación extraña, en la que participó. Todos se quejan de lo incumplidos que son algunas autoridades con las que tienen que tratar en su trabajo de campo. Ellos han tenido que precionarlas para poder efectuar su labor.

16.2 Todos siguen quejándose de las dificultades que tuvieron. A menciona que la consigna en las escuelas es "investigar a los niños para no reprobarlos". B menciona que su obligación es ayudarlos en las materias en las que están mal, para no reprobarlos.

16.3 A dice que aquí es diferente.

INTERVENCIONES DE LA COORDINADORA  
CICN.

C1: parece que hubo dificultades, pero el ambiente es sufrido.

C1: aquí también se está finalizando una etapa. ¿Cuál será el índice de reprobación?

C1: ¿Cuál es la consigna?

16.4 A: ser legales; D: ser hones-  
tos. B cuenta una experiencia teni-  
da en su trabajo de campo. C men-  
ciona que las autoridades con las  
que tienen que tratar en su traba-  
jo de campo, no entienden la con-  
signa. D cuenta una anécdota que -  
los hace reír. Todos continúan que-  
jándose.

16.5 A: las pasadas, que ya se -  
acercan. D: al próximo fin de año.

16.6 A hace notar a C lo de "mig-  
mas". Dice que están poniendo lo -  
mejor de ellos mismos y el trabajo  
va saliendo bien.

16.7 A menciona que no puede ha-  
cerlo, pues son un equipo que se -  
ha apoyado y además han trabajado-  
de manera particular.

16.8 A asiente. D está de acuerdo.

C: al enfrentarse a estas auto-  
ridades, unos se devaldan y otros  
lo consideran mucha responsabi-  
lidad. ¿De dónde surge lo festivo-  
del acontecimiento?

C: ustedes mismas, ¿qué incre-  
sión tienen acerca de esta expo-  
riencia?

C: pide a A que evalde el traba-  
jo de las donas.

C: así te das cuenta de lo di-  
fícil que los resulta (a las au-  
toridades) hacer una evaluación.

C: pide a E que haga una evalua-  
ción.



16.9 E dice que es difícil, puesto que hay una base emocional que puede interferir al dar un juicio, A, C y D comentan lo difícil que resulta hacer una evaluación cuando los sentimientos interfieren. A menciona que resulta mejor hacer una evaluación por áreas que una evaluación global.

16.10 A: no lo había pensado. D - se queja de la manera en que C1 ha relacionado lo dicho con lo que sucede aquí. A dice que tal vez sucede, inconscientemente.

16.11 D aboga por una retroalimentación individual.

16.12 B no está de acuerdo. Lo - hecho, hecho está. Está conforme con su trabajo, pues lo hizo con ganas. Por eso, no puedo haber ansiedad. Hay inquietud por ver lo que pasa, nada más.

Silencio. B: ¿cuentan o hay otra cosa?

Silencio. A: le damos un respiro - (a la observadora silenciosa). Risas.

C1: es como aquí, donde te casaría mal si se evaluara por áreas. Preferirías una evaluación global.

C1: dentro de su contrato se comprometieron a varios puntos. La evaluación ¿será por puntos a cada uno, o en grupo?

C1: finalizar una etapa productiva.

C1: ahora se dirijan a (observadora silenciosa) en su papel de escribana.

16.13 Comentan algunas experiencias curiosas que le suceden a un psicólogo que no es de este grupo. B: a él siempre le sucede lo más curioso.

16.14 B contesta que influye la población que se aborda en la investigación, el ambiente.

16.15 B se queja de que esto le ha afectado mucho, por la angustia que le ha producido. Estas experiencias curiosas le sacan de onda.

C1: como a tí (B). Te han sucedido situaciones muy curiosas (las menciona). Pregunta qué pasa.

C1: ¿por qué esto sucede únicamente a un miembro del grupo? Lo plantea a los demás para que lo evalúen.

C1: menciona que sólo B le ha sacado de onda, por lo que quiere analizar su situación. Pero, por ahora dice el tiempo finaliza.

#### CONTENIDO LATENTE.

Hay un tema que los "grupaliza", es decir, que los hace dejar de lado las fricciones entre subgrupos: las quejas en relación con las autoridades con las que tienen que tratar. Esto produce lo que, etimológicamente, denominamos C1 como clima eufórico. C1 no se percata de este hecho, pero sí del ataque implícito hacia la coordinación, por lo que orilla a los miembros del grupo a reflexionar acerca del difícil papel que tienen que efectuar tales autoridades. En los miembros del grupo (y posiblemente también en la coordinación) surge la fantasía de que hacer un "buen"

grupo operativo impedirá que los reprueben en cuanto a su trabajo institucional. De ahí que C1 presione a los miembros del grupo para que ellos mismos hagan una evaluación de su trabajo. En realidad, este trabajo corresponde a la coordinación, pero C1 no puede conciliar este hecho (autoridad institucional) con su rol de coordinadora en el grupo operativo: "finalizar una etapa produce ansiedad". B niega la ansiedad aunque después reconoce que es la más ansiosa, por las experiencias psicológicas que ha tenido en su trabajo de campo. C1 no puede asumir su propia responsabilidad en cuanto a la evaluación, por lo que la distribuye entre los miembros del grupo. En realidad, lo que manifiesta es su situación de entrepenimiento (autoridad institucional-coordinadora del grupo operativo). ¿Por qué no se mencionó la ausencia de C2?

#### COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACIÓN.

C1 interviene con menos frecuencia de lo que lo hacía anteriormente. Su primera intervención parece bastante adecuada. En la segunda ya hay la tendencia a resaltar todo lo dicho por los miembros del grupo al "aquí y ahora" de la sesión, lo que limita un tanto las intervenciones de los miembros del grupo. Al no percibir la causa de la euforia del grupo, se enfocó únicamente al aspecto agresivo de sus comunicaciones. Habilmente les hizo reconocer las dificultades que entraña toda evaluación, pero después los machacó demasiado con ésto. Posteriormente, aprovechó la oportunidad para intentar zafarse de la responsabilidad de hacer una evaluación como autoridad institucional, delegándola en los miembros del grupo. Obviamente, no funcionó, pues así no cumplía con ninguno de sus papeles (autoridad institucional-coordinadora del grupo). El chivo emisario sigue siendo el chivo emisario, aunque hay una diferencia notable: ya no parece tener el apoyo decidido de A. B se está quedando sola.

Sesión No. 17

No ha llegado A. Los avisaron que a algunos de ellos ya se les va a pagar, pero no a todos.

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existente - emergente)

17.1 B manifiesta su inconformidad y molestia por los problemas administrativos que han tenido para cobrar. D y E se muestran pesimistas con respecto al pago.

17.2 Silencio

17.3 E manifiesta que se habían hecho ilusiones. Lo que más resienten es su impotencia (para acelerar los trámites). B dice que lo que molesta es que les den falsas esperanzas.

17.4 D toma que los sucede lo mismo que en la investigación anterior (en la que tuvieron muchas dificultades para cobrar). E dice lo mismo. A dice que lo que no se arregla en este mes, ya no se podrá arreglar.-  
Agrega que no existe honestidad en la gente.

INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

C1: en esta sesión faltan las - dos personas más afectadas por - esta situación.

C1 a E: ¿cómo te sientes con esto?

C2: lo que produce más coraje es que no digan con precisión cuándo van a pagar.

C1: toda la honestidad que hubo aquí no ha sido correspondida.

17.5 D se siente desilusionado, -  
 pues no han valorado su trabajo. -  
 Se siente seguro porque sabe que -  
 C1 no va a permitir que les hagan  
 una jugarreta. E teme que, al cam-  
 biar de administración, su proble-  
 ma se rezague. Llega A, y se sien-  
 ta junto a los demás, diciendo que  
 ahora van a estar más pagaditos.

17.6 D y E dicen que ahora necesi-  
 tan estar más unidos. A señala que  
 rápidamente se le dió una interpre-  
 tación. B manifiesta su preocupa-  
 ción por el trabajo que recién en-  
 trogó. Tiene dudas acerca de si -  
 sirve o no. A señala que él pregun-  
 tó a la coordinación para no equi-  
 vocarse. D bromea, diciendo que ha  
 con su trabajo para que no los pa-  
 guen.

17.7 A menciona que no es tanto -  
 por eso su enojo, sino por el he-  
 cho de no recibir cierta cantidad.  
 con la que ya contaba. B aclara -  
 que el problema de ahora es peor -  
 que el de la investigación ante-  
 rior, pues ésta les interesa mucho

C1: más unidos.

C2: dice a A que está enojado -  
 por lo de su pago y por el hecho  
 de que los demás no aceptaron -  
 cooperarse para darles algo a -  
 los que no cobraron.

C2: algo está pasando, pues a pe-  
 sar de haber entendido la consig-  
 na, se vuelve a situaciones an-  
 teriores.

y está muy bien organizada. E hace una pregunta relativa a la administración.

17.8 B expresa que hay angustia, y que ésta sí cabe en las reuniones. E se siente como en ocasiones anteriores. Siente que no tienen nada. A manifiesta que necesitan seguridad. Todos expresan la ira que sientan ante este hecho, y buscan soluciones.

17.9 D menciona que deben apropiarse el coraje y buscar la solución más apropiada.

17.10 Silencio

17.11 Silencio

17.12 D: sí produce tristeza por los planes que tenía, por las vacaciones de navidad. Silencio.

17.13 D expresa que siente la angustia que debe sentir ella por no llegar. Hubo un accidente en el periférico y quizás por eso no pudo llegar.

C1: conservar la organización, - que esto no estorbe en el trabajo es la mejor arma.

C1: expresa que se deben sentir con toda libertad para expresarse.

C1: lo que más hay es tristeza.

C1: pregunta a D qué pasa.

C1: ¿cómo sientan la ausencia de C?

C1: además, lo del pago.

17.14 D: todavía peor. A expresa que ante lo inevitable, mejor no se arguetia. Silencio. B manifiesta que todas las instituciones son iguales, hacen lo que quieren, lo cual es triste y desesperante.

17.15 A dice que en enero todo va a aumentar. B dice que mejor irse a Cuba.

17.16 Allí tienen lo indispensable, dice B. D y E exclaman que ellas se quedan. B dice que están en la lucha por la existencia.

17.17 Habla de problemas personales. Bromean con C1 acerca de la triste navidad que los espera. B expresa que en la etapa siguiente seguirá este problema. D expresa que tienen que enfrentar la realidad.

C1: en la sesión se representa lo que pasa en el país, muchas ilusiones frustradas. Aquí se está cargando con todo eso, la impotencia.

C1: pregunta qué es lo que les espera en Cuba.

C1: a B: hablas de una inseguridad emocional que D y E no comparten.

