

01981  
1-2-1



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ANÁLISIS SEMIÓTICO DE LOS VECTORES DE LA  
COMUNICACIÓN Y LA PERTINENCIA EN LOS  
GRUPOS OPERATIVOS DE ORIENTACIÓN  
PARA PADRES

TESIS PROFESIONAL  
QUE PARA LA OBTENCIÓN DEL GRADO DE  
DOCTOR EN PSICOLOGÍA CLÍNICA  
PRESENTA EL ALUMNO  
ISAAC MENDELSON COHEN

01981-  
-1983-

MEXICO  
1983

TESIS CON  
FALLA DE ORIGEN



Universidad Nacional  
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

**Biblioteca Central**



**UNAM – Dirección General de Bibliotecas**  
**Tesis Digitales**  
**Restricciones de uso**

**DERECHOS RESERVADOS ©**  
**PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL**

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

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

I N D I C E

CAPITULO I:	INTRODUCCION	1
CAPITULO II:	REVISION DE LA LITARATURA Y MARCO TEORICO	22
CAPITULO III:	EL METODO	67
CAPITULO IV:	RESULTADOS	102
	CONCLUSIONES	130
APENDICES:	I. GRUPOS OPERATIVOS DE - ORIENTACION PARA PADRES.	136
	II. FICHAS INFORMATIVAS.	147
	III. FORMAS DE SEGUIMIENTO.	172
	IV. DEFINICIONES DEL FORMATO - ANALISIS DEL PROCESO GRUPAL.	182
BIBLIOGRAFIA		191

## INTRODUCCION

Hemos escogido como tema para la presente investigación el desarrollo de un instrumento de carácter técnico y práctico que pueda ayudar en la conducción de Grupos Operativos.

Escoger el tema para una investigación doctoral en una Universidad Nacional, en el terreno de las Ciencias Sociales, no puede decidirse sin pasar un momento de reflexión sobre la utilidad que dicha investigación pueda tener en la práctica profesional de otros colegas.

La formulación de los objetivos de la investigación desprendida de la práctica cotidiana pretende utilizar al máximo el conocimiento y el poder académico, no para perpetuar una posición de poder, sino para inspirar con ellos la continuación de una labor importante en momentos donde la necesidad de adquirir conciencia crítica es un ingrediente imprescindible para cambiar el orden dominante de las cosas.

Hemos seleccionado investigar algunos de los problemas que presenta la técnica de los Grupos Operativos por considerarla de alto valor en el terreno de la clínica, en especial el que busca cambios en las personas con encuadres que no son completamente terapéuticos.

La técnica de los Grupos Operativos busca unir la experiencia emocional con el pensamiento que la acompaña. Permitir que la gente piense sobre los afectos que le despiertan diversas situaciones, informaciones y experiencias, puede producir en las personas modificaciones en la manera como perciben la realidad que los rodea. Los individuos responden a los -

diferentes eventos de su realidad inmediata activando los elementos de su propio Esquema Referencial; una situación grupal reproduce algunos de los elementos principales que determinaron la formación de dicho esquema y su estancamiento en pautas repetitivas y estereotipadas.

La técnica de los Grupos Operativos sugiere una secuencia de acciones que deben seguirse cuando se quiere hacer esa conexión entre el pensar y el sentir que facilita el cambio de las personas. Sabemos que cuando la tarea se libidiniza, las posibilidades de un aprendizaje más significativo, (como por ejemplo el de la primera infancia) se aumentan.

Investigar sobre esta técnica presenta una posibilidad de hacer un aporte a una herramienta de trabajo relativamente nueva, con amplias posibilidades de futuros desarrollos.

La investigación utiliza una experiencia de orientación para Padres coordinada con la técnica de los Grupos Operativos ( Apéndice I)

Creemos que el uso de esta técnica en una intervención de orientación de este tipo se justifica por las fuertes cargas afectivas que despierta el trabajo con Padres de Familia. Por un lado los Padres de Familia presentan ciertas inquietudes por el futuro de sus hijos.

La responsabilidad por transmitir buenos y sólidos aportes a los hijos son fuentes de angustia. Cuando los resultados obtenidos difieren de la expectativa de los Padres o de los diferentes representantes de los Aparatos Ideológicos de Estado responsables de la educación y crecimiento de los niños, estas cargas se incrementan más aún. Cuestionar el desempeño de la función es otra fuente más de ansiedad, de ahí que el trabajo operativo

se antoje como el indicado cuando todo este mundo afectivo aparece como un obstáculo a la transmisión de información y la elaboración de ésta con los Padres.

Los Grupos Operativos de Orientación para Padres, fueron creados dentro del marco de la psicología preventiva (Mendelsohn), de ahí que hayamos buscado el marco de alguna institución burocrática para realizar la investigación. Consideramos que la validez de estos modelos debe probarse dentro de este tipo de marco institucional, ya que es en esos lugares - donde se encuentran unos segmentos de la población que mejor pueden beneficiarse de este tipo de trabajo.

La Secretaría de Hacienda y Crédito Público a través de su Departamento de Promoción Social, abrieron sus puertas a un equipo de profesionales para que instituyeran la modalidad de trabajo operativo con el personal de las Estancias Infantiles.

Probar la eficacia de este trabajo en el marco burocrático implicó para nosotros el someter a prueba este valioso instrumento bajo las condiciones más críticas: desde lo institucional, en medio de una estructura de poder piramidal muy sensible a cualquier amenaza externa, con una población con mucha antigüedad, apática, desmotivada, habituada a realizar su trabajo bajo las reglas del menor esfuerzo y poco dispuesta a emprender un cambio en la concepción de su trabajo.

El proyecto de los Grupos Operativos de Orientación a Padres dentro de la Secretaría formó parte de una intervención institucional más -- amplia contemplada desde una óptica sistémica. Se trabajó inicialmente

con un Grupo Operativo de formación de profesionales dirigido a los Psicólogos y Trabajadoras Sociales de las Estancias. Simultáneamente formamos un Grupo Operativo para las Directoras de los Centros con la participación de la Jefa y Subjefa del Departamento de Estancias Infantiles. A su vez se trabajó con los trabajadores que tienen un trato directo con los niños. Esta experiencia al igual que la de los Padres de Familia fue coordinada por el equipo de Psicología y Trabajo Social capacitado por nosotros.

Como parte del proceso de capacitación descubrimos dificultades importantes en los equipos para comprender e interpretar el proceso grupal. Las apreciaciones se basaban en la utilización indiscriminada y en ocasiones exagerada de la terminología aprendida dentro del Grupo Operativo de capacitación.

Esta necesidad fué el foco de inspiración para dedicar esfuerzos al estudio de una pregunta teórica con implicaciones prácticas inmediatas. Con este trabajo pretendemos alimentar la comprensión de los coordinadores de Grupo Operativo especialmente aquellos que dan sus primeros pasos en este trabajo profesional, sobre todo orientados al trabajo sobre tareas relacionadas con elementos de la vida cotidiana de las personas y las instituciones. Con esto, pretendemos sacar al Grupo Operativo del terreno de la academia donde habitualmente se le comprende como una práctica elegante para mejorar los sistemas de enseñanza, reduciendo así de una manera considerable su utilización en otros terrenos.

El desarrollo teórico dentro del terreno de la teoría de los Grupos tiene en su haber escasos cuarenta años de investigación.

La formación de coordinadores de grupo no existe como tal. Coordinar un grupo es un quehacer un tanto artesanal que se aprende al lado del "Maestro". Se es alumno de cierto personaje, con él se estudia y desde la conceptualización de la experiencia personal se van desarrollando las habilidades para el trabajo de la coordinación.

Lo anterior se hace más evidente cuando se trata de la coordinación de grupos con la técnica de los Grupos Operativos.

Los Grupos Operativos iniciados por Pichón Riviere en 1958 en Argentina, en la llamada Experiencia-Rosario, han alcanzado su expansión tanto práctica como teórica desde las personas que tuvieron la dicha de permanecer al lado del "Maestro" y quienes recibieron de él la influencia directa.

Hoy la primera escuela privada de Psicología Social capacita coordinadores de Grupo Operativo con aquellos discípulos del maestro que permanecen en Argentina. Los escritos teóricos sobre Grupo Operativo han aumentado en el último tiempo con la publicación de la revista "Temas de Psicología Social" editada por la propia escuela, así como por el material escrito por coordinadores de grupo que se han formado al lado de los "viajeros" y aquellos que hoy permanecen en México y en algunos otros países de habla hispana y que se dedican al Grupo Operativo.

#### EL PROBLEMA

La labor fundamental del coordinador de grupos es la de interpretar el proceso grupal, con ello ayuda al grupo en el abordaje de la tarea que le sirve de motivo de reunión.

Para Pichón Riviere el proceso grupal es la resultante del paso por la espiral dialéctica que hace que se pase de lo explícito a lo implícito.

En esta espiral se pasa del existente al emergente, usando a la interpretación. La acción sobre lo existente, lo convierte en un nuevo emergente, produciéndose así los movimientos en el trabajo grupal.

Para que esto suceda, se tiene que dar dentro de la situación grupal un cúmulo de comunicaciones que sirven al coordinador de guía para su intervención.

Pichón Riviere en su trabajo "Estructura de una Escuela Destinada a la Formación de Psicólogos Sociales" (53a) se detiene a presentar el modelo de los vectores del Cono Invertido para explicar los momentos por los que atraviesa toda experiencia grupal.

"... La constatación sistemática y reiterada de ciertos fenómenos grupales, que se presentan en cada sesión, nos ha permitido construir una escala de evaluación básica, a través de la clasificación de modelos de conducta grupal. Esta escala es nuestro punto de referencia para la construcción de interpretaciones" (Pichón Riviere op. cit. p. 54).

Los vectores de la comunicación y la pertinencia son enunciados y - definidos de manera muy general en la continuación del trabajo.

En este trabajo desarrollaremos algunas ideas en torno a los vectores del cono invertido sugiriendo denominar a los de:

afiliación

cooperación

pertinencia

vectores de la Horizontalidad. Esto es los vectores que apuntan hacia la

dimensión de lo grupal.

A los otros tres vectores de:

comunicación

aprendizaje

telé

los denominaremos de la Verticalidad ya que se refieren a categorías que pueden ser explicadas desde lo individual.

Demostremos como escogiendo uno de los tres vectores de la Horizontalidad; el de la pertinencia y uno de los tres vectores de la Verticalidad el de la comunicación, es posible apreciar la evolución del proceso grupal.

Podemos entonces decir que el proceso grupal se genera en el lugar donde se cruzan la horizontalidad con la verticalidad:

"... lo vertical del sujeto y lo horizontal del grupo se articulan en el rol. La dialéctica individuo grupo, verticalidad horizontalidad se hace comprensible... por el vehículo emergente que afecta toda la estructura grupal y que nos remite como signo a las relaciones in fraestructurales, implícitas, en las que están comprometidas todas las relaciones del grupo". (Pichón Riviere (1969) p. 196)

## OBJETIVOS

Pretendemos en esta investigación encontrar un paradigma de categorías que permitan apreciar de una manera compartida y objetiva los componentes de los vectores de la comunicación y la pertinencia.

Este desarrollo podrá facilitar y agilizar la labor de la coordinación de los Grupos Operativos.

Basados en la metodología de la Investigación Semiótica Estructural

presentaremos un esquema de análisis de contenido que permita apreciar la evolución de los vectores de la comunicación y la pertinencia a lo largo del proceso grupal. Tener la posibilidad de apreciar con más precisión esta evolución ayudará a escoger las intervenciones adecuadas tomando en cuenta no sólo los contenidos de la sesión sino el momento grupal en el -- cual suceden.

Consideramos que los procesos grupales dentro del enfoque operativo se comportan de una manera recurrente ( ver capítulo I I ), comprender las cargas afectivas involucradas en su constitución ayudará a seleccionar las interpretaciones y los señalamientos pertinentes que por un lado no -- resten independencia al grupo y por el otro no lo estanquen en espirales afectivas cerradas que impiden el crecimiento de los miembros del grupo y de éste mismo como instancia.

### HIPOTESIS

- H<sub>1</sub> : El proceso grupal en los Grupos de Orientación evoluciona de una manera recurrente: pasa por momentos de pretarea, -- pseudotarea y tarea.
- H<sub>2</sub>: Apreciando la evolución de los vectores de la comunicación y la pertinencia es posible apreciar la evolución recurrente del proceso grupal.
- H<sub>3</sub>: A medida que evoluciona el proceso grupal:
- a) La comunicación de los participantes pasa de ser del tipo de intervención a ser del tipo de interacción.
  - b) La pertinencia temática pasa de ser de mayor nivel resistencial y máxima resistencia a menor nivel resistencial

y mínima resistencia.

$H_0$  : El proceso grupal evoluciona en forma progresiva. Su evolución no puede ser apreciada siguiendo la evolución de los vectores de la comunicación y la pertinencia.

#### DEFINICION DE TERMINOS

##### 1.- Evolución del proceso grupal.

Denominamos evolución del proceso grupal al desarrollo que vá teniendo del grupo a medida que el número de sesiones avanza.

##### 2.- Momentos del trabajo grupal.

Denominamos momentos de trabajo grupal a la estructura de cargas - afectivas que se articula en determinado momento del trabajo grupal.

##### 3.- Trabajo Grupal.

Denominamos trabajo grupal a todas las interacciones que se dan lugar en las reuniones de los participantes a las experiencias de los Grupos Operativos de Orientación para Padres de los niños de las Estancias Infantiles de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público ( Ver población ).

##### 4.- Pretarea, Pseudotarea y Tarea.

El grupo estará en un momento de pretarea cuando las comunicaciones sean del tipo de intervención, el abordaje de los contenidos de máxima resistencia y de máxima impertinencia.

Estará en momentos de pseudotarea cuando exista tensión entre los abordajes de máxima y mínima resistencia y de máxima impertinencia y pertinencia.

El grupo estará en momentos de tarea cuando los patrones de comu-

nicación sean del tipo Complementación Contraposición y las resistencias sean de mínimo nivel con una máxima pertinencia temática.

#### 5.- Procesos de Comunicación.

Es el intercambio de mensajes verbales y no verbales entre todos los participantes del trabajo grupal.

#### 6.- Tipo de Interacción.

Son los fragmentos comunicados por algún participante del trabajo grupal que en su contenido y en su relación se relacionan con las dos intervenciones que le precedieron. Pueden ser de cuatro tipos: de continuación cuando continúan con la intervención anterior; de complementación cuando agregan al aporte anterior otros ángulos o puntos de vista pero sobre el mismo tema o caso trabajado; diálogo cuando se contraponen a la opinión que antecedió pero se refiere al mismo tema o caso abordado o de aceptación cuando confirma los aportes anteriores.

#### 7.- Tipo de Intervención.

Son los fragmentos comunicados por algún participante del trabajo grupal que en su contenido y en su relación no se relacionan directamente con ningún fragmento anterior. Hacen el lugar de inicio de un proceso de comunicación.

#### 8.- Máxima Resistencia.

Denominamos pertinencia temática de máxima resistencia cuando los participantes intervienen de una manera General, Impersonal y Reductiva ( Ver adelante ).

9.- Máxima Impertinencia.

Denominamos máxima impertinencia cuando las participaciones de los Padres se hacen hablando de otros, en forma anónima y de otros temas ( Ver adelante ).

10.- Mínima Resistencia.

Denominamos mínima resistencia a las intervenciones donde los participantes hablan en forma particular, personal y abarcativa. Se consideran mínimas cuando su frecuencia disminuye a medida que el proceso grupal evoluciona y dominan los momentos de tarea.