#### CONTENIDO LATENTE.

Hay mucha inconformidad, ira y desaliento por los problemas que han tenido para cobrar su salario. Nadie puede negar que es un problema muy -

serio. Pero, les sirve como un pretexto ad hoc para dejar todo lo demás de lado. Las fricciones entre los grupos, los problemas del doble papel de la coordinación, sus dificultades con el trabajo de campo, etc., ni siquiera se mencionan. Encontraron el depositario perfecto para sus frustraciones y dificultades: la institución (o, para ser más propios, La Institución). Se quejan del no reconocimiento de su trabajo, sin recuperar que el Departamento Administrativo de la Institución no tiene nada que ver con tal reconocimiento, puesto que su problema de pago no tiene que ver con esta institución, sino con una más amplia. Todos los miembros del grupo operativo (incluyendo a la coordinación) se colocan en una posición equidistante, y hay una pseudo-unión, posibilitada por el ataque de La Institución. La coordinación participa de este gran movimiento, y no les permite reflexionar acerca de las soluciones pertinentes y adecuadas. En otras palabras, la coordinación se une a los oprimidos y no permite la objetivación.

#### COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

Como se señaló anteriormente, la coordinación participó activamente en este fenómeno de la culpa - de - todo - la - tiene - la - institución. No permitió ni favoreció el diálogo, la reflexión, la objetivación. C2 se atrevió, en un momento dado, a señalar que no hubo unión ni cooperación entre la situación que se presentaba, pero después lo dejó de lado. Cuando O habla de buscar la solución más apropiada, C1 se asusta (C2 también) y dice de tal forma que se pueden expresar libremente, que, en realidad, lo impide. El temor radica en la posibilidad de que tomen medidas extremas de presión (la retención del material de investigación, por ejemplo). Así, la coordinación está con los miembros del grupo y -



está con la institución. ¡ Mejor hablar de Cuba ! O, mejor, convertir -  
en tristeza su cara, porque la primera implica resignación y el segundo  
de peligro. Se puede decir que, prácticamente, C1 acordó la sesión. -  
C2 brilló por su ausencia.

Sesión No. 18

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existentes - emergentes)

18.1 B manifiesta que ahora sí, ya no hay ansiedad. E le dice a C que ahora sí, va a pasar unas vacaciones deliciosas (con ironía). C dice que no ha terminado su trabajo, y que espera terminarlo hoy. E le dice que hoy le será imposible, pues ya están de vacaciones en el lugar donde tiene que trabajar.

18.2 B y E lo confirman. Lo único que perturba es lo del pago. D expresa que si no les pagan, ni modo. C dice que ya no cuenta con ese dinero.

18.3 C: relajación con respecto al trabajo porque ya se terminó.

Llega C1.

18.4 C: son las vísperas de las puestas.

18.5 Silencio.

INTERVENCIONES DE LA COORDINACIÓN.

C2: tal vez por esto se respira un ambiente de relajación.

C2: más que un ambiente de relajación, es un ambiente de resignación.

C2 a C1: le dice que están en pleno relax.

C1: o sea, que ya se terminó la tarea que se había propuesto.

C1: es la última sesión del año.

18.6 C expresa una duda. ¿Qué se hace con lo que apunta (la observación alternativa)? Desde el inicio de los grupos le ha llamado la atención.

18.7 B señala que seguramente le utilizan (la coordinación) para algo, pero que no saben para qué. D menciona que no saben si se utiliza para evaluar o es parte de la teoría (de G.G.)

18.8 B apunta que la pregunta no ha sido contestada.

18.9 Silencio.

18.10 D no lo había pensado así. Surgió por curiosidad. C se pre-

C1: "rebota" la pregunta.

C1: ya contestaron.

C2: hay dos emergentes del grupo: en D cuando dice que se para enriquecer la investigación y en B, la parte teórica, que no se sabe si se para evaluar o para qué.

C1: es curioso también cómo al temor surge como si no existiera un clima en el cual siempre es tomada en cuenta la opinión. Como si dijeran que tienen un derecho sobre las notas.

C1: dice que lo que manifiestan es como un reclamo.

guntaba cuál era el objetivo de las mismas. B: con qué criterios. C dice que ahora que es la última sesión se preguntan qué quedó de eso.

16.11 C: adlo es curiosidad. D: es lógico porque lo estamos viendo. - Están registrando la conducta. E: - apunta hasta los silencios. B se sigue sintiendo como rata de laboratorio, por las notas. Mientras no sepa a qué se deben, se seguirá sintiendo igual, observada (mientras habla, C, D y E intercambian miradas de burla). D manifiesta que B no entendió la consigna. No se van a contestar preguntas directas, después se podrán hacer. Ella no se siente como rata.

Llega A.

16.12 B expresa que éstas han sido provocadas por el propio trabajo. - Si le causaban ansiedad.

16.13 D menciona que ella no se siente así. Le dice a B que expresa

C1 pregunta a B cómo interfirió ese sentimiento con sus ausencias.

C2 dice a B que da la impresión de que se está defendiendo, como si estuviera siendo atacada. Recuerda que dijo que se sentía como rata de laboratorio, observada.

C2 a A: todavía.

esto que los demás rebaten, y ante esto ella tiende a defenderse. Pide su opinión a A. A contesta que lo -  
tend "fuera de esto".

18.14 A: todavía

18.15 B expresa que tiene la duda acerca de las notas. Hay contradicción, pues por un lado hay comunidad pero en otro no, lo cual crea cierta desconfianza. C menciona que una cosa es la curiosidad y otra la desconfianza. B recalca que eso no le quita la duda. A menciona que - las notas, al recoger las experiencias positivas y negativas de la investigación, podrían servir en el futuro. B no cree que sea tan simple. A ella le parece como un test proyectivo. Quiere saber en qué ha cometido errores.

18.16 A dice que lo que han hecho, bien o mal, les puede servir. Lo - considera un paso adelante. Se habla, en general, acerca de que el mayor error fue confundir las con-signas. A demanda mayor participa-

C1 a B: el grupo se desuelve -  
cómo entiende tu discurso.

C1: están hablando de la histo-  
ria del grupo y la están deposi-  
tando en esas hojitas, como si no  
la trajeran adentro.

C1: A está haciendo una evalua-  
ción en cuanto a la coordinación,  
y los demás lo quisieron parar. -  
Como que da miedo.

ción de C2. De la observadora alienígena, no, ya que tiene que escribir. B dice que mejor no participe, porque cuando habla...

18.17 D menciona que, en un principio, hubo mucha demanda hacia C2.

18.18 D menciona que ahora ya no causa tanta angustia. A insiste en su demanda de mayor participación. Todos hablan acerca de esto.

18.19 A le dice a C1 que con ella hay más comunicación, mientras que C2 se guarda lo que piensa.

18.20 Hablan de que la coordinación tiene bien definidos sus papeles, que siguen una línea de conducta definida.

18.21 Silencio.

18.22 B habla de un miembro del equipo de investigación que no se ha integrado. Le gustaría que se integrara. Ella no se siente into-

C1: Eso que surgió desde un principio surge ahora desde A.

C1 pregunta si no estarán entrando a C2 para no decirle nada a ella.

C1 insiste en que hablen acerca de la coordinación, de la interacción que se da en la misma.

C1 expresa que han percibido dos observadores: la que escribe y el que se queda callado.

C2: lo negativo lo están con mucho tacto. A y B se hacen cargo de la desconfianza.

C2: le dice a C, D y E que, cuando habla B, ellas cuchichean.

gracia, pero A lo hace con calma.

10.23 Dicen que no se habían dado cuenta. Que es cierto, lo cual se ve hasta en la manera de sentarse.

10.24 A menciona que, en efecto, ellas constituyen un bloque muy cerrado. Se sigue hablando acerca de ésto.

10.25 D: porque al final estamos todos.

C2 pregunta a A cómo lo percibe él.

C1: al final se abordan los temas. Como que hay una resistencia y al final se derrota.

#### CONTENIDO LATENTE.

Ya ha pasado la tormenta provocada por el pago. Tal como lo expresó C2, hay un ambiente de resignación. Así, los miembros del grupo están en condiciones de abordar algunos aspectos inquietantes: las notas, sus relaciones y la coordinación. Con respecto a las notas, es evidente que la coordinación se ha hecho la misteriosa, lo cual provoca desconfianza y curiosidad. Se juega con la fantasía de que las notas servirán de base para hacer una evaluación del rendimiento de los miembros del grupo.\*

\* La idea de tomar notas nació de la necesidad de la coordinación de revisar su actuación durante las sesiones para optimizarla. Además, tenía por propósito presentar un testimonio más o menos fiel en la supervisión. Por otro lado, se pensaba incluir algo de la parte viva de la investigación en el reporte formal de la misma (lo que finalmente se hizo). Obviamente, no se pensaba evaluar nada ni mucho menos hacer una Tesis como la presente.

En cuanto a ésto, se presentó algo muy importante: B está sola, pues A ya no la apoya. Al parecer, ella no se percata de este hecho. Otro fenómeno importante acontecido en esta sesión, es el siguiente: el grupo demanda retroalimentación acerca de su actuación en las sesiones. Al final, es la coordinación la que demanda que el grupo haga una evaluación de su actuación, lo que evidencia su inseguridad.

B sigue colocándose en el lugar del chivo empujado y provoca la egrisión franca de C, D y E y hasta de la coordinación.

Al parecer, surgió cierto sentimiento de envidia en C1 por el hecho de que el grupo hablaba únicamente de C2.

La sesión finaliza con un franco coquetos de C, D y E para que A se integre a ellas y un franco repudio a B.

#### COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACIÓN.

Nuevamente, la coordinación está tan cercana al grupo que es incapaz de detectar los fenómenos que se presentan en ésto. Intervino mucho más de lo deseable. Nuevamente, el grupo habla mucho para la coordinación, como si el diálogo fuera grupo-coordinación y no intragrupal. La coordinación, entonces, no cumple con su función de facilitadora de comunicación, sino como acaparadora. Al no explicitar la función de las notas, propicia el surgimiento de la desconfianza y luego se llama atacada. No se da cuenta que, en su afán de atacar a B, los miembros del grupo renuncian hasta a la (legítima) desconfianza. Posteriormente surge una fractura en la coordinación: a medida que A renuncia a apoyar a B, y se integra a C, D y E, surge el sentimiento de envidia. Esto hace que C1 se una a -



Los demás miembros del grupo en su ataque velado (y tal vez justificado) a C2. Así, C1 queda como coordinadora con dos observadores.

NOTA: al terminar la sesión, B se acercó a la coordinación para avisar que ya no iba a laborar en la investigación, lo que provocó un gran alivio en la misma. Alivio porque se adelantó a una medida que pensaba tomar la coordinación en base a las definiciones que había presentado en su trabajo.

## Sesión No. 19

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existentes - emergentes)

19.1 C, D y E bromean acerca del olvido de la consigna. Posteriormente, hablan de las presiones que sienten por tener que trabajar en lugares desconocidos y por el tiempo tan breve en que deben entregar su trabajo de campo. Sin embargo, manifiestan también confianza por la experiencia de la primera etapa.

19.2 E responde que sí, pues el trabajo resultará más tedioso. Llega A. D le dice a E que el mismo problema lo tuvo en la primera etapa, y que, en realidad, no tienen tanta presión de tiempo. A está de acuerdo con ella. Hablan acerca de si hay o no más tiempo que en la primera fase. Posteriormente, discuten acerca de las estrategias que pueden seguir para enfrentar esta segunda fase del trabajo de campo.

19.3 D contesta que abordará esta

INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

C2 a E: ¿tu inquietud es por tener que trabajar con una población diferente (rédios más pequeñas)?

C2 a D: ¿y qué pasó con lo que mencionabas hace rato en cuanto a que no sentías inquietud por la experiencia que habías adquirido?

C2 a D: ¿cómo has pensado organi

segunda fase con mayor seguridad. A menciona que las autoridades con quienes tienen que tratar son más accesibles. D explica que se sentía tranquila porque pensaba que tardar más tiempo.

19.4 D explica cómo ha pensado abordar esta segunda fase. A y C interrumpen.

19.5 Discuten nuevamente acerca del tiempo y de las estrategias que pueden seguir. Suena el teléfono. C1 descolga y dice que llamen más tarde. Siguen discutiendo acerca de las mejores estrategias a seguir, enfatizando las dificultades.

19.6 C menciona que esas (las ventajas) ya las saben, pero que lo negativo tiene que salir para sentirse más tranquilos.

19.7 C: pero lo negativo tiene que salir para ver cómo se lo va a hacer.

¿ar tu trabajo para que te resulte más sencillo?

C1: no dejan terminar a D. Enfatizan lo malo. Cuando ella habla ustedes parecen estar más preocupados por escucharse a sí mismos que a ella.

C2: dice a E que sus comentarios reflejan lo dicho por C1, en el sentido de enfatizar lo negativo sin ver las ventajas.

C2: es cierto. Pero, en términos de la mejor manera de operar en el campo, hay que recuperar lo positivo.

C2: pregunta a C qué propone para enfrentar estas situaciones.

19.8 C lo hace.

19.9 A lo hace. Expresa dudas con respecto al tiempo.

19.10 Siguen discutiendo acerca - de las estrategias a seguir para - organizar su trabajo.

19.11 E lo hace. C dice que depen - de del estilo personal, y D agrega que depende de las propias posibi - lidades. A aclara que a él le en - gustía lo del tiempo.

19.12 A lo confirma. Pienas aban - donar su otro trabajo para dedicar - se a su Tesis.

19.13 A explica que sus asesores - de Tesis ya lo están presionando.

19.14 Nuevamente discuten lo del tiempo, ya con un enfoque más posi - tivo. D dice a C2 que ya salió lo positivo. E habla acerca de lo im - portante que resulta tener diver - sos puntos de vista para no enpesi - llarse en un sólo plan de trabajo.

C2: pregunta a A lo mismo.

C2 explica que, en realidad, dis - ponen de mayor tiempo.

C2: pregunta a E qué propone - para enfrentar estas situaciones.

C1 a A: te sientas en desventaja por lo que dicen las muchachas.

C1 a A: para tí exige un doble - o un triple esfuerzo de organiza - ción.

C1: es útil distinguir qué tanto se puede hacer dentro del hora - rio de aquí.

C1 a E: ésto habla en favor de - tí, ahora que te sentaste lejos - de C y D.

19.15 C: le hízime a propósito.

19.16 E expresa que la extrañan, -  
pues convivieron con ella una etapa.  
Menciona algo acerca de los errores  
que tuvieron con B, y los que B tu-  
vo con ellas.

19.17 C y D le ríegan. A expresa -  
que él se siente culpable, pues cree -  
que se le pudo ayudar. C reconoce -  
que en vez de apoyarla la presiona-  
ron. E dice que, si hubieran podido  
ayudar y no lo hubieran hecho, en-  
tonces sí (estaría ameritando el -  
sentimiento de culpa). A insiste en  
su sentirse culpable. C aclara que  
B estaba demasiado presionada por -  
su situación, lo cual no pudo sopor-  
tar. D y E abundan en el mismo tema.

19.18 C menciona que cada quien -  
debe ser consciente de lo que puede  
hacer con sus fuerzas físicas.

19.19 D menciona que depende del -  
carácter de la persona. Por B no se  
podía hacer nada, lo mismo que a A  
no lo pueden ayudar. C le dice (a A)  
que no le pueden hacer su trabajo.

C1: ¿Y, cómo sintieron lo de B?

C2 a E: tú asumes un tanto de -  
culpa por los errores que tuvie-  
ron.

C1: algo en ella sobrepasaba la  
capacidad de ayuda.

C1: existe el temor de cómo va a  
reaccionar el grupo cuando al-  
guien de aquí necesite ayuda.

C2: sin embargo, cuando A habló  
de B y su culpa, mencionó que no  
se lo había apoyado.

19.20 C: ¿cómo hacerlo? ¿compadeciéndola?

C1: como si el grupo le dijera a A que no haga lo mismo que B por que no podrán ayudarlo.

C2: y como contraparte de esto, mencionan que tienen que apoyar a quien quede en lugar de B.

19.21 Hablan de que esa persona - llegará a un grupo ya integrado, - de que ninguno lo conoce, que posiblemente sea él quien apoye a los demás, que A no se sentirá tan solo. A pregunta a la coordinación cómo se siente en relación con B.

C1 y C2: hacen el cierre del grupo y, en otro espacio, contestan.

#### CONTENIDO LATENTE.

Una vez fuera el elemento percibido como perturbador por el grupo (B), parece ser que tienen la necesidad (un tanto obsesiva) de ceñirse a la tarea. Esto se favorece por el próximo inicio de la segunda fase de la investigación. Hay bastante fluidez en la comunicación, se discuten estrategias para el abordaje de esta segunda fase, se proponen soluciones, alternativas. Todo aparentemente bien, de no ser por un hecho: hacen de lado -totalmente- la renuncia de B. No se sabe hasta qué punto la demanda de la coordinación (implícita) de que recuperen lo positivo, tiene que ver con esta renuncia. Es la coordinación la que tiene que inducir a los miembros del grupo a hablar acerca de B. Parece ser que A es el portavoz del sentimiento de culpa que invade al grupo, aunque C, D y E

no lo puedan reconocer. Es posible que lo de B haya contribuido en algo en la decisión de A de renunciar a su otro trabajo. A pesar de que cada uno no poder ayudar a A, se empieza a formar un clima más genuinamente grupal, lo cual es posible que se deba al gran ausente, el que sustituirá a B. ¿Fue la hora -unicamente- lo que llevó a la coordinación a -ocurrir al grupo antes de contestar la pregunta de A?

#### COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACIÓN.

Como aparentemente el grupo se empieza a soltar (a hablar libremente, - con fluidez, centrados en la tarea), hay poca necesidad de que intervenga la coordinación. Sin embargo, conforme transcurre la sesión, C2 se muestra muy directivo, inquisitivo. Se nota que los comentarios de la sesión anterior (en el sentido de que participara más), hicieron mella en él y ahora se está sucediendo. Claro, ante esto, C1 participa menos, y con mayor mesura. Esto se ve claramente al final de la sesión, donde C2 intervino inmediatamente después de C1. Considerando la sesión globalmente, se puede decir que la coordinación intervino mucho más de lo necesario y pertinente. Se sigue cometiendo el error de hacer intervenciones demasiado personalizadas ( es decir, dirigidas a una sola persona), especialmente C2. Cuando se leen aspectos horizontales, no se parte de lo vertical. O bien leen lo vertical o lo horizontal, pero no los complementan.

Sesión No. 20 a la Sesión No. 30

Da comienzo la segunda fase de la investigación, por lo que plantean - los problemas que se les presentan en los nuevos centros de trabajo de campo. Hay tres candidatos a ocupar el puesto de B. A los tres se los - da entrenamiento, aunque sólo uno va a quedarse. Finalmente se selecciona a F, mujer. Ellos pensaban que se seleccionaría a un hombre. F tuvo una experiencia de G.O., durante su entrenamiento. Demandan que se su- - mente el tiempo en que se tiene que entregar el trabajo, pues han encon- - trado mayores dificultades de las que previeron originalmente. No se - amplía el tiempo y la mayoría no termina su trabajo, por lo que usan al G.O. para tratar de exculparse. Se sienten paraguados y sin apoyo de - parte de la coordinación. A F le dan una bienvenida bastante fría. A - continúa sin integrarse plenamente al grupo. Falta, llega tarde. F hace esfuerzos por integrarse, con un éxito bastante relativo. Las dificulta- - des provocadas por la falta de tiempo se superan. Sobreviene entonces - la crítica a uno de los materiales con el que están trabajando. La coor- - dinación lo toma como ataque y lo lee así al grupo, lo que provoca mo- - lostia. Critican a C2 porque viven sus intervenciones como agresivas y no lo consideran integrado al grupo. Concluyen que las interpretaciones se pueden "asimilar" o "escupir".

C, D y E le piden a F que llegue a tiempo al grupo, aunque no lo hacen - de manera agresiva. La coordinación trabaja de manera más armónica. A - pesar de que continúan los problemas de pago, los miembros del grupo - trabajan con bastante eficiencia, resolviendo con acierto los problemas - que se les presentan. Se presenta un fenómeno nuevo en los centros de - trabajo que tienen asignados: les hacen demandas profesionales, mismas que no satisfacen por tonor, por inseguridad, por falta de preparación.



## Sesión No. 31

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Ecléctico - emergente)

31.1 Risa, A no ha llegado.

31.2 Están contentas porque ya van a salir de vacaciones. Silencio.

31.3 D menciona que no hay argu—  
tia. Ha adelantado mucho en su tra—  
bajo y lo ha ido muy bien. F y C -  
mencionan que también les ha ido -  
muy bien.

Se ven cansadas, con flojera.

D se ríe y pregunta a C2 de qué se  
ríe.

31.4 Silencio.

31.5 D se ríe y dice que perdió.  
Silencio.

31.6 C menciona que la cooperación  
que ha tenido de parte de las persoa

INTERVENCIONES DE LA COORDINA—  
CION.

C1 pregunta a qué se deben las -  
risas.

C2 a C1: parece que ya salieron  
de vacaciones.

C1: todo mundo está como a punto  
de soltar la carcajada.

Ante el asentimiento de E, men—  
cionan que hay permiso de reírse.

C1: parece que están jugando al  
que se ríe, pierdo.