11.- Máxima Pertinencia.

Denominamos máxima pertinencia cuando los participantes al relacionarse a la información hablan de sí, del tema actual o anterior, o hablan del grupo relacionando también a la información actual o anterior. La denominamos máxima cuando la frecuencia relativa de estas intervenciones aumenta a medida que el grupo evoluciona y pasa a momentos de Tarea.

12.- Información.

Denominamos información a los contenidos temáticos desarrollados por el equipo coordinador y que son expuestos en los primeros 20 minutos de la sesión. Pueden ser de dos tipos: los propuestos por la coordinación (los de las tres primeras sesiones informativas) y los propuestos por los Padres. (Ver Apéndice I I Fichas Informativas).

13.- Hablar de otros.

En el contenido temático los Padres de Familia se refieren a situaciones interpersonales (mayormente centradas en la dinámica familiar) que ellos

han vivido. Cuando en su exposición no incluyan ningún fragmento que haga referencia a su persona y este centrada en lo que le pasa a otras personas diremos que la intervención o interacción hablaba de otros.

14.- Hablar de sí.

Cuando en el contenido temático de la intervención o interacción del Padre participante se incluye a su persona, bien en la interacción narrada o bien en lo que esa le despertó en el momento que sucedió o en el momento del trabajo grupal.

15.- Nivel de los Contenidos.

No todos los contenidos trabajados por los participantes pertenecen al mismo nivel resistencial. Diremos que estos son de mayor nivel resistencial cuando sean impersonales, muy generales o muy reductivos.

Generales: Cuando en la intervención se presenten detalles que no le permitan al grupo identificar de lo que se está hablando.

Impersonales: Son las intervenciones o interacciones que aporta cualquier miembro y que no se sabe de quien se está hablando o cuanta importancia tiene el comentario para quien lo emite.

Reductivo: Cuando los detalles presentados son tan escasos que no permiten a los participantes interactuar con ellos.

b. Los contenidos de menor nivel resistencial también pueden ser de tres tipos:

Particulares: Cuando la intervención presente detalles que le permiten al grupo identificar de lo que se está hablando.

Personales: Son las intervenciones o interacciones que aporta cual-

quier miembro y que se refiere a cosas que le están sucediendo a él directa o indirectamente pero que en la narración lo incluyen por el efecto emocional que le producen.

Abarcativo: Diremos que las intervenciones o interacciones son abarcativas cuando incluyen niveles de detalle que permiten al grupo interactuar con ellos.

Suponemos que los contenidos apuntan a un nivel resistencial menor cuando el participante es capaz de hacer referencia a sus propias vivencias sin tener necesidad de racionalizarlas, generalizarlas, proyectarlas o desplazarlas hablando de otros.

#### LA POBLACION DE ESTUDIO.

La población del estudio comprende a 45 Padres de Familia que participaron en forma consistente (con una o dos ausencias al programa de 10 sesiones) a los Grupos de Orientación a Padres que se efectuaron en las 6 Estancias Infantiles de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público.

La participación en el grupo fué voluntaria y se incorporaron al grupo después de una sesión de presentación que se realizó por convocatoria abierta a los Padres de las Estancias.

Los Padres de Familia son los derechohabientes al servicio de las Estancias Infantiles, para ello se requiere que por lo menos la Madre del niño sea trabajadora de la Secretaría.

Algunos de los rasgos descriptivos de la población:

- 1.- Nivel socioeconómico medio. Todos son empleados federales en los niveles de salario medio hasta \$ 35,000.00 mensuales incluyendo prestaciones.

- 2.- El nivel educativo de la mayoría de ellos es de carreras técnicas administrativas, mayormente secretarias con un número relativamente muy reducido de Padres profesionales.
- 3.- Las familias por lo general tienen entre 3 y 5 hijos y todas ellas tienen por lo menos un niño menor de 5 años.
- 4.- La colaboración de los Padres de Familia con los servicios de asistencia, psicológicos y de trabajo social es muy reducida. Responden a los llamados por temor a que el niño sea expulsado de la Estancia por poca colaboración de la familia.
- 5.- La relación con la Estancia es de constante demanda. Se piensa que ésta debe resolver los problemas de los niños depositando - en las autoridades la mayor parte de la responsabilidad cuando se descubre alguna dificultad en el comportamiento de los niños.
- 6.- Al igual que en los demás sectores de la población la mayor carga de trabajo y las responsabilidades del cuidado de los niños recaen sobre las Mamás.
- 7.- Existe una rutina de trabajo tal que las Madres mayormente pueden salir de su trabajo cuando la Estancia Infantil lo demanda. Para poder hacerlo se requiere de un comprobante de asistencia a la Estancia.

#### INSTRUMENTOS.

Los instrumentos de la presente investigación son de dos tipos:

- a) Los utilizados para la realización de la experiencia de los GOOP.
- b) Los instrumentos derivados del Paradigma Semiótico para el análisis del proceso grupal.

1.- El modelo de los Grupos Operativos de Orientación para Padres se ha desarrollado con amplitud en el Apéndice I de la investigación.

Las generalidades del modelo son las siguientes:

- 1.1 Es una experiencia grupal coordinada con la Técnica de los Grupos Operativos.
- 1.2 La tarea del grupo es la de compartir experiencias personales conectadas con las relaciones familiares y las relaciones padre-hijo.
- 1.3 Los temas de orientación son escogidos por el grupo después de que en la primera fase del trabajo grupal, la de indiscriminación, son escogidos por la coordinación.
- 1.4 El equipo coordinador está compuesto por tres personas: un coordinador encargado de observar la relación del grupo con la tarea; un observador participante encargado de observar la relación del coordinador con el grupo; y un cronista encargado de registrar los argumentos y la comunicación verbal emitida por todos los participantes de la experiencia. El cronista no interactúa con los demás participantes.
- 1.5 El equipo coordinador se reúne después de la sesión para analizar la usando para ello las formas del proceso grupal (Apéndice I I).
- 1.6 Los equipos de coordinación recibieron a lo largo de la experiencia una sesión de supervisión semanal en la cual se analizaban los hechos más relevantes de tres grupos de Padres.
- 1.7 La información impartida en todos los grupos fué similar obtenida de las Fichas Informativas (Apéndice I I) elaboradas y discutidas

por todo el equipo que coordinó el trabajo en las seis Estancias Infantiles.

## 2.- Análisis Semiótico de la Sesión.

El diagrama del análisis Semiótico de la sesión nos permite hacer la traducción del código denotativo compuesto por el discurso manifiesto compartido por los participantes en las sesiones, al código connotativo, compuesto por el reticulado binario del Eje Semántico (Ver capítulo I I).

La teoría de los Grupos Operativos resalta los momentos de indiscriminación y discriminación como la tendencia por la que transita el Aprendizaje Grupal.

Hemos adoptado este par de opuestos como las categorías dominantes para la apreciación de la evolución del proceso grupal. Diremos que el grupo evoluciona en su trabajo cuando dominan los momentos de discriminación a lo largo del trabajo de la situación grupal, éstos es, aparecen con mas frecuencia y ocupan momentos mas prolongados de la sesión que lo que sucede con los momentos de indiscriminación. (Ver Cuadro 1).

Analizaremos los momentos de Indiscriminación-Discriminación desde dos esferas:

- a) Esfera Dinámica
- b) Esfera Temática

### ESFERA DINAMICA.

Entendemos por Esfera Dinámica al nivel de análisis del discurso grupal que pone énfasis en la manera como los participantes interactúan entre sí y con el grupo coordinador. Se refiere a la secuencia de las intervencio

nes y al papel que estas tienen en la construcción del proceso grupal. Se observan las formas de relación entre los participantes y la coordinación, separándolas de los contenidos escogidos para cada intervención.

Está formada por 2 planos: el de la comunicación y el de la pertinencia temática (Cuadro 1).

El plano de la comunicación incluye el análisis de la forma como los participantes intercambian sus mensajes. Su estructura consta de dos niveles de categorías:

- a) relacionadas con la comunicación de los participantes entre sí.
- b) relacionadas con la comunicación entre los coordinadores y el grupo.

La comunicación entre los participantes se analiza clasificando estas participaciones de acuerdo a los apuestos intervención interacción.

En el marco de la presente investigación no incluimos el análisis de las comunicaciones entre la coordinación y el grupo.

El segundo plano, el de la pertinencia temática, consta de dos niveles:

- a) el de la referencia al contenido.
- b) el del nivel del contenido.

La referencia al contenido apunta a la manera pertinente o impertinente en la que los participantes abordan los contenidos temáticos.

En el nivel del contenido apunta al nivel resistencial del abordaje. A mayor resistencia mayor uso de categorías generales de comunicación. A menor resistencia mayor el uso de comunicaciones particulares y personales (Ver definiciones y capítulo I I).

ESFERA TEMATICA.

La teoría de los Grupos Operativos señala que un grupo opera en el elemento en el que se juntan el pensar con el sentir, en la tarea del aprendizaje. Bleger (13d) marca una línea divisoria muy tenue entre lo que es el aprendizaje y lo que puede ser lo terapéutico.

"... aprendizaje es la modificación mas o menos estable de pautas de conducta, entendimiento por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan... puede haber aprendizaje aunque no - se tenga la formulación intelectual del mismo" ( Bleger, op. cit. p. 63).

Se aprenderá cuando existan elementos informativos que sean elaborados tomando en cuenta al que aprende como una unidad pensante y sintiente.

La interacción del individuo con la información compone la evolución del aprendizaje tanto individual como grupal.

El paradigma semiótico incluye en la esfera temática, el desarrollo de estos conceptos.

Dado que la tarea de los GOOP está definida como la participación en una experiencia de orientación para intercambiar experiencias relacionadas con las relaciones familiares y las relaciones padre-hijo, el abordaje de estos contenidos en esta experiencia, deberá ser tomada como un reflejo de la evolución del proceso grupal.

Analizando estos contenidos es posible deducir en que temática se manifiesta las angustias producidas por la situación grupal y de que forma influyen en los patrones de comunicación y en la pertinencia temática. Además, permiten al coordinador observar desde los contenidos pronunciados,

que parte de la temática ha resonado más en el grupo y de que manera la información la estructuró.

Estas observaciones son la guía para seleccionar las intervenciones del equipo coordinador y para seleccionar los elementos de la logística, es trategia y táctica de toda labor operativa.

Un análisis más exhaustivo de las categorías de la Esfera Temática va de la mano con el análisis del desempeño de la coordinación, temas que serán tratados en futuros trabajos.

La tercera parte del cuadro de Análisis Semiótico de la sesión está destinado a dar significado al código connotativo en términos del código metasemiótico (Ver Capítulo I I).

Este código tiene dos planos de análisis:

- a) **Semántico:** Interpreta los contenidos elaborados por el grupo haciendo referencia a lo que estos significan en el momento del trabajo grupal. Corresponden al nivel latente del proceso grupal tal y como se manifiestan en el contenido temático.
- b) **Sintáctico:** Interpreta los contenidos elaborados calificando los fragmentos desde el punto de vista de la función que están teniendo en la dinámica grupal.

Las unidades del código metasemiótico están compuestas por fragmentos de sesión resultados de la unión de una secuencia de actos individuales pertenecientes al plano del código connotativo. Estos cortes de la sesión en fragmentos, corresponden a los cortes hechos por la coordinación para --

apreciar la evolución del proceso dentro de la misma sesión y no longitudinalmente como hemos hecho con el plano de la dinámica.

El desarrollo de las categorías del código metasemiótico servirá para que en futuras investigaciones se comprenda como se vá tejiendo el proceso grupal y algunos grupos alcanzan con mas rapidéz momentos de tarea y otros no.

Categorizar los discursos individuales dentro del trabajo grupal abrirá puerta para palpar la etiología del proceso grupal y algunos de los componentes principales de su producción.

#### ALCANCES Y LIMITACIONES.

La complejidad de los procesos grupales nos hace pensar en la necesidad de aproximarse a su comprensión desde dos perspectivas:

- a) Funcionalista: La perspectiva que permita comprender como evolucionan y se desarrollan los momentos del trabajo grupal.
- b) Etiológica: La perspectiva que explique porque es que los procesos grupales evolucionan de una forma y no de otra.

Pensamos que actualmente hay un divorcio entre las dos perspectivas ya que el instrumental para comprender funcionalmente la evolución de los procesos grupales está desarticulado de la teoría que produjo el andamiaje teórico para comprender la etiología de los grupal. Esto es la teoría de la Teoría de la Técnica, incipientemente desarrollada tiene pocos los puntos de contacto con la teoría de los grupos.

Vemos en la Metodología Estructural de Contenido una posibilidad para articular estas dos perspectivas desde una misma metodología. Si logramos crear un eje semántico que nos permita categorizar las intervenciones de los participantes y así seguir la evolución del grupo, es posible que logremos formalizar categorías, dentro de ese mismo eje semántico, que permitan inferir del discurso de los participantes los niveles latentes y su relación con los manifiestos que expliquen esa evolución.

La investigación presente no comprende una muestra lo suficientemente grande como para establecer indicadores confiables estandarizados para establecer umbrales de resistencia e impertinencias temáticas. Es probable que exista la posibilidad de desarrollar modelos estadísticos que suplan esta deficiencia encontrando indicadores con validez más universal. No -- obstante creemos que la posibilidad de iniciar el camino de la investigación de los grupos con la metodología semiótica abre nuevas posibilidades de comprensión y medición de los procesos grupales.

Futuros desarrollos deberán establecer qué parte del paradigma semiótico tiene validez universal para cualquier experiencia grupal y cual es propia de la tarea y la temática específica del grupo. Este deberá ser tema de futuras investigaciones en este terreno de la psicología de los grupos.

## CAPITULO II. REVISION DE LA LITERATURA Y MARCO TEORICO

En el campo del trabajo con grupos la literatura existente es muy extensa.

Desde que el trabajo grupal ha adquirido un espacio propio muchas son las investigaciones que pretenden mostrar las virtudes y las reglas que rigen el trabajo en los grupos. Sin embargo, pocos son los esfuerzos que se han centrado en el estudio del proceso grupal como tal.

Intentaremos primero ubicar algunos de los aportes hechos por algunos de los investigadores de las fases del desarrollo del proceso grupal que nos servirán para ubicar al Grupo Operativo al lado de otras modalidades de trabajo grupal.

Por un lado desarrollamos algunas ideas de los estilos de trabajo grupal que fomentan la emergencia de fuertes cargas afectivas y la participación personal comprometedora. Ejemplificaremos con trabajos de los Grupos "T" y Grupos Terapéuticos con Orientación Psicoanalítica.

Por otro lado, describiremos las fases del desarrollo grupal en Grupos de Tarea orientados a la solución de problemas donde las cargas afectivas son neutralizadas y la participación interpersonal es más desde lo racional e intelectual que desde lo afectivo.

Escojimos resaltar estos dos extremos teórico prácticos ya que cada uno por su parte toma uno de los componentes abordados conjuntamente por los grupos operativos: el pensar y el sentir.

Posteriormente desarrollaremos con detalle los supuestos básicos de la Técnica Operativa para derivar de ahí los elementos que comprenden la

explicación del proceso grupal.

Estos conceptos servirán de base para el desarrollo del Paradigma Semiótico de análisis de contenido con el que se evaluará la evolución de dos de los vectores del proceso grupal operativo: la Comunicación y la Pertinencia Temática. Para ello tomaremos como base una experiencia de Orientación a Padres de familia coordinada por la Técnica Operativa.

### EL PROCESO GRUPAL

Uno de los términos de mayor uso en la jerga de los coordinadores de experiencias grupales es el de PROCESO.

Al referirnos a lo que acontece en el seno de un encuentro grupal, el término Proceso facilita la comprensión de lo que sucede cuando un conjunto de personas interactúan por un espacio de tiempo prolongado a lo largo de varios encuentros, que los reúne para el abordaje de una tarea.

Cierto es que el término no es de uso exclusivo en Psicología, por el contrario, cualquier terreno del conocimiento que interactúa con la dimensión del tiempo se vé interesado en comprender la evolución que va teniendo el fenómeno que estudia a medida que se interviene en él.

En el caso de la Psicología de los grupos, los procesos forman la piedra angular del andamiaje teórico que respalda los movimientos técnicos de la coordinación.

Sea cual sea la orientación que se siga en la conducción de un grupo, por el puro hecho de que sus participantes deben guardar un turno para interactuar y dado que las tareas que sirven de pretexto para la reunión de las personas se desarrollan en más de un encuentro, se suscitan ciertas evoluciones

en las interacciones que terminan definiendo lo que ahí sucede. Esto se regpalda con el hecho de que las intervenciones de los participantes en la experiencia grupal no son casuales. Estan determinadas por la resonancia que vá teniendo el contenido elaborado por el grupo en cada uno de sus miembros. El énfasis está puesto no sólo en el tiempo que dura la experiencia y la dispersión diacrónica de las intervenciones, sino también en el juego de influencias que las participaciones tienen a lo largo del tiempo. Estas evoluciones son las que comunmente se denominan procesos.

Es curioso observar como las diferentes corrientes que explican lo que sucede cuando se junta un número determinado de personas para realizar una tarea, pueden diferir en las explicaciones que dan a lo que acontece, pero -ninguna de ellas se aparta del proceso grupal como objeto del conocimiento.

La pregunta de las formaciones grupales y sus orígenes también ocuparon el pensamiento Freudiano. Podemos decir que los dos importantes trabajos: Totem y Tabú (1913) y El Malestar en la Cultura (1917) retoman los desarrollos hechos hasta ese momento, logrando un planteamiento que sirviera de base al pensamiento de la psicología de los grupos pequeños.

Totem y Tabú nos permite comprender el papel que juega la formación totémica en la constitución de los grupos humanos. El Totem aparece como una producción común a todas las culturas antiguas. Freud sugiere que la organización es la función primordial del Totem. En torno a él, se aglutinan los hombres para venerarlo. Lo asumen como punto de origen que unifica a los componentes de esa cultura. Le permite a los individuos reconocerse como descendientes de un mismo personaje o formación que en el presente, los une en deberes y obligaciones hacia el animal totémico repitiendo

la vivencia de la unión y el origen en común.

La práctica totémica organiza al sistema social, que marca no solo las relaciones de las personas con el totem sino también las relaciones de las personas entre sí. Marca la exclusión de relaciones con mujeres del mismo totem, reproduciendo el principio organizados universal de la prohibición - del incesto.

En los grupos, la tarea ocupa simbólicamente el papel del totem, organiza y crea las obligaciones de los miembros entre sí, hacia el grupo y hacia el liderazgo del mismo.

Desde un punto de vista social el totemismo se manifiesta como un mandamiento muy riguroso y como una amplia restricción. Mandamiento por - las reglas que impone y que incluyen a todos los miembros de la comunidad. Restricción porque la obligación fomenta ciertas prácticas, restringiendo otras.

La tarea en los grupos tiene esa doble función: determina los compromisos entre los participantes y con el grupo. Restringe el repertorio de conductas que son consideradas como pertinentes, bien sea por el grupo o por la coordinación del mismo. Adquiere el lugar formativo y restrictivo del totem. Tiene esa función organizadora sin la cual las formaciones grupales no pueden ser explicadas.

"... el animal totem es pues, por un lado una designación del grupo... la noción de totem sirve de base a la subdivisión interior y a la organización del clan. . marca las reglas y las normas de su funcionamiento, produce el arraigo en las creencias y los sentimientos de los miembros del clan" (Freud, *ib. id.* p. 1815)

Las cargas afectivas que circulan en todos los encuentros grupales obe-

decen a un cúmulo de reglas organizadas que determinan la elección y la secuencia de lo permitido y lo prohibido. Este principio organizador se desprende del principio organizador totémico representado en la formación grupal por su representante: la tarea.

Para lograr la formación grupal, nos dice Freud en Psicología de las Masas (311) es necesario que entre los individuos se produzca algo en común, un mismo interés que enlace a los participantes. Esto se logra si se produce una exaltación e intensificación de la emotividad en los individuos que la integran. Dentro del grupo el individuo pasa por un proceso de supeditación de lo intelectual a lo afectivo, transforma partes de lo personal para adquirir pautas dictadas por lo grupal, exigidas como requisito para la pertenencia al colectivo.

No será posible, nos dice Freud, que el grupo se mantenga sin que sea lograda una cierta armonía en esa renuncia de lo individual por lo colectivo y esto se dá por la necesidad de aceptación del grupo.

"... el individuo renuncia a lo que es personal por la necesidad de hallarse de acuerdo con otros, por amor a ellos" (Freud (311) p. 2578).

Las cargas afectivas necesarias para la formación del grupo influyen en tres direcciones principales:

- entre los miembros
- hacia el grupo
- hacia la coordinación.

En el comienzo de la formación grupal las cargas afectivas dominantes son entre los participantes entre sí pero organizadas desde la coordinación o liderazgo del grupo.

Así la renuncia de lo personal en favor de lo grupal y la existencia de un

poder que cohesionan y estructura al grupo son los pilares de la formación grupal.

En otro trabajo (Mendelsohn, 50a) siguiendo el criterio de la tradición externa e interna propuesto por Olmsted (43), sugerimos una clasificación para comprender los diferentes estudios sobre los grupos pequeños. Utilizaremos esta clasificación para revisar las diferentes acepciones que han sido dadas al concepto de Proceso Grupal. Los diferentes aportes teóricos para la comprensión del funcionamiento de los grupos pequeños pueden ser divididos en dos categorías:

- 1) Enfoques de la Dinámica de los grupos.
- 2) Enfoques del grupo como estructura dialéctica.

Pertencen al enfoque de la dinámica de los grupos los desarrollos de Lippit y White, Alport, Sherif, Ash y otros que han dedicado parte de sus investigaciones al estudio del comportamiento humano en grupo.

Pertencen al enfoque del grupo como estructura dialéctica algunos desarrollos de Kurth Levin (52) especialmente aquellos en los cuales incluye a la interacción social como la base de la evolución de los grupos y sus movimientos; los aportes de Pichón Riviere (54) y los desarrollos posteriores de Bauleo (10a) y Blejer (13) ponen énfasis en los elementos tanto intrapsíquicos como en los ideológicos institucionales para comprender los fenómenos que se producen en la formación grupal. La interacción dialéctica entre este juego de variables explica la evolución del trabajo grupal.

R. Kaes por su parte hace un desarrollo importante en su trabajo sobre el Aparato Psíquico grupal. Para él el grupo se forma desde la com-

binación dialéctica entre los organizadores intrapsíquicos y los organizadores sociales. El grupo se estructura como la resultante de relaciones homomorfas e isomorfas entre estos dos tipos de organizadores (Kaes ).

Los conceptos de proceso grupal que se desprende de cada uno de estos enfoques son en esencia diferentes a pesar de utilizar terminologías similares para describirlos. Por ejemplo, los conceptos centrales del enfoque de la Dinámica de los Grupos tal y como los describe Anzieu ( 2 ) resaltan los siguientes conceptos: las redes de afinidad y la moral en el grupo, el funcionamiento dinámico del grupo, - la comunicación, los patrones y los obstáculos, - la autoridad y el liderazgo los roles, - las actitudes y las -- funciones en el grupo.

En el desarrollo de estos conceptos hacen referencia a la evolución - que van teniendo estos conceptos a lo largo de la vivencia grupal y a esa evolución la denominan: Proceso Grupal.

Entienden la evolución del grupo como la evolución de algunas funciones que suceden en el grupo sin considerar como es que la interrelación entre esas funciones es lo que produce la evolución del trabajo grupal.

En un exhaustivo trabajo de recopilación, Lacoussiere ( 30 ) propone cinco formas diferentes para comprender lo que es el proceso grupal y como se desarrolla su evolución en fases:

- 1.- El proceso grupal es visto como evolución en la historia del grupo de algunas pautas de relación como son: la relación con el líder, la cohesión del grupo, los tipos de interacción entre los miembros, la manera como se dá la aceptación de nuevos miembros.
- 2.- Se examinan ciertos patrones de cambio o tendencias que el grupo logra a lo largo de su evolución. Estos patrones son escogidos a partir de ciertas hipótesis de los momentos esperados en la evolución de los grupos. El proceso está centrado en las líneas de evolución.
- 3.- Estipula fases por la que diferentes tipos de grupos (grupos T, de toma de decisiones, laboratorios, etc.)
- 4.- Grupos que por su temática tienen una evolución parecida al contenido escogido como tarea, por ejemplo grupos de adolescentes, grupos de pensionados, etc.

5.- El proceso grupal visto como el reporte hecho por los participantes en una experiencia grupal en una sesión de grupos destinada a evaluar procesos grupales. Sería como la elaboración del proceso grupal desde su conceptualización y no sólo desde la vivencia registrada por observadores o coordinadores. Lacousiere ( 50) afirma que sea cual sea la organización grupal que se adopte y la manera como los grupos sean coordinados, estos pasaran siempre por ciertos momentos o fases del desarrollo desde las cuales el proceso grupal puede ser no sólo comprendido y en cierta forma hasta pronosticado.

A pesar de lo genérico de la afirmación sabemos que hay ciertas condiciones que aseguran que estos procesos se den con mas claridad y precisión:

- 1.- El nivel de significancia alcanzado en las relaciones interpersonales entre los reunidos en el grupo. A mayor relación mayor claridad y nitidez se alcanzará en los componentes del proceso grupal.
- 2.- El nivel de trabajo de las fantasías inconcientes trabajadas en la interacción grupal. Cabe resaltar que hacemos acá una diferenciación entre las fantasías trabajadas y la existencia de fantasías. Dada la influencia del marco psicoanalítico que orienta al autor, damos por sentado que siempre las fantasías inconcientes se encuentran presentes. La diferencia está en la manera como estas son tomadas en cuenta por la coordinación de la experiencia.

- 3.- Cúmulo de cargas afectivas que produce y fomenta la vivencia grupal. A mayor carga afectiva y mayor profundidad en su emergencia, mayor claridad se alcanzará en los componentes del proceso grupal.

De acuerdo a la manera como estas condiciones aparecen en el transcurso de la experiencia grupal, podemos dividir a las diferentes corrientes de trabajo con grupos pequeños en dos grandes grupos:

- 1.- Alta afectividad y mayor claridad en las fases del proceso grupal.
- 2.- Alta productividad y centramiento en la tarea con baja afectividad y menor claridad en la apreciación de los procesos grupales.

La investigación en este terreno es muy extensa aunque los trabajos relacionados con la evolución del proceso grupal no lo sean tanto. (Cartwright & Zander, 20 ).

Hemos decidido tomar únicamente algunos de los ejemplos más representativos de cada grupo mismos que nos servirán para ubicar en esta clasificación al Grupo Operativo como modalidad de trabajo.

Con ello pretendemos únicamente enmarcar el espacio intermedio en el que creemos cae el Grupo Operativo. Este, a pesar de centrarse en una tarea concreta que es la que une a los participantes, con el manejo técnico y movido por los supuestos básicos de su concepción teórica, toca las cargas afectivas que desde siempre están presentes y que desde éste enfoque, funcionan como un obstáculo para el abordaje de la tarea.

Del primer grupo tomaremos los trabajos de dos modalidades diferentes: los Grupos T y los Grupos Terapéuticos.

Del segundo grupo tomaremos algunos trabajos de los Grupos de Resolución de Problemas.

El lector interesado podrá recurrir al excelente trabajo de Lacoursiere ( 50) quien ha recopilado los trabajos mas recientes en este terreno de la investigación grupal.

1.- Grupos de alta afectividad:

1.1 El proceso grupal en los grupos "T".

Los grupos "T" son experiencias de los laboratorios que reunen a un grupo de participantes sin una tarea concreta fuera de la de compartir sobre las cosas que les suceden en el aquí - ahora de la experiencia. Funcionan con niveles de ansiedad muy altos, buscando cada vez para que los participantes tengan la experiencia de conocer más acerca de sus respuestas afectivas.

Bennis y Shephard ( 50) basados en un gran número de experiencias grupales, han observado que los grupos pasan por dos fases principales en su desarrollo con tres subfases cada una:

a) Dependencia - fase de las relaciones de poder:

- Dependencia
- Contradependencia
- Resolución

b) Interdependencia - fase de las relaciones interpersonales

- Encanto
- Desencanto
- Validación concensual

Hartman y Gibbard (50) en otro análisis de las fases por las que atraviesa el proceso grupal de los grupos "T" describen cuatro fases es- peradas en cualquier experiencia de laboratorio:

- 1.- Reacción grupal a la manera de conducción del grupo y re- vuelco en contra de la autoridad del liderazgo.
- 2.- Intentos de crear un "grupo utópico".
- 3.- Rompimiento de la utopía (hacia un trabajo más real).
- 4.- Preocupación por la terminación del grupo, evaluación de lo logrado y tristeza por la terminación.

Los procesos grupales para estas dos concepciones representativas del trabajo en Grupos "T" están basados en los cambios que hay en la re- lación entre los participantes y el grupo en evolución. Consideran la evo- lución grupal como los cambios que se dan en la forma como los partici- pantes ven su propio grupo como si el grupo fuera independiente del tra- bajo que los participantes realizan.

#### 1.2 Proceso grupal en los grupos terapéuticos.

Foulkes y Anthony (28) en grupos terapéuticos conducidos con orientación psicoanalítica encontraron también que el proceso grupal, evoluciona de acuerdo a una secuencia de fases a las que denominaron:

1. "Luna de miel" terapéutica.
2. Centramiento en el terapeuta; envidia y celo de otros.
3. Centramiento en el grupo.
4. Terminación y reindividuación.

Yalom ( 81) en el trabajo con grupos psicoterapéuticos reconoce también que el proceso grupal evoluciona pasando por cinco fases del desarrollo del proceso grupal:

1. Orientación: busca de una estructura, metas y dependencia del coordinador.
2. Conflicto: los momentos en los que se abordan elementos interpersonales.
3. Armonía: aflora la afectividad y la cohesión grupal.
4. Alta cohesión: los momentos de verdadero trabajo grupal, y presencia de un alto grado de indagación inter e intra personal y un compromiso con la tarea terapéutica.

Los grupos terapéuticos y los grupos "T" tienen algunos aspectos en común: el fomento de la regresión, la ambigüedad en la tarea, la tarea centrada en las relaciones inter e intrapersonales, el manejo grupal abierto y poco estructurado y un alto grado de centralidad en la figura de la coordinación.

Todos estos elementos corresponden a los componentes que para La-crousier ( 50 ) son los que catalizan y producen con claridad fases del desarrollo grupal.

En ambos casos concuerdan los autores con el hecho de que el grupo como instancia pasa progresivamente por momentos donde la claridad alcanzada por los miembros de lo que pasa en el grupo vá en aumento, llegando a su máximo en los momentos de terminación, donde los participantes sienten que algo se pierde con la terminación, lo que hace pen-

sar que el grupo como tal es significativo para las personas y que por lo tanto se vive como pérdida su terminación. Para que esto suceda es condición necesaria que se registre con claridad qué es lo que se termina, esto es, los componentes del grupo reconocen al espacio grupal como algo claro y diferente de otras cosas y por ello resienten su terminación.