C1: aparte de lo que han mencio—  
nado, qué es lo que les hace sen—  
tirse bien con respecto a la ta—  
rea.

C1: las personas con las que tra—  
bajan y ustedes mismas rindon -

nas con las que ha trabajado. D explica que le gusta trabajar más en la mañana que en la tarde. C agrega que, de esa manera, les rinde más el día. Silencio.

31.7 F menciona que rinde más en la tarde. Cuenta una experiencia en la que impuso su autoridad en uno de sus centros de trabajo (algo relacionado con una máquina de escribir). Dice que cada vez que llega a un centro de trabajo, se pregunta: ¿Y ahora qué va a pasar?

31.8 F: ahora que lo dices, la oigo. C dice que parece mentira, pero muchos de los estímulos que están alrededor no se perciben hasta que alguien los hace notar. D susurra una canción.

31.9 D contesta que estaba pensando con música. C cuenta una experiencia en la que el ruido interfirió con su trabajo.

más en la mañana que en la tarde.

C1: aquí también tenemos una máquina de escribir.

C2 a D: en alta voz.

C2 a D: crea el emergente de lo que pasa en el grupo. Pensaba que el silencio se debía a que no querían pensar, por las vacaciones, pero creo que están confundidas.

31.10 C responde que querían cerrar este período con las vacaciones.

Silencio.

31.11 D dice que se siente como - ida, quizás porque le duele la garganta, quizás por flojera. Pensemos en lo que dice C, siente que no hay apoyo de parte de los demás. - Tiene flojera.

31.12 C: él se impacienta con el silencio. Si afecta.

31.13 C no entendió. D responde - que sería difícil, pues cada quien tiene su propio estilo.

31.14 D contesta que sí, pero cada uno con su propio estilo. F recuerda su experiencia anterior de G.O. y todo lo que había debajo de sus silencios.

31.15 F: no sé. C se ríe, y dice que no hay ganas de pensar. F agrega que todo se lo dejan a los demás. C aclara que esperan a oír lo que dice alguien para apoyarlo. E-

C1: parece que C está tratando de conceptualizar cómo ha vivido esto.

C1: ¿cómo influiré la ausencia de A?

C1: y, cuando falta, nadie puede asumir su papel.

C1 a D: ¿crees que nadie aquí puede ser tan agradable como A?

C1 pregunta a F qué es lo que - hay aquí.

C1 a E: D te dice "no nos devides, podemos ayudar".

31.19 Conuerdan con lo dicho por C1. C menciona que es una argucia ante el cambio.

31.20 Se ríen. El motivo de su risa fue la intervención de C1. D le dice a C1 que sintió como si dijera que no se preocuparan, que no van a haber cambios.

31.21 Responden que éso es argucia, pero que de todas maneras se quedarían C2 y la observadora silenciosa. Silencio. F expone un problema que tuvo con una persona de la coordinación (que no está en el G.O.). Se sienta muy molesta con esta persona por ese hecho. Las demás mencionan que ellas ya han pasado por situaciones similares, pero que ahora ya la colocan a su mismo nivel y no la toman en cuenta. La aceptan como es.

C1: es argucia ante la desestructuración.

C1: aquí no van a haber cambios.

C1: no sea que pongan a otra persona en su lugar ¿no?

C2: están aceptando a nageria como es.

menciona que en su centro de trabajo hay un relajado ambiente, pues - tiene algunos problemas. Le gustaría regresar de vacaciones y encontrarse con mayores problemas. D le dice que hubiera dicho eso anteriormente. E aclara que decirlo hace - que baje su ansiedad, pero no resuelve nada, pues la solución no - depende de los miembros del grupo ni de la coordinación. F y D le - dicen que sí puede recibir ayuda - de parte de los demás.

31.16 C le dice a E que, de alguna manera u otra, la coordinación puede intervenir. E responde que va a esperar a ver cómo se presenta - la situación. C le dice que, entonces, para qué se angustia. D le - dice que se imponga en su centro - de trabajo.

31.17 D: aclara que ella sí se - siente contenta de irse de vacaciones.

31.18 E contesta que lo va a tomar en cuenta por si tiene que - aplicarlo.

C1 a C2: pensaba que había algo - gría por las vacaciones y un - cierto miedo por no saber qué va a pasar después de éstas.

C2 a E: ¿qué pasó contigo con - esto que dicen los demás?

C2: quería saber si había alguna - otra razón para tu angustia.

## CONTENIDO LATENTE.

Evidentemente, el día previo a las vacaciones es un día usualmente flojo, que permite que bajo la tensión. De hecho, los miembros del grupo - casi estaban de vacaciones, puesto que la mayoría ya no iba a ir a trabajar a sus centros de trabajo. Sin embargo, esa risa contenida señala la presencia de ansiedad cuyas causas inmediatas resultan muy difíciles de descubrir. Aparentemente todo está bien, aparentemente no hay problemas. Sin embargo, poco a poco se aproximan a la situación real: si no pasa nada, si no hay problemas, podrán irse tranquilamente de vacaciones. - Pero, si hay problemas. Tales problemas consisten en: no se sienten unidos. A continúa con sus incumplimientos y F no ha logrado integrarse al grupo; en sus centros de trabajo hay situaciones difíciles y no saben si podrán resolverlas al regreso de sus vacaciones; no sienten el apoyo pleno de parte de la coordinación, a la que critican duramente, en especial a C1.

E plantea una dura crítica a la coordinación, a sus compañeros y, en último término, al G.O. En las sesiones se puede lograr un decremento de la ansiedad, pero no una "ayuda verdadera". Demanda del grupo algo que ésta, formalmente, no puede dar, por lo que provoca el ataque de las demás, terminando por repliegarse.

Una manera de lidiar con la coordinación irracional es ponerla a su nivel, es decir, reduciendo la asimetría.

## COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACIÓN.

A pesar de los múltiples errores específicos que cometió la coordinación a lo largo de la sesión, permitió a los miembros del grupo el acercarse al contenido latente. En general, C1 está demasiado cercana al grupo, por lo que se le dificulta la lectura de los implícitos, mientras que C2 se encuentra demasiado distante o demasiado silenciosa, que para el caso viene a ser casi lo mismo.

En el principio de la sesión, la coordinación interviene mucho. Hay cinco intervenciones que interrumpen el silencio de los miembros del grupo. ¿Qué hubiera pasado si la coordinación lo respeta? No se puede dar una respuesta precisa, pero una de las opciones viables sería que el grupo lo aguantaría mucho tiempo. Desde este punto de vista y tomando en consideración lo explicitado más tarde, no se considera como error de la coordinación (independientemente de la pertinencia de las intervenciones).

La coordinación continúa cometiendo, en general, los errores de sesiones previas: no interpreta. Dialoga, pregunta, aventura algunas hipótesis interpretativas, pero no interpreta. Un coordinador silencioso, distante del grupo, pasivo, y una coordinadora muy cercana al grupo, perdiendo la distancia óptima, embarcándose en los fenómenos que se presentan en el grupo. A pesar de todo, se permitió la explicitación de los fenómenos subyacentes a la argucia de los miembros del grupo.

Sesión No. 32

D avisó que no podría asistir.

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existente - emergente)

32.1 Comentan acerca de las experiencias que han tenido en el trabajo. F se ha quedado afónica. E tenía un problema que se le solucionó sin necesidad de que interviniera la coordinación. C expresa un problema que tuvo, y de las medidas que utilizó para solucionarlo (a medias). Los demás comentan experiencias personales.

32.2 E menciona que lo ve (el problema) muy difícil. A hace algunas preguntas a C, aunque sin hacer sugerencias. C piensa acudir a una de las autoridades con las que tiene que tratar, y de la cual depende de la solución de su problema.

32.3 C menciona que para que la resuelva su problema.

32.4 A expresa que les molesta mucho que tales autoridades no les

INTERVENCIONES DE LA COORDINACIÓN.

C2: pregunta al grupo qué se podría hacer con respecto a la situación de C.

C2 a C: ¿para ver si te da prioridad?

C1: parece ser que todo el grupo lucha por mantener sus derechos.

C1: pregunta por otras sugerencias para C.



den al lugar que marcan, por lo que tienen que luchar. Solo en casos extremos recurren a la coordinación. Los demás comentan en la misma línea.

32.5 A pregunta por D.

32.6 F comenta que está afónica.- Fue a la farmacia y el dependiente que la atendió hablaba como en secreto, por lo que se divirtió mucho. E se ríe.

32.7 E comenta que es broma, que es obvio que F no puede hablar.

32.8 C aclara que es broma, y que es común bromear entre ellas de esa manera.

32.9 Silencio. Intercambian sonrisas entre ellas y ríen. F pregunta de qué está enferma D. Le comentan que dol el estómago. Comentan acerca del día en que tienen que entregar su carga de trabajo. Silencio.

C1 le informa lo de su enfermedad.

C1 pregunta a E qué pasa, que si no cree lo de F.

C1 le comenta (a E) que tal vez dentro de ella piensa que está fingiendo.

C1: C parece decir "así somos nosotras, es nuestro estilo personal".

C1: ahora todas están afónicas.- Es uno de los silencios más grandes que hemos tenido.

32.10 C lo corrobora. Hipotetiza que, tal vez, ya se acostumbraron. F pregunta a qué. C contesta que - que al grupo. Comenta que, antes, - alguien se sentía presionado por - romper (el silencio) pero que ahora no.

32.11 C piensa que fue una necesidad de ella en cuanto a saber qué pasa. En realidad, no hay problemas. E comenta que casi no hay problemas, porque ya van a terminar - con la investigación. A comenta - que la observadora silenciosa debe estar feliz.

32.12 F dice que nada más ella - era la efónica. E repite lo del - hecho de que está próxima la terminación.

32.13 F contesta que pronto va a terminar. C dice que no sabía que podría terminar tan pronto. E mantiene fiesta que después de un determinado tiempo todo va a terminar, va a haber un giro. Silencio.

C1, C2 y F ven el reloj. A dice -

C2 pregunta a C cómo se siente - por el hecho de que lo haya roto C1.

C1: por los silencios, por lo - efónico del grupo.

C1: pregunta qué piensan con respecto al grupo.

C1: pregunta a A por qué pensarían los otros que aquí se la pasan - muy divertidos.

que la gente que está junto a la oficina debe pensar que es la persona "padre".

32.14 A calera que, por el silencio, deben pensar que se hacen "mensajes". C dice que es cierto. Breenan.

32.15 C expresa: "el silencio es oro".

C1 pregunta, después que acaba el tiempo, si quieren agregar algo.