2. Grupo Centrado en la tarea: proceso grupal en los Grupos de Resolución de Problemas.

Bales y Strodtbeck ( 7 ) investigaron la evolución del proceso grupal en grupos cuya tarea es la resolución de problemas.

Se observaron grupos con 22 tareas diferentes que demandaban de los participantes una resolución grupal. En estas experiencias se observó la existencia de tres fases:

1. Fase inicial de orientación: esta fase se caracterizó por la dominancia de contenidos tendientes a orientar la tarea, reacciones afectivas positivas y poco control ejercido entre los miembros.
2. Fase de producción: dominancia de reacciones positivas entre los miembros y centramiento en la búsqueda de soluciones.
3. Fase de control: centramiento en la búsqueda de soluciones reacciones afectivas positivas con la presencia de reacciones afectivas negativas.

Jordan (45) en una investigación con cinco grupos experimentales con una duración de seis sesiones cada grupo pudo observar la evolución del proceso grupal de acuerdo a las siguientes fases:

1. Formulación de un modelo individual.
2. Formulación de modelos homólogos; oposición entre los miembros.
3. Emergencia de la confianza.
4. Aprendizaje de la cooperación.

En estos casos en los que se observa una claridad en la tarea con temporalidad definida, una estructura grupal previamente determinada y poca centralidad en la figura de la coordinación, las fases del proceso grupal son más ambiguas, poco estables y con una secuencia con una coherencia interna donde se entrelazan lo personal con lo grupal de una forma alternada.

La evolución del grupo es apreciada por la evolución que tienen las relaciones entre los participantes y como algo desconectado de lo anterior, la relación con la tarea. La dimensión de la relación entre lo que sucede entre los participantes y el abordaje de la tarea no es tomado en cuenta como elemento constitutivo del proceso grupal.

Por otro lado podemos decir que en los experimentos anteriores el proceso grupal es tomado como la descripción de una evolución sin que aparezca el cuestionamiento de los elementos que lo van produciendo en esa secuencia y no en otra. La etilogía del proceso grupal está ausente.

Las fases del desarrollo propuestas por Hartman, Bennis y Shephard centran su análisis en la evolución que tienen las relaciones entre los participantes de la experiencia grupal.

Hartman se detiene a observar la evolución de las relaciones con el coordinador de la experiencia y desde esta evolución es que "Lee" los procesos grupales.

Bennis y Shephard hacen lo propio pero conservando la evolución que tienen las relaciones interpersonales entre los participantes.

En los casos de los grupos terapéuticos ambos investigadores Yalom y Foulkes entiende la evolución del proceso grupal como el paso de la tarea terapéutica a la cohesión que los individuos alcanzan en el marco del grupo. El supuesto básico de esta posición parece ser que el nivel de cohesión grupal es uno de los componentes terapéuticos de mayor peso ( Yalom, 81 ).

Bales y Strodtbeck analizan el proceso grupal como la resultante de las interacciones personales para la resolución de los problemas, las fases son leídas desde el énfasis en los pasos que el grupo pone en la resolución del problema. Si bien es cierto que hace un intento por incluir variables de tipo emocional lo hace de una manera muy reductiva concretándose a calificar el ambiente (positivo o negativo) con el que el grupo trabaja.

Por su parte Jordan estudia la evolución de lo individual a lo grupal como una manera de apreciar el desarrollo del proceso grupal. Se concreta a ver como se pasa de las resoluciones individuales a las soluciones grupales.

Del breve análisis anterior podemos clasificar los diversos estudios del desarrollo grupal de una manera general y muy abarcativa en dos grandes Grupos:

1. El proceso grupal evoluciona en fases progresivas y secuenciadas.
2. El proceso grupal evoluciona de manera recurrente. Se puede hablar de momentos grupales que se dan con distintas intensidades en los diferentes momentos de la historia grupal. Estos momentos si bien es cierto que guardan un orden no aparecen de una manera secuenciada y progresiva.

En el fondo esta clasificación obedece a supuestos básicos diferentes.

Los desarrollos teóricos pertenecientes al primer grupo asumen que los procesos se dan en forma evolutiva. Los del segundo grupo centran al análisis en los procesos inconscientes que producen dichos momentos; producción nada casual sino resultantes de la manera como las representaciones recíprocas de los participantes se entretajan, siguiendo una tendencia recurrente dependiendo del avance de las fuerzas que en cada momento se ponen en juego.

Esta diferenciación recuerda las diferencias entre las diferentes escuelas de la Psicología individual.

Freudiana: las fases del desarrollo se dan en forma progresiva y secuenciada (Freud., 31d).

Kleiniana: Podemos hablar de posiciones o estadios que se presentan en diferentes momentos de la vida del individuo (Klein, 49d )

Debido a que históricamente los desarrollos de la Psicología de los grupos son posteriores a la de la Psicología individual esta divergencia

ha sido "importada" de lo individual a lo grupal.

Bion (12b) con su desarrollo de grupo de trabajo y grupos de supuesto básico es sin duda quien más a aportado a comprender los desarrollos del proceso grupal vistos como un modelo recurrente.

Grimberg et al. (42b) apuntan que ese paso pudo darse gracias a las observaciones de Bión de que los grupos se comportasen de una manera particular más allá de la conducta de sus componentes. Momento en el que el grupo adquiere un valor como objeto del conocimiento. Esta posibilidad permite utilizar la observación del comportamiento de los individuos en el grupo como uno de los componentes del proceso grupal mas no como todo lo que pasa en él.

Creemos que hay una diferencia conceptual en la manera de abordar el proceso grupal en cada uno de los enfoques anteriores:

- El evolutivo
- El recurrente

De momento diremos unicamente que para el primer enfoque el grupo evoluciona, vista ésta como algo que sucede como un hecho fenomenológico y descriptivo sin que se comprenda que produce esta evolución y a que reglas obedece.

Para el segundo enfoque, los procesos grupales son producidos primordialmente por la manera como se entrecruzan los elementos internos del grupo ( por un lado las representaciones recíprocas de los participantes entre sí, de estos con el grupo, con la tarea y con el equipo coordinador; por el otro las representaciones que la coordinación tienen de los componentes del grupo, de la que tienen del grupo como tal y de la presentación

que alcanzan que los abordajes que el grupo vá teniendo de la tarea) con los elementos externos a él (la dimensión institucional ya que las experiencias grupales siempre se realizan dentro del marco de lo institucional y la influencia de las variables sociales y económicas que son traídas al grupo vía la ideología de los miembros y el contexto social inmediato en el que la experiencia se desarrolla).

Antes de abordar con más detalle estos dos enfoques, desarrollaremos detenidamente los principios en los que se basa el Proceso Grupal visto desde el enfoque Operativo. Abrimos en este trabajo un espacio mayor a la comprensión del proceso grupal en el Grupo Operativo ya que bajo esta técnica han sido coordinados los grupos de la presente investigación y desde estos conceptos ha sido elaborado el Paradigma Semiótico en el que se basa el análisis del proceso grupal.

#### GRUPO OPERATIVO Y PROCESO GRUPAL RECURRENTE.

Para Pichón Riviere el proceso grupal es la resultante del paso por la espiral dialéctica que hace que se pase de lo explícito a lo implícito.

En esta espiral se pasa del existente al emergente gracias a la interpretación que al accionar sobre lo existente, lo convierte en un nuevo emergente produciendo movimientos en el trabajo grupal.

Para que esto suceda se tienen que dar dentro de la situación grupal, un cúmulo de comunicaciones que sirven al coordinador de guía para su intervención.

Los trabajos teóricos sobre Grupo Operativo (Tubert, Caparros, Bauleo) utilizan fragmentos de sesiones que se analizan sin que quede claro al lector porque determinada intervención es considerada como la oportuna, ni porqué cierto fragmento o intervención se considera como emergente.

Los trabajos están impregnados de cierta subjetividad que se res-

palda con conceptualizaciones que muchas veces cuesta trabajo compartir, ya que aparecen con coherencia teórica interna pero con un nivel de conexión poco claro (por lo menos para el lector) con los hechos observados.

Pichón Riviere en su trabajo "Estructura de una Escuela Destinada a la Formación de Psicólogos Sociales" se detiene a presentar el modelo de los vectores del Cono Invertido para explicar los momentos por los que atraviezan toda experiencia grupal.

"... La constatación sistemática y reiterada de ciertos fenómenos grupales, que se presentan en cada sesión, nos ha permitido construir una escala de evaluación básica, a través de la clasificación de modelos de conducta grupal. Esta escala es nuestro punto de referencia para la construcción de interpretaciones" (Pichón Riviere op.cit. p.54).

Los vectores de cono invertido son enunciados y definidos de manera muy general en la continuación del trabajo. Estos vectores se agrupan en dos clases sin que quede claro cual es el elemento común que los unifique.

Por un lado están los vectores de:

- la afiliación y la pertenencia
- la cooperación
- la pertinencia

Por otro lado se encuentran los vectores de:

- la comunicación
- aprendizaje
- telé

El proceso grupal está entonces determinado por algún tipo de relación a la que Pichón Riviere denomina espiral dialéctica, donde elementos de un vector influyen a su vez en otro, produciéndose una interacción que dá como resultado algo intangible a lo que se denomina proceso.

Podríamos pensar en por lo menos dos tipos de relación posible entre los diferentes vectores:

- a) Entre los elementos de un mismo grupo de vectores.
- b) Entre vectores de un grupo con los del otro.

En un trabajo no publicado García M. y Mendelsohn, intentaron buscar algunos elementos que facilitaran la comprensión de las relaciones entre los grupos de vectores.

Si Pichón Riviere habla de una espiral dialéctica, seguramente debe referirse a la influencia recíproca que existe entre los dos grupos de vectores. Basándonos en esta suposición es posible suponer la siguiente secuencia de relaciones: (ver Figura 1)

- 1.- Los inicios del grupo están marcados por la indiferenciación de los miembros. De hecho los participantes pertenecen a diferentes núcleos y para los efectos del grupo forman un agrupamiento al cual se afilian. Para hablar de grupo necesitan pasar de la afiliación a la pertenencia entendida ésta como el proceso de integración que va permitiendo a los miembros del grupo ir elaborando una estrategia grupal común.
- 2.- Para que estos procesos puedan darse, necesita producirse un

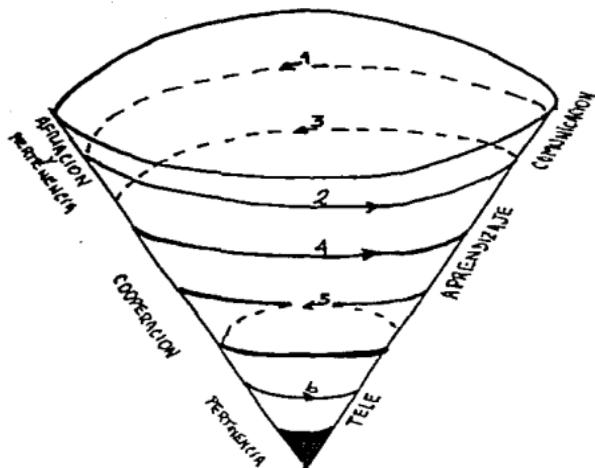


FIG. 1: VECTORES DEL CONO INVERTIDO

proceso de comunicación. Así comienzan a relacionarse los dos grupos de vectores. Existe una dialéctica entendida como la influencia recíproca entre los mecanismos de pertenencia y los de comunicación: para pertenecer a algo los participantes necesitan comunicarse, la selección de las comunicaciones no es casual depende de los niveles de pertenencia alcanzados, de la manera como se permiten los miembros pasar de la afiliación a la pertenencia.

- 3.- Este proceso de comunicación, llevado adecuadamente por el grupo y su coordinación, deberá producir momentos de cooperación que vienen a ser aquellos donde aparece la mejor contribución de los miembros a la tarea.
- 4.- Podemos decir que si las personas logran producir momentos de cooperación encontrando para ello posibilidades de comunicación cualitativamente más significativas derivadas de la sensación de pertenencia alcanzada por los miembros, seguramente se estará produciendo en éste grupo algún aprendizaje. Los miembros aprenderán de sí mismos y de los demás, así como de los intentos por resolver la tarea.
- 5.- No todos los aprendizajes son cualitativamente similares. El grupo desarrollará diferentes tipos de aprendizaje valorándose más aquellos que tengan mayor pertinencia con la tarea. Así aparece relacionado el último vector del primer grupo de

vectores.

6.- Podrá hablarse de pertinencia cuando el grupo logre un vínculo sólido que en los términos de Moreno se denomina Telé positiva y que es la disposición de los miembros a trabajar con otros miembros del mismo grupo. Al hablar de disposiciones no podemos dejar del lado que éstas no son ni definitivas ni unívocas. La disposición de un miembro para con el otro es función de la acción que van a compartir. Así la telé será positiva cuando compartan la pertinencia y cuando esta tenga que ver con la tarea que los reúne.

7.- Si éste ciclo se da, podemos decir que el grupo logra pasar de los niveles manifiestos a los latentes ya que pasa de los niveles más superficiales de relación a los más profundos, donde se involucran modalidades significativas y profundas entre las personas y con el objeto del conocimiento, en este caso la tarea.

#### HORIZONTALIDAD Y VERTICALIDAD EN LOS VECTORES

Al hablar del proceso grupal Pichón Riviere hacía referencia a la articulación de dos niveles en el grupo:

- Vertical: relacionado con lo histórico, lo individual de cada sujeto, lo que le permite la asunción de roles que le son adjudicados por los demás.

- Horizontal: lo compartido por el grupo, el común denominador que los unifica y los mantiene reunidos.

El nivel de la verticalidad determina los contenidos que conectan al individuo con los demás. Se refiere a la disponibilidad que el sujeto tiene en el grupo y a las cargas afectivas que desde sí entran en juego.

La horizontalidad es la manera como se tejen los diferentes niveles de lo vertical para producir el proceso grupal, es la resonancia que tiene en los demás lo que le acontece al individuo.

Verticalidad y horizontalidad son pues dos factores determinantes del proceso grupal.

Surge así la pregunta: ¿Si la verticalidad y la horizontalidad son determinantes del proceso grupal y éste es leído en los vectores del cono invertido, ¿Cuál es el tipo de relación que existe entre estos dos juegos de conceptos. ?

Regresando a las definiciones de la verticalidad vemos que ésta se refiere a las respuestas del individuo en el grupo. Este responde comunicándose, aprendiendo y relacionándose vincularmente con los otros. Así pues podemos asumir que los vectores de la comunicación, el aprendizaje y la telé son vectores correspondientes al nivel de la verticalidad. Parten del individuo y se consolidan en él. No podemos hablar de comunicación sin saber de quien parte y a quién o quienes está dirigida. Lo mismo sucede con el aprendizaje. Se incrusta en la persona y son sus limitaciones y virtudes las que lo facilitan o detienen. La telé tiene su ori-

gen en las imágenes internalizadas por el sujeto, de él parten y desde él se explican.

Por el otro lado la horizontalidad entendida como la conexión de las verticalidades, puede relacionarse directamente con la manera como los individuos se agrupan, se acoplan al grupo con sus diversas maneras de pertenencia, con los niveles de cooperación que alcanzan y con la cercanía que logran como colectivo frente a la tarea, esto es la pertinencia.

No se puede hablar de pertenencia sin incluir en el término la unión de dos o más, no se puede hablar de pertenencia a uno mismo, el término implica la presencia de otros que en conjunto tienen algo a lo que pertenecen. La cooperación por su parte también apunta a lo colectivo, se refiere a la unión de dos o más que convergen en sus acciones hacia un determinado objetivo compartido. Por último se puede ser pertinente o impertinente solo desde el acuerdo logrando con los otros, que desde su expectativa y compromiso determinan el grado de pertinencia de los aportes personales.

Podemos entonces decir que el primer grupo de vectores corresponde a los vectores de la horizontalidad y el segundo a los de la verticalidad. Los procesos grupales podrán entonces ser leídos donde estos dos grupos se cruzan:

"... lo vertical del sujeto y lo horizontal del grupo se articulan en el rol. La dialéctica individuo grupo, verticalidad horizontalidad se hace comprensible... por el vehículo emergente que afecta toda la estructura grupal y que nos remite como signo a las relaciones infraestructurales, implícitas, en las que están comprometidas todas las relaciones

del grupo". (Pichón Riviere *Op.cit.* 196).

Nuestra tarea entonces se reduce a encontrar los elementos pertinentes de los vectores de la horizontalidad y de la verticalidad que mejor describan el proceso grupal.

En distintos lugares de la obra de Pichón Riviere se hace referencia a lo que se entiende por proceso grupal.

En la "Estructura de una Escuela para la Formación de Psicólogos Sociales" al referirse al proceso grupal se expresa de las siguientes formas:

- El proceso se centra en el fenómeno universal de la interacción de donde surge el reconocimiento de sí y del otro en un diálogo e intercambio permanente que sigue una trayectoria en espiral ( *Op.Cit.* p.152).
- es el camino por el cual el sujeto aprende al objeto y lo transforma haciendo el aprendizaje operativo, modificándose así mismo, entrando en un interjuego dialéctico con el mundo en el que la síntesis que resuelve una situación dialéctica se transforma en el punto inicial o tesis de una antinomia, que deberá ser resultante de ese continuo proceso en espiral ( *op.cit.p.156*).
- Facilita este proceso una red de comunicaciones reajustada constantemente, que hace posible reelaborar un pensamiento capaz del diálogo y de enfrentar el cambio. El itinerario del lenguaje de un grupo (se desprende) del proceso de comunicación y del de aprendizaje ( *op.cit. p.160*).

Para Riviere la comunicación es el eje central de todo el proceso grupal. Ella facilita el aprendizaje y produce la calidad del acercamiento entre las personas. Es el vector principal del grupo de los vectores de la verticalidad y de él se desprende la formación del proceso grupal.

La dialéctica entre aspectos de un fenómeno es la relación privile-

giada en el marco conceptual y operativo de los Grupos Operativos. Dialéctica quiere decir la influencia mutua entre dos variables. Si tenemos ubicada a la comunicación como el vector principal del grupo de la verticalidad ¿cuál es el vector complementario a esta que puede explicar el desarrollo del proceso grupal? ¿con qué vector de la horizontalidad se relacionará de mejor forma como para explicar la evolución del proceso grupal?

La comunicación entendida como el mecanismo de intercambio de mensajes usando para ello un código común, hace referencia al mismo tiempo a un contenido transmitido y a una intencionalidad en la transmisión.

Watzlawick (7Ba ) en un intento por comprender la pragmática de la comunicación humana desarrolla cuatro axiomas de la comunicación.

En el primero postula que "no es posible no comunicar", esto quiere decir que toda respuesta a un estímulo siempre será una respuesta, que todo mensaje es un mensaje bien sea que se haya emitido<sup>57</sup> intencionalidad o no, comprendido o no, compartido o no. Siempre será interpretado y recibido por otro, de otra forma no podemos hablar de comunicación.

Este axioma nos obliga a pensar en la necesidad de encontrar ciertos criterios que nos ayuden a diferenciar los diferentes tipos de comunicación. Si lo que buscamos es comprender de que manera los individuos comparten los contenidos y las pautas de relación implícitas en el proceso de comunicación, necesitamos un tercer elemento desde el cual sopesar y evaluar los diferentes patrones de comunicación y así

poder interpretarlos.

De los vectores de la horizontalidad la pertinencia es el elemento mas propio para contraponerse al de la comunicación y así explicar el proceso grupal.

Esta afirmación puede ser comprobada analizando en que forma se complementan los otros dos vectores: el de la pertenencia y el de la cooperación.

Contraponiendo la comunicación a la pertenencia caeríamos rápidamente en situaciones de confusión ya que la pertenencia es una sensación que no se manifiesta en todos los momentos del trabajo grupal y su emergencia demanda un tiempo de trabajo. Su esencia es acumulativa se necesita de cierto proceso de maduración y sumación para que pueda ser sentida. Sería difícil apreciar que comunicaciones aportan a la pertenencia para poder desde ahí comprender lo que sucede en el grupo y como evolucionan las interacciones.

La cooperación tiene a su vez la limitante de estar cargada de un peso ideológico fuerte. Cooperar tiene un valor social que ayuda a interpretar de diferente manera según los distintos niveles sociales los mismos hechos. Para el patrón el trabajador no coopera con él cuando demanda le sea repartida una parte mayor de la que le corresponde. En política cooperar representa aliarse a los intereses de quién sustenta el poder en contra del que lo atenta. En los grupos cooperar desde la óptica de los portavoces de la resistencia es diferente que cooperar desde la de los líderes de tarea.

En cambio contraponer la comunicación a la pertinencia permite analizar los intercambios de mensajes de cara a la tarea que los une.

Si aceptamos que las personas se siguen reuniendo sí y solo si comparten una tarea (aunque está no se haya explicitado totalmente), se comprenderá mejor la calidad y funcionalidad de los intercambios si se analizan de cara al motivo de reunión que es quién los produce. Así ciertas comunicaciones aportarán al proceso grupal desde su contribución a la realización de la tarea y obstaculizarán en la medida que hagan que los participantes se alejen de esta.

Así tenemos dos vectores: uno de la verticalidad; la comunicación y otro de la horizontalidad; la pertinencia, cuya interrelación puede explicar los momentos del proceso grupal.

Comunicación y pertinencia al interrelacionarse pueden explicar los momentos por los que atraviesa el trabajo grupal.

"... el proceso es el estudio de la red de comunicaciones (o sea) los vínculos interhumanos que hacen posible la convivencia y la tarea en común" (Pichón Riviere, op. cit. 192).

Pertinencia quiere decir centrarse en la tarea prescrita para el grupo. Sus parámetros son el monto de pretarea (momentos de confusión, divagación y falta de foco en el quehacer grupal), la creatividad y la productividad del grupo y sus posibles aperturas hacia la realización de otros proyectos que prolonguen la unión del grupo.

Hasta acá nos hemos concretado a describir como interactúan los vectores del cono invertido que en nuestra opinión son los que producen el proceso grupal como tal.

Procederemos a describir los componentes de los momentos por las que atravieza el Grupo Operativo.

Acuñamos el término momento y no fase no solo por ser el utilizado por Pichón Riviere al referirse al avance del proceso grupal sino porque queremos diferenciar este enfoque recurrente del enfoque evolutivo que habla mas propiamente dicho de fases que de momentos.

El término fase hace referencia a estadios por los que se pasa y a los cuales no se regresa, apunta hacia una evolución diacrónica progresiva y secuenciada donde no se puede llegar a la fase dos sin haber pasado por la uno.

El término momento apunta a la ocurrencia de ciertos fenómenos en un determinado tiempo que bien pueden repetirse en otro momento. Por las fases se transcurre en los momentos se está. Los momentos se producen las fases son, se dan.

Podría pensarse que fases y momentos son pares dicotómicos y opuestos. Si se dan las unas no pueden darse los otros y se aparecen los momentos equivale a la desaparición de las fases.

Esta presentación obedece a una diferenciación que permite caracterizar enfoques teóricos. Podemos decir que los aportes grupales identificados con la evolución del proceso grupal, no reconocen la existencia de los momentos quedándose fijados en la observación de una secuencia que debe darse con cierto orden. Por su parte los enfoques recurrentes utilizan la evolución de las fases del proceso grupal como un marco de referencia para apreciar la evolución diacrónica del acontecer grupal pero incrustan en cada una de ellas el concepto de momento para ver de que manera

los rasgos caracterológicos de la relación entre los miembros y de estos con la tarea, aparecen recurrentemente a lo largo de la evolución del trabajo grupal.

Los enfoques se diferencian por el énfasis puesto en lo que serían los universales a observar. Para la corriente evolutiva lo universal es la secuencia de las fases y el paso de una fase a otra. Todas las experiencias pasan por esos momentos de ahí que la evolución del proceso grupal sea equivalente al paso por esas fases.

El enfoque recurrente pone el énfasis en los momentos característicos resultantes del tipo de interacción de los miembros entre sí y de ellos con la tarea. Estos momentos no son propios de alguna fase en especial pueden presentarse en cualquiera de las fases del proceso grupal aunque la observación de diferentes grupos muestra la dominancia de un momento por sobre otro en las diversas fases del proceso grupal.

Hablar de momentos permite comprender el proceso grupal desde dos dimensiones:

- Relacionada con el proceso longitudinal
- Relacionada con el proceso de la sesión misma.

Hablaremos de la dimensión longitudinal para referirnos a los momentos los que pasa el grupo a lo largo de las sesiones. La dimensión longitudinal hace referencia a los momentos del aprendizaje grupal descritos por Bauleo ( ): indiscriminación, discriminación y síntesis.

La dimensión relacionada con el proceso de la sesión habla de los momentos de apertura desarrollo y cierre desarrollados por Berstein ( ).

En cualquiera de las dos dimensiones es posible encontrar elementos

característicos de los momentos por los que pasa cualquier experiencia grupal:

- Pretarea
- Tarea
- Proyecto

### Pretarea

Los elementos de pretarea son aquellos en los cuales los integrantes del grupo tienen dificultades para abordar la tarea que los reúne.

Estas dificultades obedecen a la existencia de dos temores básicos que se despiertan frente a cualquier situación de cambio y para los efectos del Grupo Operativo estar frente a nuevo aprendizaje es isomórfico con una situación de cambio:

- Miedo a la pérdida (en especial de lo anterior conocido).
- Miedo al ataque (en especial de lo nuevo y desconocido).

Todos los teóricos del Grupo Operativo denominan a este momento el de las resistencias al cambio, produciendo en el grupo una situación de divagar, se dan vueltas al rededor de la tarea sin poder centrarse en ella.

Frente a esta sensación de amenaza aparecen manifestaciones defensivas entre las que Zarzar Charur ( 32 ) señala las siguientes:

- a) Formación de un "grupo conspirador" donde en torno a un líder de resistencia se aglutinan ciertos participantes para oponerse al grupo coordinador y a todo aquel que represente un emergente de abordaje de la tarea.

- b) Aparición de técnicas de resistencia dirigidas primordialmente en contra del coordinador:
- devaluándolo, comparándolo con otros coordinadores.
  - atacándolo directamente.
  - devaluando la técnica seguida en la coordinación.
  - elaborando la tarea pero con unos contenidos y a un nivel (ver eje semántico) que dan la apariencia de abordaje sin serlo.
  - utilizando racionalizaciones para explicar los comportamientos propios y del grupo.
- c) Escisiones y divisiones dentro del grupo, tanto de los participantes como de los contenidos.

El grupo se fragmenta y divide en bandos, los que entienden y los que no, los buenos y los malos, los afectivos y los intelectuales, los expertos y los inexpertos. Los contenidos de la división son función del contenido temático en el que se basa la tarea.

Las posiciones relacionadas con el contenido a su vez se polarizan presentándose como opuestos. Los participantes adoptan un extremo u otro como si las ideas de la información estuvieran en constante contradicción.

Dentro de cada participante aparece otro tipo de división que puede ser entendida como la separación entre el pensar y el sentir, ayudando este mecanismo a la creación de un clima de confusión.

La resultante del uso de esos mecanismos defensivos es la aparición

de un clima de confusión en el grupo, relacionada por un lado con la tarea y por el otro con el encuadre de trabajo grupal.

Los participantes se confunden en su motivación por la tarea no queda claro que es lo que los reúne. Por otro lado hay confusión relacionada con la modalidad de trabajo y elementos del encuadre que por lo general a pesar de haberse compartido con claridad se perpetúa una incomprensión incomprendible a los ojos de la coordinación.

### Tarea

Para que el grupo pueda abordar la Tarea que sirve de pretexto para su formación es necesario que el coordinador del grupo asuma la tarea implícita del grupo que consiste en trabajar sobre las pautas de relación de los participantes y de estos con la tarea, esto es trabajar las resistencias al cambio que surgen en los momentos de pretarea. Para ello las ansiedades deben de ser elaboradas y eso podrá suceder solo después de que el grupo las reconozca como tales y acepte su existencia.

Una vez logrado esto el coordinador podrá intervenir de acuerdo a alguna de las modalidades propuestas por Liendo (35b):

- Esperar a que algún miembro señale los momentos de resistencia.
- Señalar algunas conductas que manifiesten la existencia de esos contenidos resistenciales.
- Formular una hipótesis interpretativa escogiendo el contenido y el tiempo pertinentes para su comunicación.

Los rasgos propios de momentos de tarea están caracterizados por

la existencia de:

- Claridad de lo que se hace alcanzando comprensión tanto del material informativo como de la modalidad de trabajo.
- Aceptación de la primera diferenciación de roles: el de la coordinación y el de los participantes. El grupo reconoce como propia la tarea manifiesta y toma una parte activa en el proceso de aprendizaje.
- Aparición de un subgrupo de tarea sobre el cual recaen las siguientes funciones:
  - a) Organización de la tarea manifiesta.
  - b) Toma de decisiones sobre el abordaje de la tarea.
  - c) Control sobre el grupo en la ejecución de las acciones necesarias para el abordaje de la tarea.
- Elasticidad del grupo para la asunción de roles establecidos. Los participantes comienzan a adoptar roles diferentes a los adoptados con anterioridad y los mismos roles grupales son asumidos por otros participantes.
- Descubrimiento de nuevas posibilidades de trabajo no exploradas antes.
- Aparición de la capacidad de interpretar y señalar dentro de los mismos participantes.
- Capacidad de planeación en el abordaje de la tarea estipulando una logística, una estrategia, una táctica y una técnica. (Posiblemente este nivel de tarea sea alcanzado por grupos que posean de antemano esta capacidad de planeación o que una de sus tareas sea la adquisición de habilidades de pla-

neación en el abordaje de la tarea).

### Proyecto

Los rasgos típicos de este momento del proceso grupal corresponden a la búsqueda que los miembros hacen de ampliaciones de la tarea o búsqueda de tareas nuevas para no separarse y terminar con los lazos que los han unido a lo largo del trabajo grupal:

- Planteamiento de objetivos que van más allá del aquí ahora del grupo y sobre pasan la tarea inmediata.
- Reconocimiento de las posibilidades y limitaciones del propio grupo. Se abordan estas limitaciones que pueden ser tanto institucionales como personales y extragrupales incorporándolas para determinar los alcances de nuevos proyectos.
- El proyecto ocupa el lugar de abordar los contenidos relacionados con el duelo y la pérdida ocasionada por el agotamiento de la tarea manifiesta original. Aparece muchas veces como resistencia a la terminación y al sentimiento de pérdida que lo acompaña.

Estos momentos del proceso grupal vistos desde la dimensión longitudinal tienen una cierta secuencia que fácilmente pueden entenderse como fases del desarrollo.