#### CONTENIDO LATENTE.

Al parecer, entran de lleno a la tarea. Si bien a estas alturas de la investigación es poco probable que se les presenten problemas irresolubles, hay un cierto afán de demostrar (de parte de los miembros del grupo) que no necesitan a la coordinación para resolverlos. Esto impacta a la coordinación, que intenta prevalecer (como autoridad institucional y como coordinación del G.O.). Esto se puede apreciar con mayor claridad en 32.4, cuando la intervención de C1 es dejada completamente de lado. Manejan un código diferente al de la coordinación, lo cual lleva a ésta a malinterpretar algunos hechos, lo cual refuerza este fenómeno de no tomarla en cuenta. Al parecer, han empezado a dirigir sus sesiones (un código secreto, silencios, preguntas entre ellos) y resenten que la coordinación se entrometa. Al no percibirse la coordinación de este fe-

nómano, coarta la libre expresión de los miembros, los frustra, los irrita. Reaccionan con gran agresividad, misma que, al no poder manifestar abiertamente ante su coordinación - autoridad institucional, los lleve a expresarla de manera pasiva, pero igualmente dolorosa: "nos estamos haciendo menos", "el silencio es oro". La coordinación resiente lo anterior, de ahí su extrema vigilancia del reloj.

#### COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

La coordinación sigue sin resolver su viejo dilema: coordinación de G.O. o autoridades institucionales. Esto les impidió atreverse a dejar que el grupo manejara la sesión, lo cual hubiera sido lo más pertinente. Sigue sin percatarse del contenido latente de las comunicaciones de los miembros del grupo, lo cual la lleva a operar casi exclusivamente en el terreno del contenido manifiesto.

Sesión No. 33

C1 avisó que no podría asistir a esta sesión.

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existentes - emergente)

33.1 Comentan acerca de las dificultades tan grandes que tendrán para entregar la carga de trabajo en el tiempo que se les ha asignado. Mencionan también algunas situaciones conflictivas que finalmente resolvieron. A pregunta por C1.

33.2 A y E bromea, diciendo que es mejor que no esté.

33.3 Comentan acerca de que ven a extrañar las dificultades que han tenido, sobre todo los problemas de tráfico. Posteriormente, A expresa con coraje los problemas de pago que tienen. C lo marca la manera en que lo hace, y A menciona que lo hace así porque tiene la oportunidad de hacerlo.

INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

C2: al principio expresaron todo su coraje por las situaciones - condiciones a que se han enfrentado, pero después empezaron a recuperar las buenas situaciones, y - ahora preguntan por C1.

C2: lo que expresan, de alguna - manera tiene que ver con la terminación de la tarea.

C2 a A: parece que el grupo te - dice: "estás agresivo, mejor déjate con el agente de tránsito".

33.4 C expresa su desconcierto -  
por la manera en que A se ha expre-  
sado.

33.5 D y E mencionan algunos moti-  
vos: los problemas de tránsito, lo  
del pago, el hecho de que ya no -  
tienen dinero.

33.6 A hace alusión a la sonrisa  
de la observadora silenciosa. Men-  
ciona el hecho de que tendrá que -  
abandonar un curso al que se ins-  
cribió, por falta de dinero. C y D  
bromean con él. Silencio. Hablan -  
de las condiciones tan difíciles -  
e las que tienen que enfrentarse -  
en sus centros de trabajo.

33.7 Contesta que está preocupado  
por su carga de trabajo. Se siente  
mejor, por haberlo comunicado.

33.8 Se ríen. D menciona que lla-  
ma la atención su manera de comuni-  
carlo. E comenta que, al mismo -  
tiempo, ésta manera es chusca.

C2 a C: ¿te gustaría saber que -  
factores tienen así a A?

C2: aparte, la terminación del -  
G.O.

C2 pregunta a A cómo se ha senti-  
do después de lo que ha expresa-  
do en el grupo.

C2: sobre todo porque esa ~~sm~~  
sión es compartida por todos.

### CONTENIDO LATENTE.

Se centran inmediatamente en la tarea. Implícitamente, buscan que la coordinación extienda el plazo en que tienen que entregar su carga de trabajo o, por lo menos, que esté advertida que posiblemente no terminen a tiempo. Parece ser que buscan que C2 sirva como intermediario ante C1. La próxima terminación del G.O. preocupa más a la coordinación que a los miembros del grupo. Los problemas que enfatizan -de tráfico- posiblemente tengan que ver con las trabas que la coordinación y ellos mismos han puesto para la libre comunicación. Ante la ausencia de C1, es posible expresar todo el coraje que produce el hecho de no cobrar regularmente. Viven a C1 (jefe del Departamento) como más ligado a la institución, mientras que C2 puede fungir como modificador entre ésta y ellos.

Hay más armonía, comunicación y colaboración entre los miembros del grupo. F parece estar más integrada al mismo, lo mismo que A.

### COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

La primera intervención de C2 (33.1) resulta bastante desafortunada, pues no deja claro si el preguntar por C1 lo considera parte del rescate de los aspectos positivos, o si es un retorno a los negativos. No to ma en cuenta el hecho de que, implícitamente, buscan que funja como intermediario ante C1 para que se extienda el lapso en que tienen que entregar su carga de trabajo. No hay elementos suficientes como para pensar que lo expresado tiene algo que ver con la terminación próxima del G.O. (aunque tampoco se puede descartar). La última intervención activa de C2 (33.7), aunque no muy adecuada desde el punto de vista técnico - (verticalidad-horizontalidad), resulta pertinente.

Sesión No. 34

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existente - emergente)

34.1 Comentan acerca de los grandes dificultades que han tenido - que enfrentar en sus centros de - trabajo. A pesar de esto, los han resuelto atinadamente. Llega A, C lo pone al tanto de lo que han expresado, y le pregunta cómo le ha ido a él. A contesta que muy bien. Las autoridades con las que ha tratado han cooperado mucho. Llega F. También ha tenido muchas dificultades en su centro de trabajo, pero va bien. Las autoridades con las que ha tenido que tratar también - han cooperado. Curiosamente, quien ha obstaculizado más su trabajo, - ha sido el personal de intendencia de sus respectivos centros de trabajo. A expresa que se pregunta si son las autoridades con las que - han tenido que trabajar o son ellos (los miembros del grupo) los que - han posibilitado el ir bien con su trabajo. D piensa que son ellos. C dice que C2 se está durmiendo o - está pensando.

INTERVENCIONES DE LA COORDINACIÓN.

C1: da la impresión de que dramatizan cómo la coordinación ha - puesto límites, cómo maneja los vínculos con la autoridad.



34.2 Aclaran entre ellos lo dicho por C1, asintiendo. D expresa que, en ocasiones, tienen que imponerse en sus centros de trabajo, pero que esa autoridad no la tienen en esta institución, sino que la tiene la coordinación.

34.3 E explica que, al expresar cada uno sus experiencias, pueden usarlas los demás. C y A mencionan que también depende de la situación en que se encuentren.

34.4 F contesta que sí está conectada. Lo que la preocupa es lo que podría pasar si en un momento dado no cumplieran con su carga de trabajo en el tiempo establecido. Al pedirle que abunde en lo dicho, menciona que los otros psicólogos que participan en la investigación fueron severamente amonestados por retrasarse. C le pregunta si su temor es que con el grupo pase lo mismo. Al responder F que sí, C explica que es parte de su responsabilidad

C2: lo que resulta es la manera en que se han repartido los roles. A causa una actitud moderada, en tanto D lucha por imponerse, inversamente a como sucedían antes. Por intermedio de D, los demás expresan que también ponen sus condiciones, lo que habla del éxito que han tenido.

C2 pregunta a F por qué está tan penativa, como si estuviera poco conectada.

C2: lo que tú dices es que no entiendes cómo es posible que la coordinación, que aquí se portan bien, los trata mal. A nivel afectivo.

cumplir con su trabajo. F insiste en que no entiende cómo la coordinación pudo ser tan represiva con los demás, y que teme que con ellos pudiera suceder lo mismo.

34.5 F se molesta con la elusión a la afectividad. Menciona que ellos y los demás son un sólo grupo. A le cuestiona que si lo que pretende es que todos se sientan indignados contra la coordinación. E y C manifiestan que ni siquiera están bien enterados del problema.

34.6 F sigue con lo mismo.

34.7 No contesta F. Dice que las relaciones ya se rompieron. A pide a la coordinación información acerca del problema que se presentó, ya que la que tienen es bastante incompleta.

C1 a F: la información que te han dado te ha afectado a nivel afectivo. Confunden el área intelectual y la afectiva.

C2 a F: pregunta que si piensa que las medidas que se tomaron fueron injustificadas.

C1: no es válido contar lo que pasa con el otro grupo en este espacio operativo. C2 propone terminar la sesión y pasar a otro espacio.

## CONTENIDO LATENTE.

Muestran a la coordinación que han crecido, que han aprendido lo suficiente de las experiencias que han tenido como para no necesitar de las intervenciones de la coordinación. La intervención de C1 posibilita la exploración del impacto que un suceso ajeno al grupo había tenido sobre el mismo. Inicialmente se niega ésto, pudiéndose representar con claridad el intercambio de roles: A moderado, D impositiva. Esto resulta especialmente importante para ellos, puesto que es ésto lo que les ha permitido resolver las dificultades que se les han presentado en sus centros de trabajo, y reconocen que ésto se ha logrado gracias al G.O. Sin embargo, y por razones que no viene al caso explicar, F tiene información acerca del hecho antes aludido e intenta solidarizar al grupo con los otros psicólogos contra la coordinación. Hay, a nivel afectivo, algo que le hace solidarizarse con el otro grupo, pero los demás miembros del G.O. no pueden solidarizarse. Meditan, reflexionan acerca de la situación, algo que F, por lo mencionado anteriormente, no puede hacer en este momento.

## COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACION.

La intervención inicial de C1 (34.1) resulta poco clara e incompleta. - Si deseaba remarcar que la coordinación había enfrentado con estingencia el problema que se había presentado con los otros psicólogos, debía explorar primero si contaban con la información completa. Si deseaba remarcar que los miembros del grupo se identifican con la coordinación, -

resulta poco clara, y no justificada, pues se tendría que saber que -  
dato es así. De hecho, los miembros del grupo tienen que aclarársela -  
entre ellos mismos, quedándose con la segunda opción. A pesar de esto,-  
la intervención permite el análisis del intercambio de roles. La subse-  
cuentes intervenciones de la coordinación parecen estar atinadas. Claro,  
sigue el problema de la no grupalización o la no individualización de -  
las intervenciones que así lo ameritan.

¿ Era necesario cerrar el grupo para discutir los hechos que se han pre-  
sontado en relación con los demás psicólogos ?

Sesión No. 35

C2 avisó que no podría asistir a la sesión.