La primera secuencia de sesiones de cualquier experiencia grupal está caracterizada por la dominancia de los momentos de pretarea: dominan los miedos básicos aparecen las resistencias y los ataques a la coordinación y hay dificultad para abordar la tarea manifiesta. Sin embargo es probable que en la dimensión de la sesión misma aparezcan momentos de

tarea, donde el grupo con la intervención de la coordinación: logra elaborar estas ansiedades y se centra en la tarea, alcanza claridad en la información y en las relaciones interpersonales y logra una diferenciación aunque sea momentánea de los diferentes roles. Estos rasgos de tarea pueden perderse para la siguiente sesión apareciendo nuevamente momentos de pretarea.

Esta yuxtaposición de momentos a lo largo de una misma sesión o de un período de sesiones puede ser explicado por la combinación de los siguientes factores:

1. Capacidad del equipo coordinador

Capacitarse como coordinador de Grupo Operativo equivale a la formación de un oficio artesanal. Las capacidades del equipo van en aumento con la experiencia de ahí que en las primeras experiencias se dificulte la realización de la tarea latente encomendada al coordinador produciendo un retardo en el levantamiento de los obstáculos al nuevo conocimiento sobreponiéndose los momentos de tarea y pretarea.

2. Nivel de estructura de la experiencia

Las experiencias grupales difieren en sus niveles de estructuración. Las terapéuticas son el ejemplo de desestructuración y las de aprendizaje tradicional son ejemplos del dominio casi total sobre las variables grupales.

En la medida en la cual las variables de información y dinámica entre los participantes sean más ambiguas las posibilidades de yuxtaposición aumentan. A mayor ambigüedad y apertura a las relaciones interpersonales mayor será la influencia de los compo-

nentes afectivos y por lo tanto mayor la intensidad de las resistencias al cambio.

### 3. Contenidos temáticos de la tarea

La carga semántica de los contenidos informativos no es igual para los diversos temas. Hay algunos que despiertan en los participantes fuertes cargas afectivas, otros - los relacionados con el pensar más que con el sentir - tienen una menor resonancia afectiva. A mayor resonancia afectiva mayor será la posibilidad de yuxtaposiciones de esos momentos.

### 4. Influencia institucional

Los grupos se realizan dentro del marco institucional. Su dinámica puede: multiplicar las cargas afectivas resistenciales o metabolizarlas. La yuxtaposición dependerá del sentido en el que opere esta dinámica.

Unificando las tendencias de los factores anteriores podemos decir que cuando aumentan las cargas afectivas, con ellas aumentan las resistencias al cambio, creciendo las probabilidades de yuxtaposición. Así mismo a mayores cargas afectivas, -la dimensión longitudinal - mayor será la fase donde dominen las ansiedades típicas de los momentos de pretarea.

A medida que el número de sesiones de trabajo grupal aumenta los momentos que se yuxtaponen cambian. Pasan de ser de momentos de pretarea y tarea a momentos de tarea y proyecto. Sin embargo es posible encontrarse con momentos de proyecto en sesiones iniciales y de pretarea en momentos avanzados del trabajo grupal.

El primer caso obedece a situaciones donde el grupo utiliza como resistencia al abordaje de la tarea la creación de proyectos cuando la tarea que los reúne se encuentra aún en momentos muy incipientes. Es de esperarse que donde las variables institucionales dominan, este fenómeno será más frecuente.

El segundo caso-presencia de momentos de pretarea en momentos avanzados del trabajo grupal - es frecuente cuando las resistencias a la terminación son muy grandes, el duelo por elaborar amplio y doloroso y el grupo frente a la imposibilidad de terminar, se enrola en la búsqueda de nuevos proyectos que son difusos, confusos y donde la regresión se apodera del grupo apareciendo muchos de los componentes de pretarea.

#### LOS MOMENTOS GRUPALES Y EL PARADIGMA SEMIOTICO

La comprensión de los momentos por los que atravieza un grupo tiene un alto valor técnico ya que la selección de la modalidad de intervención escogida por la coordinación depende del momento en el cual el grupo se encuentra.

García Masfp ( 34 ) hace una distinción entre los momentos del proceso grupal en los cuales la interpretación del coordinador es adecuada de aquellos en los que el señalamiento es lo pertinente tomando en cuenta la evolución de la situación grupal.

"... La interpretación devela la resistencia al cambio, va acompañada de un análisis del vector y del momento grupal... privilegiaría el momento de pretarea... busca analizar lo latente, son hipótesis y no una verdad inmutable..." (op. cit. p. 5).

Por su parte el señalamiento:

"... apunta al nivel manifiesto de lo grupal, es un apunte sobre

situaciones objetivables en el aquí-ahora del grupo, posibilita una toma de conciencia inmediata de un obstáculo grupal objetivable, ... tiende a lo progresivo, es reestructurante". (op. cit. p. 11).

¿Cómo ayudar al equipo coordinador a discriminar los momentos del proceso grupal? ¿De qué forma pueden ser apreciados los momentos de resistencia y ansiedad que particularizan los momentos de pretarea de aquellos en los cuales los obstáculos han sido levantados y el grupo opera sobre la tarea?

Recurrir a las definiciones de los momentos grupales tal y como han sido desarrolladas por los diversos autores deja al lector con la sensación de que "hay que ver al lado del maestro, para creer y conocer" lo que son los momentos de ansiedad en un grupo.

Al igual que en la formación psicoanalítica la experiencia individual es un ingrediente imprescindible de la formación del coordinador sin embargo la ausencia de instrumentos que categoricen el material producido en el grupo se deja sentir.

Hemos dicho que la teoría de los Grupos Operativos supone que los procesos grupales y sus momentos son producidos por el mismo grupo. Este procedimiento de producción está entendido como un trabajo que los participantes realizan al compartir sus interacciones en la situación grupal.

Por ejemplo Fernández y Cohén (25) afirman que es el modo de producción del grupo quien explica el acontecer grupal. Para los autores cambios en los modos de producción constituyen el proceso real e inevitable con el que el grupo satisface sus propias necesidades.

Con el trabajo y la experiencia grupal, el grupo como unidad es capaz de perfeccionar su capacidad de creación y obtención de recursos para el abordaje de la tarea:

"... los grupos generan el desarrollo de sus medios y a tono con estos cambios van cambiando sus relaciones" (Fernández y Cohen, p. 55).

En el modelo que presentamos en este trabajo de investigación consideramos que los modos de producción son isomórficos a los modos de comunicación seguidos por el grupo para el abordaje de su tarea.

Diremos que el grupo produce sus momentos de pretarea cuando el intercambio de pensamientos y afectos entre los participantes esté dominado por intervenciones (ver eje semántico cuadro No. 1) que bien pueden ser del tipo de: iniciación, rechazo, contraposición o de monólogo. Esto producirá abordajes impertinentes de la temática donde los participantes hablarán de otros, otros temas y hablarán de otro grupo. Así mismo el nivel de los contenidos será de mayor influencia resistencial esto és: abordarán como generalidades la temática trayendo aportes impersonales de forma muy reductiva obstaculizando al grupo la posibilidad de interactuar.

Cuando los momentos de pretarea aparezcan en las primeras sesiones de la experiencia es posible que los participantes hablen de sus relaciones familiares exponiendo situaciones donde se infiera menores conflictos en la relación. Este contenido temático deberá tomarse con cautela ya que es posible que por las mismas ansiedades que la tarea presenta surjan primero las idealizaciones en la relación permitiéndose sólo después mostrar los niveles de conflicto en los que viven.

El grupo producirá sus momentos de Tarea cuando las participaciones de los miembros sean del tipo de interacción de continuación, complementación, diálogo y aceptación.

La pertinencia temática producida en estos momentos hace que los participantes hablen de sí de los otros o del grupo refiriéndose a la temática expuesta por la coordinación. Los niveles de abordaje son de menor influencia resistencial esto es: particularizan aportes personales de una manera abarcativa permitiendo a los participantes interactuar con esa información.

Así expuesta la evolución de los vectores de comunicación y pertinencia podría pensarse que los cambios en los patrones de comunicación y en los contenidos que comprenden son autónomos; como si fueran ellos los que producen los momentos de tarea y pretarea y no las cargas afectivas movilizadas por la situación grupal y la representación que los participantes tienen de la tarea que los reúne.

La capacidad de registrar la situación grupal como amenazante ha sido claramente expuesta por Bion (12a) y en un trabajo amplio y complicado por Kaës (47b). Ambos teóricos de los grupos coinciden en que el mundo interno del individuo posee ciertos mecanismos de percepción que concatenan la situación actual vivida en el ámbito del grupo con huellas mnémicas de los primeros meses de vida donde el individuo sintió desprotección y una angustia básica de "estar a merced". Para Bion el acercamiento del individuo al grupo es igualmente formidable que el acercamiento del bebé al pecho materno. Para el individuo el grupo está dotado de una fuerza

que atenta contra su individuación. Vive una amenaza de despersonalización cuyas angustias pueden equipararse con las vividas por el bebé frente al pecho materno cuando este <sup>es</sup> vivido como objeto parcial malo y persecutorio.

Este mundo interno es el origen de las cargas afectivas que los individuos depositan en el grupo y de las cuales éste se hace cargo siendo "continente" de ellas.

Bion (12a) encuentra que el grupo se aleja de las situaciones de trabajo dependiendo de las cargas afectivas que circulan en él. Al trabajo cargado de afecto resistencial y regresivo lo llamó momentos de Supuesto Básico. Cada uno de estos momentos corresponde al tipo de afecto regresivo que la situación grupal despierta en los miembros:

"... Angustia, temor, miedo y amor, existen en cada uno de los supuestos básicos. La modificación que estos afectos sufren para cada uno de los supuestos básicos depende por así decirlo, del "cemento" que los une; culpa y depresión en el supuesto de dependencia; esperanza mesiánica en el grupo de apareamiento, enojo y odio en el grupo de ataque y fuga" (Bion, op. cit. p. 166).

La presencia de estos afectos es apreciable al observador del grupo vía las comunicaciones que los miembros del grupo realizan a lo largo de la experiencia, circulando no sólo en su forma sino también en su contenido.

Para el estudio de los procesos grupales basado en el paradigma semiótico, hemos partido de los desarrollos de Bion reconociendo la existencia de esas cargas afectivas y su origen en el juego de resonancias recíprocas provocadas por el grupo como instancia y por los participantes

como sus componentes, la dirección del análisis es en sentido inverso: observando y comprendiendo los patrones de relación y comportamiento dentro del grupo (en el juego de interacciones entre los miembros y de estos con la tarea) inferiremos los momentos y las cargas afectivas que circulan en ese momento en el grupo y desde esa lectura determinaremos con el código metasemiótico la relación que guardan la comunicación y la pertinencia temática con los momentos de pretarea, tarea y proyecto del grupo.

Suponemos entonces que existe una relación homomórfica entre las cargas afectivas que circulan entre los miembros del grupo y los mecanismos de interacción entre sí y con la tarea que permite inferir de los primeros estudiando los segundos.

La estructura de los afectos que circulan en el grupo es similar a la estructura de la comunicación y la pertinencia temática de tal suerte que el cruce de los planos semántico y sintáctico de la semiótica permitirá inferir acerca de la estructura que tiene el mundo afectivo grupal. Comprendiendo la función de la intervención de los participantes en el total del proceso grupal y su significado (tanto en lo que a historia personal se refiere como en lo que a historia grupal respecta) podremos comprender la estructura y evolución del proceso grupal.

## CAPITULO III EL METODO

"... no tendríamos ninguna dificultad para aceptar que los modelos estructurales son una máscara de la verdad... si sostenemos que estos modelos son puras falsificaciones operativas, es precisamente porque creemos que la realidad es más rica y contradictoria de lo que indican los modelos estructurales".

(Eco, 23, p. 431).

Hablar del método en una investigación, quiere decir recurrir a la descripción de las ideas que servirán de guía para comprender un fenómeno (en este caso social) que intriga a quién lo estudia. La metodología es el blanco de tiro para quien pretende aceptar con juicio crítico los desarrollos del investigador; también lo es para quien pretende rechazar las conclusiones, bien porque estas sean vividas como muy amenazantes para quien "sus-tenta" otro saber similar, o bien porque tocan lo que Goldman (389) denomina la "conciencia posible".

El método de esta investigación visto como la articulación de los pasos a seguir para comprender el fenómeno estudiado, ha sido pensado desde la óptica del conocimiento relativo que particulariza una línea de investigación en el terreno de las Ciencias Sociales. Se pretende con ella defenderse del traslado mecánico de la metodología de las Ciencias Exactas a las Ciencias Sociales donde la tangibilidad de los fenómenos acerca al investigador a una metodología "objetiva", entendida ésta como la compartida por todos aquellos que son capaces de repetir con exactitud las condiciones experimentales y desde ahí por repetición, validar la veracidad de las

**conclusiones.**

El pensamiento estructuralista desarrollado desde la lingüística por F. Saussure y desde la Antropología por Levy Strauss, han servido de base para la concepción metodológica que como lo dice el epígrafe de este capítulo, el investigador solo puede pretender desenmascarar una cierta explicación, para luego enmascarar su comprensión con una nueva. En-mas-carar quiere decir desde este pensamiento agregar cada vez mas-caras a una cara anterior, que se acepta temporalmente como la última y veraz, hasta que la evolución de los fenómenos por un lado, y los medios para comprenderlos por el otro, produzcan contradicciones que sean insoportables por quien sustenta el saber, obligándolo a buscar organizar sus conceptos de una manera, que desde la lógica comunmente compartida, sea más tolerable y por lo tanto más aceptable.

La discusión anterior puede facilmente dar la sensación de que caemos en un subjetivismo absoluto donde la realidad no existe. Creemos como Watzlawick (79b) que al hablar de realidad debemos decidir a que nivel de análisis nos referimos. La realidad física es solo el elemento tangible compartido, donde lo biológico dicta las leyes que rigen y eso por tener este terreno de la Ciencia, la llave para comprender la diferencia entre vida y muerte punto final del debate entre lo objetivo y lo subjetivo.

Este nivel de realidad importante de por sí, es relevante para analizar los problemas del origen y de las bases de la vida como tal en un mundo de leyes naturales. Para quien pretende comprender la manera como los individuos comprenden y se relacionan a esa verdad biológica, este primer nivel de la realidad es sólo el punto de partida. Desde él

se busca comprender cuál de todos los significados posibles (entendidos como "posibles" aquellos que en un momento determinado la comunicación humana es capaz de transmitir y poner al servicio de los posibles receptores) es el que determina la conducta que adopta el individuo frente al fenómeno que lo ocupa.

En este nivel pueden importarnos varios aspectos:

- a) La manera como se realiza, se construye y se produce la representación de la realidad independientemente de su contenido.
- b) La manera como esta representación funciona, sin importar porqué funciona de tal o cual forma.
- c) Las condiciones en las que funciona la representación de una manera y no de otras. Esto es la relación entre entorno y mecanismo de funcionamiento.
- d) El contenido específico de la representación sin importar el porqué de su existencia o la manera como se produce.

Comprender algunos recortes de la realidad se vuelve problemático porque ésta es rica y contradictoria. Estos rasgos se derivan por lo visto del hecho de que el ser humano es al mismo tiempo parte protagonista de esa realidad y quien busca comprenderla para modificarla. El mismo es con sus limitaciones y cualidades, quien demanda explicar lo que él es. Esta complicación se acrecienta porque el individuo está determinado por el entorno social y sus contradicciones, que son por su parte, otro elemento del objeto del conocimiento. Las contradicciones de la realidad emanan de esta doble cualidad que tiene el ser humano: ser sujeto conoce-

dor de sí mismo y objeto del conocimiento. En este cruce se producen los puntos negros del conocimiento, la penumbra a la cual la luz de la búsqueda del saber con dificultades penetra. Podemos aspirar entonces (por el momento) a obtener recortes parciales de la realidad, logrados con el bisturí del análisis bajo las limitaciones que cada sujeto del saber objeto de sí mismo vive. Esta tijera que recorta realidades, tiene las limitaciones de lo "ideológico" que toca tanto a la tijera misma como a los segmentos de realidad en los que interviene.