CONTENIDO MANIFIESTO  
(Existente - emergente)

35.1 Comentan acerca de las experiencias que han tenido en su trabajo de campo. F comenta que ha l grado terminar con su trabajo con gran rapidez, y que las autoridades con las que ha necesitado tratar la han tratado muy bien. El ambiente en el que l labora es muy agradable. A comenta lo mismo: ha trabajado muy bien y lo han tratado tan bien que hasta le hicieron un regalo. Le muestra a los demás miembros del grupo y éstos bromean. Al ver el regalo, la observadora se ríe y A menciona lo intrigado que está por esas sonrisas, pero que siempre olvida preguntarle al finalizar la sesión. Bromean. C menciona que se apuraron mucho porque creían que tenían poco tiempo. A señala que, hasta el momento, C1 no ha intervenido. D menciona que C1 está "guardando su onoción". A-

INTERVENCIONES DE LA COORDINACIÓN.

C1: están hablando de despedidas.  
Y, ¿la de aquí?

menciona que se siente contento -  
por el hecho de que se aprecie su  
trabajo. F comenta que le regala-  
ron dulces. Continúan comentando -  
lo bien que les ha ido. Mencionan  
las despedidas que les han hecho -  
en sus centros de trabajo.

35.2 D contesta que esa ya está -  
programada. F no entendió si C1 se  
refería a la despedida del G.O. o -  
de la institución. E se lo aclara,  
mencionando que ya quería terminar,  
pero que ahora lo va a extrañar.  
Silencio (depresivo).

35.3 F mal interpreta lo dicho -  
por C1. D aclara que, aunque a ve-  
ces se les hacía tarde, se siente  
muy unida al grupo. F dice que el  
grupo ha evolucionado, en lo que -  
la secunda E. Silencio. A dice que  
la observadora va a hacer un resu-  
men de lo que están divagando.

35.4 A contesta que porque aún -  
en los silencios, la observadora -  
escribe.

C1: aparte de que han logrado -  
trabajar eficientemente en el -  
campo, aquí está el grupo muy -  
unido. La alegría los une.

C1: ¿Por qué divagando?

C1: como que primero hubo mucha  
alegría, luego la explosión y -  
ahora el momento de reflexión.

35.5 D menciona que en estos momentos ha recordado todo lo ocurrido - en el S.O., la manera en que ha ido sucediendo. Silencio. D recuerda una experiencia personal, en la que trabajó con una niña huérfana, muy necesitada de cariño, que estaba a cargo de algunas personas que se dicen a cuidar a ella y a otros - que están en sus mismas condiciones. Hablan acerca de las ventajas de - ese tipo de cuidado, de la manera - en que se administra un lugar de - ese tipo, y de los niños que son - esos niños. A recuerda lo sucedido con una niña que se sintió muy decepcionada porque él no trabajó con ella, de cómo se entrevistó con la madre y de la difícil situación en que se encontraba la familia.

35.6 A menciona que la madre que - entrevistó descuida mucho a su hijo.

35.7 Más de todos. D menciona - que ella no lo había visto así.

C1: en esta última parte, D es - el emergente del caso de cómo - vamos a funcionar aquí. ¿Cuál rol - les va a desempeñar la coordinación? F teme que haya conflictos. A pide a las mamás que cumplan, - y la interrogante es ¿cómo vamos - a funcionar aquí? ¿como equipo - familia?

C1: como aquí.

C1: hay agradecimiento pero también la sensación de que los hemos descuidado.

35.8 A menciona: mejor una sustituta.

C1: el padre no importa... está ausente.

35.9 A: el padre aquí sería C2, - pero no es nocivo. F menciona que A niega lo dicho por C1.

C1: más bien lo confirma.

35.10 F dice que ella sí ha relacionado todo lo dicho por C1 con - lo que pasa con el

#### CONTENIDO LATENTE.

Inician la sesión abordando de inmediato la tarea. Hay un clima alegre, a todos les ha ido muy bien, en parte porque las autoridades que han tenido que tratar han colaborado, y en parte porque ellos han podido resolver con tino los problemas que se les han presentado. Se percata que la coordinación ha estado silenciosa y la presionan para que los felicite por lo bien que han desempeñado su trabajo. La coordinación no responde a la demanda. Han realizado tan bien su trabajo, que han recibido el reconocimiento de las instituciones en las que lo desempeñaron, por lo que fueron objetos de despedidas. En un nivel latente, se presenta cierto temor de que la finalización del trabajo de campo constituya también la finalización de su trabajo institucional, por lo que presionan a la coordinación para que ésta reconozca sus logros y su eficiencia. La coordinación, hasta cierto punto de manera correcta, rescata las despedidas de sus centros de trabajo con la despedida del G.O. Apa-



rentemente no les afecta en nada, pero el clima se ha tornado depresivo. La alusión de la coordinación produce, también, una gran confusión. Demuestran el cuidado y la atención de parte de la coordinación, y logran - fomentar en ésta fantasías de que el equipo continuará como grupo-familia, donde C1 desempeñará el rol materno, donde reaparece su rivalidad con C2 que es un padre devaluado.

#### COMENTARIOS ACERCA DE LAS INTERVENCIONES DE LA COORDINACIÓN.

La coordinación inicia su tarea de la mejor manera en que podía iniciarla: por medio del silencio. El grupo no necesita, en los momentos iniciales, de la coordinación. Se comunican entre sí de manera fluida, sin trabas. La primera intervención también resulta bastante pertinente, - pues implícitamente el grupo hablaba de las despedidas, pero explícitamente no hablaba de la despedida del G.O. Sin embargo, C1 no se dio por enterada del efecto de su intervención: la confusión por el temor de - quedar desligadas de la institución. Es en este momento cuando C1 pierde distancia y participa activamente en el fenómeno grupal: la alegría, que enmascara el miedo, la reflexión, que enmascara la depresión, y el planteamiento de una salida falsa: grupo-familia, madre-hijos y ausencia-por rivalidad - con el padre. Así, al contactar grupal le hizo perder su rol de coordinadora.

### Discusión

La primera hipótesis de la investigación dice lo siguiente: -  
 "Las intervenciones de la coordinación del grupo que al mismo tiempo juega dos roles diferentes (el de coordinación y el de autoridad institucional), tienden a generar una gran problemática, al no poder ser vividas por los miembros del grupo como una función de los co-pensores, sino de autoridades que utilizan al grupo como medio de control. Esto facilitará la aparición del fenómeno 'protestatario' ". (Dallarosas, 1979).

Esta hipótesis se comprueba ampliamente a lo largo de todas y -  
 cada una de las sesiones. Los ejemplos más explícitos de este proceso de "hablar para la coordinación", se encuentran en 1.9, 2.6,-  
 2.10, 2.11, 3.3, 3.9, 4.6, 4.7, 4.8, 4.12, 5.5, 15.8, 17.1, 17.3,-  
 17.4, 17.13, 18.20, 19.14, 31.15, 31.16, 34.4, 34.5 y 34.6. Formalmente, no es un "hablar para la coordinación", sino un "hablar para las autoridades institucionales". En esas circunstancias, las reuniones fueron usadas, en varias ocasiones, para justificar posibles retrasos, para pedir ampliación de la fecha de entrega del trabajo, para solicitar la solidaridad en los problemas de pago. -

Habe algo que impidió que el fenómeno "protestario" se manifestara con toda su virulencia: la Institución dió motivos sobrados para - convertirse en el depositario de todo lo malo que emergía en la - relación autoridades-miembros del grupo. Además, los coordinadores se unieron a los miembros del grupo en esta depositación.

Definitivamente, fue un error técnico (no atribuible a la supervisión) el haber diseñado los grupos de la manera en que se hizo. Si la coordinación realmente desea fungir como co-pensadora del material que emerge en las sesiones, no debe tener, de preferencia, - ninguna vinculación institucional con los miembros del grupo.

La segunda hipótesis de investigación dice lo siguiente: "Las - intervenciones siempre deben tomar dos dimensiones: la individual (vertical) y la grupal (horizontal)". (Grinberg, Langer y Rodríguez, 1957; Pichon-Rivière, 1971; Didier Anzian, 1976).

Como podrá resultar evidente de la lectura de las sesiones presentadas, la coordinación hizo una gran cantidad de comentarios en relación a la verticalidad (por ejemplo: 1.5, 4.7, 4.9, 5.5, 5.10, 5.11, 5.12, 5.15, 15.4, 15.5, 15.8, 15.7, 16.13, 17.6, 17.11, 18.-11, 18.12, 19.5, etc.). En general, este tipo de comentarios provg

ca la reacción individual del miembro a quien van dirigidos, pero no se "grupaliza". Por supuesto (y esto es válido para cualquier intervención), la o las reacciones dependerán de la pertinencia del comentario.

Se hicieron una gran cantidad de comentarios en que, sin aludir a la verticalidad, se aludía a la horizontalidad (por ejemplo: 1.1, 1.4, 1.6, 1.7, 1.8, 1.9, 2.1, 2.3, 2.6, 2.7, 2.8... 35.2, 35.4 y 35.7). Usualmente, no elicitaban un material determinado, sino que las reacciones que provocan están en mayor relación con el contenido de los comentarios.

Fueron pocas las intervenciones que se hicieron en los términos planteados en las hipótesis (por ejemplo: 2.5, 3.5, 4.3, 4.6, 5.16, 16.8, 31.9, 34.2, 35.5). Las reacciones que provocaron estos comentarios variaron entre una mayor comunicación entre los miembros del grupo, confusión, hasta al silencio. Evidentemente, más que la manera en que se dijeron los comentarios, fue la pertinencia de los mismos lo que produjo una mayor acercamiento a la tarea (por ejemplo, 4.3).

En vista de los anteriores comentarios, el material aquí presentado no permite aceptar o rechazar la hipótesis de investigación. En la experiencia aquí estudiada, no parecieron haber diferencias entre las intervenciones que solamente abordaban la horizontalidad de aquellas en que ambos aspectos (vertical y horizontal) fueron abordados.

La tercera hipótesis de investigación dice lo siguiente: "Se debe trabajar siempre respetando el emergente grupal, es decir, trabajar y operar sobre la información que el grupo actualiza en cada momento, y que corresponde a lo que momentáneamente puede admitir y elaborar" (Slager, 1971; Pichon-Rivière, 1971).

En las sesiones que se han expuesto, se pueden encontrar varias intervenciones en las que no aparece una conexión inmediata entre lo comentado y el material que en esos momentos estaba produciendo el grupo. Tales intervenciones son las siguientes: 17.10, 17.14, 18.20, 31.20, 32.7, 34.1, 35.5, 36.8 y 35.9. Para evitar generalizaciones indebidas, se las examinaré individualmente.