La tijera "estructuralista" en su búsqueda de los "universales" que expliquen la producción humana, se reconoce como un saber parcial, momentáneo, con falsificaciones operativas inevitables que le sirven de "peldaño" en una búsqueda de aquellos componentes de la contradicción que perderán parte de su peso explicativo con el tiempo y la evolución de la interacción, más no su esencia de componente de un sistema capaz de producir nuevas contradicciones. Pierden su significado mas no su esencia de factores componentes de la contradicción humana.

"... es preciso encuadrar el objeto estudiado de manera que yo pueda estudiarlo como desestructuración de una estructura tradicional y como nacimiento de una nueva estructura" (Goldman, 38 B, p. 38).

Las estructuras se arman y desarman desde dos acciones que el hombre ejerce sobre ellas:

- El comprender
- El explicar

Para Goldman (38B) comprender implica descubrir los enlaces internos de la estructura, las conexiones entre sus diversos componentes,

implica encontrar lo específico y lo esencial de ella; encontrar su propia coherencia.

Explicar quiere decir descubrir el devenir de esa estructura, saber su proceso de formación. No seremos capaces de explicar lo que comprendemos si no incrustamos a la estructura comprendida dentro de una estructura de orden superior.

"... la explicación se refiere siempre a una estructura que engloba y supera la estructura estudiada".  
(Goldman, 198a, p. 233).

Podemos por ejemplo, comprender como funciona un grupo dentro de una institución si estamos en condiciones de reconocer y descubrir sus pautas de relación, pero su explicación se alcanzará solamente en el momento en el que lo incrustemos dentro del marco de la estructura institucional, ella dá cuenta, desde la relación de este grupo con otros del mismo organismo, de como se ha formado, es decir la explica. La trasposición de estructura permite pasar del comprender al explicar para adquirir nuevas comprensiones que sólo desde la relación con los ordenes superiores podrán ser explicadas. Continuar con esta progresión significa tocar el límite superior del estructuralismo para pasar al de la filosofía estructural, que al lado de otras concepciones filosóficas, deberán dar cuenta de los orígenes. Nos concretaremos como lo sugiere Goldman, a descubrir las reglas que rigen el equilibrio de las relaciones sin distraer la atención de nuestro pensamiento a los terrenos vecinos de la búsqueda de los orígenes:

"... el paso de la cantidad a la calidad (se dá) en el instante en el que las transformaciones en el interior de una estructura son tales que la estructura antigua desaparece y nace una estructura nueva que se orienta en seguida hacia un nuevo estado de equilibrio".  
(op. cit. p. 38).

Para pasar entonces, del comprender al explicar es necesario dar contexto a lo comprendido. El mecanismo de "contextuar" no es otro que el de ubicar la estructura estudiada en estructuras inmediatas superiores. Esto que desde lo teórico se dice en forma simple, se torna complejo en la práctica.

La concepción que habla de los diferentes niveles de comprensión ha sido adoptada del terreno de las matemáticas, específicamente en los desarrollos de Russel y Whitehead en Principia Mathematica, donde desarrollan la teoría de los Tipos Lógicos.

Para Russel, los miembros de una clase solo pueden ser explicados por un concepto que no está incluido dentro de la clase que explica. Esto es, los miembros de un conjunto cualquiera son agrupados por un miembro de una clase lógica superior que no se encuentra en el conjunto mismo. En el terreno de la botánica por ejemplo, las manzanas, peras y demás son miembros de la clase de las frutas, pero la fruta misma pertenece a una clase superior. No podemos encontrar dentro de las clases de las frutas a la fruta misma. La clase que agrupa a los miembros de un conjunto pertenece a un nivel lógico superior.

En el terreno de la investigación de la psicología de los grupos pequeños, nos encontramos con dos maneras alternativas para contextuar la comprensión de lo que sucede en el ámbito de lo grupal:

- a) El contexto teórico, psicológico.
- b) El contexto teórico social, ideológico y psicológico.

Ubicamos dentro del primer grupo a la investigación que recurre a las nociones psicológicas únicamente como estructura superior para expli-

car lo que sucede en los grupos. Pertenecen a este grupo los trabajos de investigación de laboratorio y experiencias de campo que buscaban explicar el comportamiento del individuo en el grupo. Corresponde a la época en la cual las investigaciones se hacían al servicio de la industria para buscar los medios para aumentar la productividad de los trabajadores.

Los nombres de Triollet (1897), Gordon (1924), Watson (1928), Shaw (1932) y sus estudios de productividad son ejemplos de esta época.

Trabajos posteriores sobre liderazgo, atmósfera en los grupos, influencia de liderazgo en toma de decisiones, análisis de los procesos de comunicación, motivación y percepción grupal, ejemplifican trabajos de investigación dentro de la misma orientación, que busca dentro de la psicología misma, la explicación de lo que sucede dentro del grupo.

Los trabajos de Newcomb (1946, 1956) y los de Kurth Lewin (1951) son de la vanguardia del segundo grupo donde los esfuerzos por comprender lo que sucede en el grupo mismo, son solo como una pequeña referencia necesitándose, para lograr una explicación más amplia, recurrir al análisis de lo que acontece en el entorno social y político como el ámbito que explica lo que sucede en el grupo desde su interacción con lo social que lo estructura y determina. Los trabajos de la escuela francesa de Anzieu, Kaës, Bejarano, son desarrollos posteriores en esta misma línea así como algunos de los trabajos de la escuela inglesa (Bion), y los desarrollos de la escuela Argentina, Pichón Riviere, Bauléo, Bleger, quienes de una manera franca y abierta recurren a esferas de un orden superior para explicar lo que sucede en el trabajo grupal.

Siguiendo esta orientación hemos buscado desarrollos teóricos que

pertenecen a un orden lógico superior (en generalidad) para explicar lo que acontece dentro del marco de lo grupal.

El problema que se nos plantea entonces es el siguiente:

¿A qué metodología de investigación recurrir para significar lo que acontece dentro del proceso grupal de tal forma que las variables sociales ideológicas e institucionales sean tomadas en cuenta como parte del contexto más amplio al grupo de tal forma que complementen el análisis psicológico?

En esta búsqueda llegamos al terreno de la Lingüística y en especial al de la Semiótica Estructural que aparecen como organizadores lógicos superiores dentro de los cuales pueden entenderse y explicarse las comunicaciones del grupo, no solo como referentes de un acontecer grupal, sino también como elementos emergentes de un complejo institucional e ideológico, que conjuntamente con las variables psicológicas, pueden facilitar la comprensión de lo grupal.

Hemos escogido para este trabajo la Metodología del Análisis Estructural Semiótico de Contenido ya que consideramos que analizar la evolución de un proceso grupal equivale a la adjudicación de un significado específico a una secuencia de mensajes comunicados.

La Semiótica tiene como objeto del conocimiento el estudio de los fenómenos de comunicación de cualquier cultura:

"... La Semiótica estudia todos los procesos culturales aquellos que involucran agentes humanos y que se ponen en contacto entre sí usando convenciones sociales vistas como procesos de comunicación". (Eco, 23, p. 30).

Apoyada en el método estructural pretende dar cuenta de la forma como

se producen y organizan esos mensajes comunicacionales de la cultura.

Encontramos una gran similitud entre el objeto del conocimiento de la semiótica y el de la presente investigación.

Nosotros buscamos ver la forma como se organizan y producen los procesos grupales como reflejo del intercambio de comunicaciones que se dan en la situación grupal y que son la manifestación verbal de la forma como se relacionan las representaciones recíprocas de los participantes entre sí, de estos con la coordinación y con el grupo en formación.

Eco (23) al referirse a la semiótica como metodología de investigación nos dice que:

"... La semiótica es una técnica de investigación del fenómeno social de la comunicación y de los códigos usados como sistemas de convención". (op. cit. p. 451).

Como instrumento de investigación, se concreta a estudiar como funciona la comunicación, como se articulan los mensajes y como se dan las variaciones en estas articulaciones.

Para lograrlo, se vale de una metodología que consiste en reducir un cúmulo de experiencias heterogéneas a un razonamiento homogéneo. Se busca lo común dentro de lo diferente.

Parte del supuesto de que lo común a diferentes fenómenos sociales es la estructura de relaciones con la que operan. Existen aspectos universales en estas estructuras que se fundan en los aspectos humanos de la vida social, que son generales para las diferentes culturas y para las diferentes situaciones sociales.

En la semiótica la universalidad como idea, tiene dos acepciones:

- La estructura universal
- Los fenómenos universales

Como búsqueda de la estructura universal la semiótica se entiende como cuestionando el nivel de comprensión alcanzado. Las proposiciones estructurales son solo aproximaciones a una organización de relaciones abarcativas. Su calidad de superior y universal es temporánea hasta que el desarrollo del conocimiento logra aproximaciones cada vez mas precisas a los fenómenos de la realidad tanto social como física.

En contra del pensamiento estructural "estático" que pretende ver la inmovilidad de las estructuras, Lucien Goldman (38a) explica como las construcciones estructurales son siempre las premisas de las cuales parte el pensamiento para explicar la conformación de los fenómenos. Estos niveles de conocimiento son siempre parciales, hasta que las preguntas nuevas formuladas desde la misma realidad forzan nuevos planteamientos que dan por nacimiento a estructuras mas completas:

"... no se puede entender el carácter significativo de una estructura mas que a partir de un conjunto de situaciones actuales en el interior del cual la estructura ha nacido de las tentativas del sujeto (ya estructurado el mismo por su devenir anterior) por modificar estructuras antiguas para responder a problemas planteados por esas situaciones: intentos de respuesta que, en el futuro, a medida que las influencias externas o el propio comportamiento del sujeto y su acción sobre el mundo ambiente transformen las situaciones y planteen problemas nuevos, modificarán progresivamente la estructuración actual del sujeto". (op. cit. p. 225).

Como estudio de los fenómenos universales la semiótica se centra en los procesos de comunicación como manifestaciones universales de cualquier cultura y cualquier congregación de personas. La comunicación opera desde la formulación de códigos destinados a representar ciertos fenómenos que se pretende formular de una cierta forma que pueden ser transmitidos y comprendidos por personas ajenas al fenómeno.

Los códigos se estructuran de acuerdo a modelos de reglas. Hay códigos superiores y códigos inferiores todos ellos constituidos por el mismo principio de formación: El metacódigo.

Diremos que queda establecida una investigación semiótica cuando suponemos que la comunicación estudiada funciona como emisión de mensajes formulados en base a ciertos códigos. Para la investigación semiótica exige una relación estrecha entre los códigos y los mensajes:

"... La dialéctica comunicativa entre el código y mensaje y la naturaleza convencional de los códigos son las premisas en las que se funda la semiótica" ( Eco , 23, p. 16).

La comunicación como procedimiento de transmisión y recepción de mensajes se complica en la medida en la cual hay diferentes maneras de significar un fenómeno o bien cuando una misma significación puede corresponder a diferentes fenómenos.

Este obstáculo radica en que por lo general los fenómenos por transmitir, están formados por rasgos bastante más amplios y complicados que los que el código es capaz de captar y transmitir. Por otro lado, la formulación del código por su principio de economía y rapidez, tiene la cualidad de la polisemia: un mismo significante tiene diversos significados. Así, en el momento de la formulación del mensaje, se selecciona cierto significado del signo dejando a quien lo recibe el trabajo de escoger entre las diversas posibilidades de significado aquella que considere más pertinente. La función del código es la de disminuir la factibilidad de cierto significado, aumentando por consiguiente la de otros significados posibles.

Todo código se enfrenta a estas dificultades activando simultáneamente los dos niveles de formulación (que desde el punto de vista del receptor del mensaje son a su vez niveles de comprensión):

- Semántico

- Sintáctico

Estos niveles corresponden a lo que Hjelmslev ( 43 ) denomina:

- Plano de la expresión

- Plano del contenido

Las relaciones entre estos dos planos son las que forman el sistema codificante.

Todo sistema codificante tiene dos funciones:

- Hacer comprensible una situación originaria

- Hacer comparable esa situación con otras.

Para que estas dos funciones se realicen es necesario comprender cual es el proceso de significación (adjudicación de significado) que acompaña todo acto de comunicación.

La significación esta basada en el principio de que las unidades del sistema, son mas facilmente diferenciables unas de otras si se estructuran por oposiciones binarias. Esto es, si se logra encontrar un juego de relaciones entre los pares de la oposición que correspondan a las siguientes condiciones:

- a) El valor de cada elemento del código esta establecido por oposiciones y diferencias.
- b) El valor adjudicado a cierto fenómeno es aceptable solo si diversos fenómenos pueden ser "pasados" por el mismo sistema de relaciones.

Nuestra tarea consiste entonces en encontrar esta estructura de opuestos, un sistema de relaciones entre elementos de un mismo código, que nos permitan obtener los elementos comunes existentes en experiencias hetero-

géneas.

El paradigma semiótico viene a ocupar el lugar de este modelo de relaciones entre opuestos que nos permitirá unificar bajo un mismo punto de vista los fenómenos diversos ocurridos en diferentes experiencias grupales. Nos servirá para nombrar de una manera homogénea, acontecimientos que suceden entre diferentes personas en distintos lugares y bajo diferentes circunstancias, pero con elementos de relación y organización similares.

El modelo semiótico relaciona de una manera coherente códigos que operan en tres diferentes planos:

- Denotativo
- Connotativo
- Metasemiótico

El código del plano denotativo es el código básico. En él hay una relación directa entre un significante y un significado.

En este plano hay únicamente elementos de expresión y elementos de contenido unidos por una relación directa.

En el plano de la connotación, los signos del código son compuestos.

Como significante opera todo un sistema de relaciones entre significantes y significados; el significante es una cadena de signos a la cual se le asignan significados.

En el plano connotativo el proceso de significación depende de la situación de comunicación y "el patrimonio del saber" ( ) del interpretante, que es quien elabora valoraciones que le sirven para la elección de un significado específico de un conjunto de significados posibles.

Los códigos del plano metasemiótico se peculiarizan porque el plano del contenido (el de los significados) está compuesto por una cadena de signos

completos y en sí ya comprenden un sistema de significación.

Podemos encontrar una relación isomórfica entre los tres planos de la semiótica y los tres planos de elaboración de los contenidos discursivos trabajados en la situación de grupal.

Diremos que las cadenas discursivas vertidas por todos los componentes de la situación grupal, presentan cadenas de signos propios de lenguaje que desde el punto de vista de los participantes tienen un valor denotativo.

Desde la perspectiva de la coordinación de los grupos y desde la óptica de la lectura de los procesos grupales, esta cadena discursiva representa únicamente un sistema de significantes que adquieren su valor de signos del código connotativo cuando el trabajo de interpretación les adjudica un significado que corresponde al código de lenguaje de los grupos, que para los efectos del modelo estructural, corresponde al nivel del código connotativo.

Para dar significado a estas cadenas de significantes nos valemos de un reticulado binario (de opuestos) que permite hablar todo el sistema de comunicaciones de las sesiones del código (denotativo) en términos de una estructura homóloga (del código connotativo) (cuadro 1 capítulo I I)

La teoría de los Grupos Operativos viene a ser la base para la formulación del código metasemiótico, con él, nombramos los significados del código connotativo, adjudicando significantes (términos teóricos) a elementos del código connotativo que poseen ya un significado.