17.10 Había suficiente información contextual para justificar la interpretación.

- 17.14 Hay tristeza y desesperanza por la situación institucional. Relacionar lo anterior con las condiciones del país es rememorarlas, que, de hecho, fue lo que sucedió.
- 18.20 La intervención pone en evidencia ciertos problemas de rivalidad entre los coordinadores. Curiosamente este proceso - que se pueda abordar el problema de integración entre los miembros del grupo.
- 31.20 nuevamente, la rivalidad entre los coordinadores da pie a este comentario. La reacción inmediata es la descalificación de la coordinación.
- 32.7 Un comentario desafortunado de la coordinación produce, automáticamente, su descalificación.
- 34.1 El comentario confunde. Una vez aclarado, lo aceptan sin mayores objeciones.
- 35.5 El comentario, al menos en su parte final, propició la descalificación de la coordinación.
- 35.8 nuevamente se evidencia el problema de rivalidad entre los coordinadores. Prácticamente, no hubo tiempo para apreciar la reacción del grupo ante el mismo.

Se puede decir que, si no se toma en cuenta al emergente grupal, la reacción del grupo dependerá del contenido del comentario que -

se haya formulado, aunque esta reacción será, con cierta frecuencia, la descalificación de la coordinación.

La cuarta hipótesis de investigación, dice lo siguiente: "La función más importante de la coordinación es la de interpretar, verbalizando la comunicación intragrupal. Generalmente, entre tipos de intervenciones prevalece que el grupo hable para la coordinación y no para el grupo" (Autor de la Tesis).

Para hacer más precisa la hipótesis antes mencionada, habría que aclarar que con "entre tipos de intervenciones" se refiere, específicamente, a los cuestionamientos (preguntas). En el material que se ha expuesto, hay una gran cantidad de cuestionamientos hechos por la coordinación (por ejemplo: 1.5, 1.6, 2.1, 2.4, 2.7, 3.6, 3.7, 3.9, 3.11, 4.7, 4.9, 4.10, 4.12... 35.1, 35.3 y 35.5). Son muy pocas las ocasiones en que los miembros del grupo cuestionan lo dicho por los demás, como si sólo la coordinación estuviera interesada por conocer aquellos aspectos que no se precisan en la comunicación grupal. No se afirma que la coordinación deba abstenerse de preguntar. Lo que se afirma es que esta función no debe estar acompañada por la coordinación, pues facilita el hecho de que

los miembros del grupo hablen para la coordinación (y de esto ya se dieron ejemplos en la primera hipótesis) y no para que se dé una comunicación grupal. Su función es la de "co-pensar", y no la de "pensar por". En el material que se ha expuesto, a medida que decrece el número de intervenciones de la coordinación, aumenta la comunicación grupal (ver la sesión 35), lo cual tendería a confirmar la presente hipótesis.

La quinta hipótesis de investigación dice lo siguiente: "Se deben respetar los silencios grupales. Si la coordinación los interrumpe sistemáticamente con intervenciones interrogantes, genera mayores resistencias". (Autor de la Tesis).

En las sesiones que se han expuesto, se encuentran muchos ejemplos de:

- a) silencios que la coordinación rompe, planteando interrogantes (por ejemplo: 17.2, 17.11, 17.12 y 31.5).
- b) silencios que la coordinación rompe, planteando interpretaciones tentativas de los mismos (por ejemplo: 16.12, 17.10, 18.5, 18.9, 18.21, 31.2, 31.4, 31.10, 32.9 y 35.2).
- c) silencios que rompen los mismos miembros del grupo (por ejem



ple: 4.10, 5.5, 5.7, 5.8, 15.12, 17.14, 32.9, 32.13, 33.6, -  
35.3, y 35.6).

Antes de examinarlos con más detalles, es conveniente aclarar -  
que, aunque una gran cantidad de silencios fueron interrumpidos -  
por los mismos miembros del grupo, ésto diferían de los silencios-  
que interrumpió la coordinación, en un aspecto muy importante: su  
duración. Los silencios que rompía al grupo eran breves, mientras  
que los que rompía la coordinación, en general, eran prolongados.

Se necesita, también, precisar la hipótesis, puesto que está -  
planteada en términos absolutos. De hecho, debería plantearse que,  
dada una serie de circunstancias, se deben respetar los silencios  
grupales. Lo que aquí se intenta plantear es, precisamente, tales  
circunstancias.

En lo que respecta a los silencios que interrumpe la coordina-  
ción, planteando interrogantes, se observa que en 17.2, 17.11 y -  
17.12 había un clima tenso en el grupo, había malestar muy eviden-  
te ("a flor de piel") y que las interrogantes que se hicieron permi-  
tieron que se explicitara este material. Sin embargo, en 31.5 el -

clias era muy diferente: había flojeres, cansancio, apatía. La interrogante planteada generó una respuesta superficial y un silencio más "vacío".

Con respecto a los silencios interrumpidos por la coordinación, y en los que se planteaban interpretaciones tentativas de los mismos, se tiene lo siguiente: en 16.12, 18.5, 18.9, 18.21, 31.2, 31.10 y 35.2 niegan la validez del comentario que se les hizo o bien comienzan a plantear otros hechos, haciendo caso omiso del planteamiento de la coordinación. En 17.10 y 31.24 las intervenciones produjeron, a fin de cuentas, otro silencio. Solamente en 32.9 aceptan tentativamente una lectura dirigida a la horizontalidad, aunque después señalan que la interrupción del silencio de parte de la coordinación es un efecto de una necesidad de la misma. Se puede afirmar que, en general, no es conveniente que la coordinación interrumpa los silencios planteando hipótesis interpretativas de los mismos (cuando se dice en general, se refiere a la experiencia particular tenida con este grupo en particular).

### Utilidad de los grupos operativos en la Investigación

Como se ha expuesto previamente (en la INTRODUCCION y en la METODOLOGIA), el tercer objetivo de la presente Tesis es la determinación de la utilidad de la implementación de la teoría de grupos operativos en la labor de investigación. Como es de suponerse (por la naturaleza del trabajo que se efectuó), tal determinación tendrá que ser empírica y de posibilidades de generalización muy limitadas.

Se han planteado dos criterios para la determinación de la utilidad de los grupos operativos en la investigación. En cuanto al primero de ellos, se tiene que:

- a) los psicólogos que participaron en el grupo operativo que se ha reseñado, cumplieron con su trabajo con bastante eficiencia. Entregaron sus respectivas cargas de trabajo en las fechas acordadas (salvo excepciones que tuvieron que ver, principalmente, con la situación del campo);
- b) su trabajo fue de una gran calidad. La apreciación de la calidad no solamente fue evaluada por las autoridades institucionales, sino por algunos profesionales del extranjero. El

trabajo tuvo tal repercusión que, a la fecha, ha sido debidamente publicado y difundido, además de que el equipo de investigación se ha encargado de efectuar otros trabajos en estrecha colaboración con asesores del extranjero. En cuanto a la situación laboral de los psicólogos, ésta ha sido debidamente legalizada.

Con respecto al segundo criterio, y conociendo de antemano los problemas metodológicos que plantea la evaluación de la experiencia por medio de los mismos participantes del grupo, se tiene lo siguiente: se efectuó una sesión de cierre grupal. En esta sesión, aparte de evaluar la utilidad del grupo operativo en la presente investigación, se hicieron preguntas acerca del trabajo de la coordinación y de la participación personal de cada uno de los miembros del grupo. Sin embargo, por exceder los objetivos de la presente Tesis, sólo se presentará el material relacionado con la primera cuestión.

#### Sesión de cierre de los grupos operativos

C: expresa que la experiencia fue de gran utilidad, puesto que manifestaron actitudes que tomaban en el campo. Señala que apren-

dieron de las experiencias de los demás.

A: el grupo le pareció positivo, y quería que se prolongara, ya que permite liberarse de la tensión.

D: menciona lo importante de expresar los conflictos, ya que eso redunda positivamente en la tarea. Señala que, aunque la coordinación no iba a resolver los problemas que planteaban, al exponerlos aprendían e integraban las experiencias de los demás.

E: dice que es muy positivo trabajar en equipo.

F: apunta que las reuniones ayudaron mucho, y que quizás sirven también para cambiar ciertas situaciones.

G: expresa que, a nivel afectivo, el conocer lo que les pasa a los demás permite el estrechamiento de los lazos y favorece a la comunicación. Por último, apunta que el afecto ha posibilitado una mayor integración del equipo.

Como se puede ver, hay una opinión unánime, de que las reuniones redundaron positivamente en el trabajo de campo (en esta inves-

tigación en particular y con estos psicólogos). Mientras no sea posible responder a la pregunta: ¿cómo se hubiera desarrollado la investigación, y en especial el trabajo de campo, si no se hubieran implementado los grupos operativos?, se tendrá que pensar que éstos son útiles.

Sin embargo, no se puede ser concluyente, debido a que hay una gran cantidad de variables (no controladas) que pudieran influir en esta situación.

Si se considera, por ejemplo, la situación institucional de los miembros del grupo, se tiene lo siguiente: los psicólogos trabajaban por contrato. Su futuro (en la institución), era incierto. Así, tenían que efectuar un trabajo de gran calidad si querían asegurar lo. De hecho, los problemas de pago produjeron gran angustia por dos situaciones: por un lado, la urgencia económica; por el otro, sentían que no eran tomados en cuenta por la institución, lo cual equivalía a un futuro poco halagoso.

Por otro lado, el trabajo de la coordinación no fue óptimo ni mucho menos (según se habrá podido apreciar en las sesiones reportadas); así, esta conclusión ha de tomarse con las reservas que amerita.

## CONCLUSIONES

1.- Se considera un error teórico el que la coordinación de grupos operativos sea efectuada por una persona que, al mismo tiempo, ejerza algún tipo de autoridad institucional sobre los miembros del grupo. No se afirma que esta situación constituya un obstáculo insuperable. Lo que se afirma es que constituye un obstáculo.

2.- En la experiencia de grupos operativos que se ha estudiado en el presente trabajo, no parecen haber diferencias importantes entre las intervenciones que solamente abordan la horizontalidad, de aquellas en que se aborda primero la verticalidad para pasar a la horizontalidad. Las intervenciones en donde solamente se aborda la verticalidad, produjeron reacciones individuales del miembro del grupo a quien van dirigidas, pero no se "grupaliza". Finalmente, el que una intervención facilite u obstruya el abordaje de la tarea depende más de su pertinencia que del abordaje (vertical, horizontal o ambas) en que se plantea.

3.- En general, cuando no se respeta el emergente grupal (la información que el grupo actualiza en cada momento y que corresponde

a la que momentáneamente puede admitir y elaborar), la reacción de los miembros será la descalificación de la coordinación.

4.- Si la coordinación se excede en la formulación de intervenciones interrogativas, propiciará que el grupo hable para la misma y no para el grupo. Su función es la de vehicular la comunicación grupal, no la de asperarla. Su función es la de "co-pensar", no la de "pensar por".

5.- Ante los silencios prolongados de los miembros del grupo, - la coordinación tiene las siguientes alternativas:

a) si es un silencio tenso, en donde el material está "a flor de piel", puede intervenir atídicamente formulando interrogantes.

b) si es un silencio relajado, en donde aparentemente hay apatía, flojera, mejor es no intervenir.

c) no se deben formular hipótesis interpretativas del contenido de los silencios, pues ésto produce su descalificación. Solamente puede hacerse cuando hay un alto grado de certeza en lo que se va a plantear. Dicho de manera más coloquial, no "salir a pescar".

6.- Hay evidencias de que la implementación de la técnica de grupos operativos fue de utilidad en la investigación que se efectuó.



### Sugerencias para futuras investigaciones

Son innumerables las cuestiones que surgen de la experiencia - de los grupos operativos. Sin embargo, para que la investigación - efectuada en base estas experiencias sea más productiva y confiable, se necesita:

- a) que la coordinación la efectúe personal altamente capacitado para ejercer esta función;
- b) que se delimita con precisión el encuadro;
- c) si la coordinación es efectuada por más de una persona, deben efectuarse reuniones entre las mismas para evitar, hasta donde sea posible, problemas de competencia;
- d) que se planteen una mayor cantidad de hipótesis, y que este planteamiento proceda a la experiencia.

Se piensa que la metodología utilizada en la presente investigación puede ser de gran utilidad al estudiar experiencias como la - descrita, por lo que se sugiere su utilización.

## BIBLIOGRAFIA

- 1.- Anstasi, Anne  
Tests psicológicos  
Ed. Aguilar, 1968 (Edición 1974; Págs. 36, 591-593)
- 2.- Alexander Franz y French M. Thomas  
Terapéutica psicoanalítica  
Ed. Paidós, B.A., 1966 (Edición 1975; Págs. 347-350)
- 3.- Anzieu, Didier  
El Trabajo Psicoanalítico en los grupos  
Ed. Siglo XXI, 1972 (Edición 1976; Págs. 235-346)
- 4.- Axilms  
Terapia de juego  
Ed. Diana, 1975 (Edición 1977; Pág. 35)
- 5.- Baulos, Armando  
Ideología, grupo y familia  
Ed. Folios, 1970 (Edición 1982; Págs. 37-53)
- 6.- Baulos, Armando  
Contrainstitución y grupos  
Ed. Fundamentos, 1977 (Págs. 22-47)
- 7.- Barnstein, Marcos  
Esquema sintetizador de las teorías que constituyen el modelo conceptual, referencial y operativo (ECRO) de Enrique Pichon-Rivière.  
Material Micrografado. Sin fecha (Págs. 1-7)
- 8.- Barnstein, Marcos  
Aperturas a nivel grupal  
Publicaciones pedagógicas Veard Haroué No. 2, Sin fecha.
- 9.- Eliezer, José  
Temas de psicología (entrevista y grupos)  
Ed. Nueva Visión, 1971 (Ed. 1980; Págs. 55-86)
- 10.- Dippon, Jorge  
El movimiento de encuentro en psicoterapia de grupo: descripción y análisis crítico.  
Ed. Trillas, 1978 (Págs. 27,28)

- 11.- Cartwright, Darwin y Zander, Alvin  
Dinámica de grupos  
Ed. Trillas, 1967 (Ed. 1976; Págs. 34-58)
- 12.- Cueli, José y Reidí, Luis  
Teorías de la personalidad  
Ed. Trillas, 1972 (Págs. 183-215)
- 13.- Dellerose, Aleje  
Grupos de reflexión  
Ed. Paidós, 1979 (Págs. 89-107)
- 14.- De Lella Allevato, Cayetana  
La teoría de los grupos operativos en la formación del personal docente universitario.  
Revista Perfiles Educativos. México. CISE, UNAM. Diciembre, 1978 (Págs. 48-51)
- 15.- Devereux, George  
De la ansiedad al método en las ciencias del comportamiento.  
Ed. Siglo XXI, 1967 (edición 1977; Págs. 27-34)
- 16.- Fantino, Edmund y Reynolds, George  
Contemporary Psychology  
W.H. Freeman & Company, 1975 (Págs. )
- 17.- Fiorini J. Héctor  
Teoría y técnicas de psicoterapia  
Ed. Nueva Visión, 1973 (Edición 1980; Págs. 145-170)
- 18.- Filloux, Jean-Claude  
La personalidad  
Ed. Eudeba, 1960
- 19.- Freud, Sigmund  
El método psicoanalítico de Freud  
Ed. Biblioteca Nueva, 1903 (Edición 1973, Vol.I, Págs. 1001-1006)

- 20.- Freud, Sigmund  
El psicoanálisis silvestre  
Ed. Biblioteca Nueva, 1910 (Edición 1973, Vol.II, Págs.1571-1574)
- 21.- Freud, Sigmund  
La iniciación del tratamiento  
Ed. Biblioteca Nueva, 1913 (Edición 1973; Vol. , Págs.1661-1674)
- 22.- Freud, Sigmund  
Lecciones introductorias al psicoanálisis  
Ed. Biblioteca Nueva, 1915-16 (Edición 1973, Vol.II, Págs.2170)
- 23.- Freud, Sigmund  
Psicología de las masas y análisis del yo  
Ed. Biblioteca Nueva, 1920-21 (Edición 1973, Vol. Págs.2563 -  
2510)
- 24.- Freud, Sigmund  
Psicoanálisis y teoría de la libido  
Ed. Biblioteca Nueva, 1922-23 (Edición 1973, Vol. , Págs. 2661-  
76)
- 25.- Fromm, Erich  
Beyond the chains of illusion  
A touchstone Book  
Simon & Schuster, 1962 (Págs. 88-134)
- 26.- Fromm-Reichmann Frieda  
Principios de psicoterapia intensiva  
Ed. Harwé (Edición 1975; Págs. 101-206)
- 27.- Gear C. María y Liendo C. Ernesto  
Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar  
Ed. Nueva Visión, 1977 (Págs. 25-63)
- 28.- González J., Morroy y Kupferman .  
Dinámica de grupos  
Ed. Concepto, 1978 (Ed. 1979; Págs. 13-17)
- 29.- González M. Fernando  
Ensayo teórico sobre los grupos operativos como analizadores ins-  
titucionales.  
Revista Dialéctica. Año IV, Marzo de 1979 No.6, Págs. 9-34

- 30.- Gorenson, Ralph  
Técnicas y práctica del psicoanálisis  
Ed. Siglo XXI, 1967 (Edición 1976; Págs. 15-21)
- 31.- Grinberg, León; Langer, Marie y Rodríguez, Emilio  
Psicoterapia de grupo  
Ed. Paidós, 1957 (Edición 1977; Págs. 7-35 y 204-216)
- 32.- Grinberg, León; Sor, Darío y Tabak de Bianchedi  
Introducción a las ideas de Bion  
Ed. Nueva Visión, 1973 (Edición 1976; Págs. 20-24)
- 33.- Kanfer, Frederick y Phillips, Jeanne  
Principios de aprendizaje en las terapias del comportamiento  
Ed. Trillas, 1970 (Edición 1976; Pág. 432)
- 34.- Klein, Melanie; Heimann, P.; Isaacs, S. y Riviere, J.  
Desarrollos en psicoanálisis  
Ed. Harás, 1962 (Págs. 177-235)
- 35.- Korshin J. Sheldon  
Modern Clinical Psychology  
Basic Books, Inc. Publishers, 1976 (Págs. 423-472)
- 36.- Leites Nathal  
Interpreting transferences  
The Psychoanalytic Review, Vol.68 No.1, Spring 1981 (Págs. 135 - 141)
- 37.- Maisonneuve, Jean  
La dinámica de los grupos  
Ed. Nueva Visión, 1968 (Ed. 1981; Págs. 15-64)
- 38.- Mattes, Jane & Robbins, Arthur  
Creative interventions in psychoanalytic psychotherapy  
The Psychoanalytic Review, Vol.68 No.3, Fall 1981 (Págs.366-394)
- 39.- McGuigan F.J.  
Psicología experimental  
Ed. Trillas, 1960 (Edición 1974; Págs. 75-100)
- 40.- Mandelsohn, Isaac  
Tesis que para obtener el grado de Maestría, presentó en la Facultad de Psicología, UNAM, 1981.  
Grupos Operativos de orientación para padres: un modelo de prevención.

- 41.- Mercer, Jane  
La teoría de la técnica psicoanalítica  
Ed. Paicuc. (Edición 1974; Págs. 167-192)
- 42.- Mercer, Jane  
System of multicultural and pluralistic assessment  
The Psychological Corporation, 1976 (Págs. 46-47)
- 43.- Millanson, J. R.  
Principios de análisis conductual  
Ed. Trillas, 1967 (Ed. 1974; Págs. 373-400)
- 44.- Pichon-Riviére, Enrique  
El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social.  
Ed. Nueva Visión, 1971 a Vol. I (Edición 1980)
- 45.- Pichon-Riviére, Enrique  
El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social.  
Ed. Nueva Visión, 1971 b Vol. II (Edición 1980)
- 46.- Postman, Leo & Egan, P.  
Experimental psychology  
Harper International Editions, 1949 (Pág. 363)
- 47.- Racker, Heinrich  
Estudios sobre técnica psicoanalítica  
Ed. Paidós. (Edición 1979; Págs. 57-74)
- 48.- Rangell, Leo  
Psychoanalysis and Dynamic Psychotherapy, and Countertransference  
The Psychoanalytic Quarterly, Vol. L, 1961, No. 4 (Págs. 665-694)
- 49.- Rogers, Carl  
El proceso de convertirse en persona  
Ed. Paidós, 1961 (Edición 1979; Págs. 304-307)
- 50.- Rogers, Carl  
Grupos de encuentro  
Ed. Amorrotu 1970 (Edición 1979; Págs. 128-145)
- 51.- Rogers, Carl  
Psicoterapia centrada en el cliente  
Ed. Paidós, (Edición 1977; Págs. 411-413)

- 82.- Rosenfeld, D.  
Sartre y la psicoterapia de los grupos  
Ed. Paidós (Edición 1971, Págs. 19-30)
- 83.- Schafer, Roy  
Psychoanalytic Interpretation in Rorschach Testing  
Grune & Stratton, 1964 (Pág. 6)
- 84.- Singer, Erwin  
Conceptos fundamentales de la psicoterapia  
Ed. F.C.E. 1965 (Edición 1975; Págs. 176-206)
- 85.- Ulloa, Fernando  
Tres metas fundamentales en el aprendizaje clínico: la actitud -  
clínica, la estructura de demora y la veracidad pertinente.  
Material mimeografiado, sin fecha.
- 86.- Zito Lema, Vicente  
Conversaciones con Enrique Pichon-Riviére.  
Timarman Editores, 1976.