El trabajo de dar significado a los procesos grupales es equiparable con el juego de la "búsqueda del tesoro" donde para llegar al significado de la cosa (del lugar) son necesarias ciertas traducciones de un código compuesto por signos de códigos de diferentes niveles relacionados entre sí. Es como traducir a un mismo dialecto mensajes formulados con signos de lenguas

hermanas relacionadas entre sí pero con articulaciones diferentes.

En otras palabras los conceptos de la teoría de los grupos operativos son un conjunto de significantes que se conectan con los significados alcanzados en el trabajo del código connotativo, forman parte de un "código teórico" que nos sirve para explicar el funcionamiento de los grupos. Esto es, nos permitimos nombrar con terminología teórica, conceptual, abstracta y general a un conjunto de fenómenos que han sido significados y comprendidos en la elaboración interpretativa correspondiente al nivel del código connotativo.

Podemos resumir lo anterior diciendo que la comprensión de un proceso grupal, implica el paso progresivo por tres códigos diferentes cada uno de nivel superior (en cuanto que usa el código inferior como componente de los signos de su propio código).

Para dar significado y explicar los procesos grupales, partimos pues del código denotativo que no es otra cosa más que la cadena discursiva secuenciada tal y como se presenta en la sesión.

Esta cadena ocupa el papel del significante para los signos del código connotativo. Son utilizados como unidades discursivas a las que hay que dar significado. Para ello el código connotativo de los Grupos Operativos se valió de dos grupos de significados.

- a) Los relacionados con la dinámica
- b) Los relacionados con la temática

Dar significado al discurso de los participantes, para el código connotativo quiere decir, decodificar estas intervenciones desde los dos ejes; el de la dinámica y el de la temática. Más aún implica, significar los mensajes

comunicados solo después de comprender como el significado de la dinámica se conecta con el de la temática, ya que para los efectos del proceso grupal dinámica y temática forman una unidad en constante interrelación.

Esta articulación es imprescindible para elaborar los elementos de significado en los que el código metasemiótico se ha formulado y que su validez radica en ser una formulación de carácter lo suficientemente general como para que comprenda dentro de sí a un número grande de fenómenos funcionalmente diferentes pero estructuralmente similares. Abordaremos con mas detalle estas ideas en la parte relacionada con los procedimientos.

### ANALISIS SEMIOLOGICO

El análisis semiológico propiamente dicho parte del siguiente principio:

"... Lo esencial del análisis semiológico son los dos ejes de lenguaje: el sintagmático y el paradigmático... lo esencial (de este análisis) consiste en distribuir los hechos inventariados según cada uno de dichos ejes". (Eco, 23, p. 46).

El eje sintagmático del lenguaje se refiere a la forma articulada, encajonada de los signos de un código. Su dimensión es diacrónica, esto es se presentan a lo largo de la dimensión del tiempo. (Barthes, 9 ).

El eje paradigmático esta formado por campos asociativos. Se refiere a las diversas posibilidades que existen en el lenguaje para expresar un mismo término. Su dimensión es sincrónica, incluye las diferentes palabras que podian utilizarse en un determinado tiempo, agrupa las diferentes asociaciones posibles.

El análisis semiológico sigue los siguientes pasos metodológicos, mismos que seguiremos para comprender la evolución de los vectores de la comunicación y la pertinencia en el trabajo grupal:

- 1.- Fragmentación de la cadena sintagmática en sintagmas con valor semántico propio, este es en unidades significativas.
- 2.- Ordenar en forma paradigmática las diferentes unidades significativas.
- 3.- Encontrar el significado metafórico de cada fragmento sintagmático.
- 4.- La unión sintagmática de los significados metafóricos de toda la estructura paradigmática da por resultado los sistemas de relación propios del sistema analizado.

Este algoritmo para analizar los contenidos de cualquier texto de una manera estructural, nos servirá de base para el desarrollo del algoritmo del análisis de las crónicas de los Grupos Operativos de Orientación para Padres.

Diseño de la muestra y selección de sujetos:

La presente investigación pretende evaluar la evolución de los vectores de la comunicación y la pertinencia como indicadores de la evolución del proceso grupal.

Dos problemas metodológicos se presentan en la selección de lo que sería la muestra y la selección de los sujetos:

- 1.- La selección de la muestra de la población con la cual se realizará la experiencia grupal sobre la cual apreciar la evolución del proceso grupal.
- 2.- Una vez determinada la experiencia, la selección de la muestra de las sesiones que servirá de Corpus (23) para el análisis de contenido.

En otro trabajo (Mendelsohn, 50a), argumentamos que el trabajo de Orientación en general y el de orientación a padres en particular podría quedar enmarcado en lo que Bleger (13c) ha denominado la prevención específica y en lo que Caplan (16a) ha denominado la prevención primaria.

Entendemos por prevención a la intervención programada que se realiza dentro del terreno de la salud o el bienestar social, cuando hay un conocimiento de los factores que producen la enfermedad, la perturbación o el fenómeno social que se pretende abordar:

"... se trabaja sobre factores psicológicos perturbadores en la vida corriente en sus múltiples manifestaciones y fenómenos humanos". (Bleger, 13c, p. 76).

Buscando un espacio de intervención dentro de un marco institucional amplio que aceptara un programa de prevención, la Dirección de Servicios Sociales de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público con su Departamento

de Promoción y Orientación Social, aceptaron introducir el programa de los Grupos Operativos de Orientación para Padres como parte de los programas educativos de las seis Estancias Infantiles de la Secretaría.

El programa quedó bajo la responsabilidad de la Clínica de Orientación Familiar de la propia Secretaría desde la cual se capacitó a los Psicólogos y Trabajadoras Sociales de las Estancias para la conducción de Grupos Operativos en especial de Orientación a Padres.

Para la selección de los padres de familia que formaron los grupos se procedió a hacer una invitación general por Estancia a todos los padres de los niños, a una sesión de presentación del programa.

A esta reunión asistieron voluntariamente padres y madres de los niños. La sesión consistió en la presentación de un programa audiovisual con duración de siete minutos inspirado en el texto ASI SON PAPA Y MAMA ( 22 ). Una vez terminada la presentación del audiovisual donde un niño presenta a su familia, se formaron grupos de trabajo de 8 a 10 padres de familia. En el pequeño grupo cada uno de los participantes presentaba a los demás a sus familias en la forma como ellos creían lo haría alguno de sus hijos. Al término del trabajo grupal se realizó una puesta en común donde los participantes comentaron lo más relevante del trabajo de cada grupo.

Al término de la sesión se circuló una hoja de papel donde los padres que así lo deseaban podían inscribirse al Grupo Operativo de Orientación a Padres de la Estancia Infantil de sus hijos. Los grupos se formaron de acuerdo a un horario establecido por el equipo coordinador. Así quedaron formados los cinco grupos que constituyen la muestra de la población que sirvió de base para la realización de la experiencia grupal. (ver población, introducción). En total se formaron seis grupos, uno de los cuales quedó

suspendido a la mitad por razones técnicas relacionadas con otras actividades de la Estancia así como por un conflicto institucional con el equipo coordinador.

El Corpus de la investigación está compuesto por una muestra de las sesiones de los diversos Grupos de Orientación.

Las cinco experiencias grupales produjeron 50 crónicas obtenidas del registro escrito realizado por el cronista del grupo. El registro se llevó a cabo en una hoja dividida a lo largo en dos partes, registrándose del lado izquierdo las intervenciones de los participantes y del derecho las hechas por el equipo coordinador: las del coordinador y las devoluciones del observador que se realizan una vez transcurridos dos tercios del tiempo de la coordinación.

Dada la velocidad de la comunicación verbal se adoptaron las siguientes convenciones para el registro de todas las sesiones:

- 1.- Se tomó un registro de los lugares ocupados por los participantes asignando a cada participante un número registrando en la crónica el número de la persona que hablaba.
- 2.- Se registran las palabras de los participantes abreviando en ocasiones el parlamento excluyendo las repeticiones propias de la expresión oral así como algunos conectivos que sirven para enlazar un fragmento discursivo con otro.
- 3.- Los momentos de diálogo colectivo fueron señalados anotando de ellos únicamente las partes que el cronista privilegiaba.
- 4.- Si la velocidad discursiva producía pérdida de fragmentos, esta se registraba usando tres puntos suspensivos horizontales cuando

no se completaba el discurso y verticales si se perdían fragmentos e intervenciones completas.

- 5.- Los contenidos informativos no quedaron registrados ya que se contaba con las fichas informativas (Apéndice I I) que servían de guía para la exposición de la información en todos los grupos.
- 6.- El equipo de cronistas ejerció su función levantando la crónica de un grupo Piloto observado desde la cámara de Gessel de la Clínica que se realizó durante los meses de junio y julio de 1982 con padres de la Estancia Infantil 6.

La experiencia se llevó a cabo paralelamente en las cinco Estancias durante los meses de octubre y noviembre de 1982 y enero de 1983. Todas las experiencias sufrieron una suspensión de casi 6 semanas dadas las disposiciones administrativas que acompañaron al cambio de gobierno en todas las dependencias públicas del estado, prohibiendo la salida del personal de sus lugares de trabajo.

Los grupos fueron avisados de la suspensión 15 días antes de la misma.

Al término de las vacaciones de fin de año, y una vez levantadas las disposiciones administrativas, los coordinadores convocaron de nuevo a sus grupos observándose en dos grupos una deserción de entre el 20 y el 30 por ciento de la asistencia promedio del grupo en sesiones anteriores.

Para la selección de la muestra de las sesiones se procedió a numerar cada una de las 50 sesiones. Se excluyó de la muestra la décima sesión de cada grupo dado que estas sesiones se hizo una evaluación escrita y oral de toda la experiencia.

Las 45 sesiones restantes fueron divididas en tres grupos de sesiones de acuerdo a los tres momentos del aprendizaje sugeridos por Bauleo (198)

(ver apéndice I):

- a) Consolidación: Está compuesta por la dinámica de las tres primeras sesiones. En este tiempo, se logra la formación del grupo y un primer reconocimiento de las personas y de la técnica operativa de trabajo. Los temas de estas sesiones son traídos por el equipo coordinador (ver apéndice I GOOP). Esta fase corresponde a lo que Bauleo denomina la fase de la indiscriminación en el aprendizaje grupal.
- b) Activación del Proceso Grupal: Dado que la experiencia de los GOOP es una experiencia de tiempo limitado durante la cuarta y quinta sesión se propicia un clima de afectividad y cercanía introduciendo un ejercicio de dramatización de los utilizados por las técnicas de acción. En esta fase la dramatización moviliza en el grupo el lenguaje no verbal y la afectividad facilitándole al grupo el centrarse en casos relacionados específicamente con sus inquietudes personales. Bauleo denomina a esta fase del aprendizaje grupal: Discriminación.
- c) Orientación como tarea: Durante esta fase el grupo reconoce la rutina de trabajo; la temática es ya escogida por el grupo mismo. En estas sesiones es realizada la parte importante del trabajo de orientación ya que los padres comparten con mayor apertura y a un nivel de detalle superior sus experiencias. Este nivel de apertura facilita grandemente el aprendizaje individual. Los aciertos y las áreas de dificultad son mejormente discriminados por los participantes y los posibles cambios comienzan a elaborarse. En esta fase, los participantes aprenden sobre sí mismos, sobre los compañeros, sobre el grupo y sobre algunos conceptos que enriquecen su Esquema Referencial.

rencial. Bauleo denomina a esta fase del aprendizaje grupal: Síntesis.

De cada uno de estos grupos de sesiones se seleccionaron tres sesiones siguiendo para la selección la numeración de la tabla de los números aleatorios. Así la muestra quedó constituida por tres sesiones de cada una de las fases del aprendizaje grupal, en total 9 de 45 sesiones, tres para cada momento.

#### PROCEDIMIENTO:

Para el análisis semiótico de las sesiones se utilizó la forma de Análisis Semiótico de la Sesión basada en el cuadro 1.

La crónica de cada sesión se fragmentó en actos (Bales, 7 ), cada uno de estos actos equivale al registro del diálogo de cada uno de los participantes fué analizado siguiendo las categorías del eje semántico: indiscriminación discriminación. Para ello se siguieron los siguientes pasos:

- 1.- Transcripción de la transformación abreviada del acto dejando las partes de mayor carga semántica.
- 2.- Clasificación del acto de acuerdo a las categorías del cuadro 1 Eje semántico (ver mas adelante Criterios del Esquema Semiótico de la sesión).
- 3.- Las categorías en las cuales ha sido clasificado el acto de la sesión conforman el código connotativo de la sesión.

Por ejemplo, un acto de una sesión de GOOP:

"El esfuerzo que hizo (2) (la participante número 2) duró dos días luego exploto... yo no soy macho, participo en los quehaceres, si estoy haciendo mis cosas".

CUADRO 1: EJE SEMANTICO: INDISCRIMINACION-DISCRIMINACION

06

**Esfera Dinámica:**

E  
J  
E  
S  
I  
N  
T  
A  
C  
T  
I  
C  
O

I. Plano de la Comunicación

I.1 Participantes entre sí

- Intervención - Interacción

- \*Iniciación - Continuación
- \*Contraposición - Complementación
- \*Monólogo - Diálogo
- \*Rechazo - Aceptación

I.2 Coordinación Grupo

- Actuación - Operación

- \*Opinión - Información
- \*Participación - Petición de participación
- \*Moralización - Señalamiento
- recomendación - interpretación
- \*Rechazo - Continencia
- \*Afirmación - Cuestionamiento

**Esfera Temática:**

E  
J  
E  
S  
I  
N  
T  
A  
C  
T  
I  
C  
O

I. Plano de la relación

I.1 Patrones de relación

- Complementario - Simétrico

- \*Imposición negociación
- sumisión - simétrica
- \*responsabilidad repartición de
- unilateral - responsabilidades

E  
J  
E  
S  
E  
M  
A  
N  
T  
I  
C  
O

II. Plano de la Pertinencia

II.1 Referencia al contenido

- Impertinencia - Pertinencia

- \*otro otro tema - de sí del tema (actual o anterior)
- \*otro otro tema - otros del tema (actual o anterior)
- \*otro grupo otro tema - otro grupo del tema (actual o anterior)
- \*anónimo otro te ma - anónimo del tema (actual o anterior)
- \*del grupo otro tema - del grupo del tema (actual o anterior)

II.2 Nivel del contenido

- Mayor influencia resistencial - Menor influencia resistencial

- \*General - Particular
- \*Impersonal - Personal
- \*Reductivo - Abarcativo

II. Plano del contenido

II.1 Los contenidos

- Mayor influencia - Menor conflicto

- \*Control -
- \*Rechazo - Aceptación
- \*Exigencia - Tolerancia
- \*Descuido - Cuidado

II.2 Posición frente al contenido

- Mayor conflicto - Menor conflicto

- \*Normativo absoluto - Situacional relativo

E  
J  
E  
S  
E  
M  
A  
N  
T  
I  
C  
O

Dada la secuencia del acto y su lugar en la sesión este ha sido clasificado como: inicio, porque no se conecta con la cadena discursiva anterior; habla de sí mismo tomando como contenido el tema elaborado por el grupo; la participación es general por no incluir detalles, personal de referirse a cosas de su persona y abarcativo por incluir contenidos que pueden ser retomados por otros miembros del grupo.

Las categorías anteriores: inicia, habla de sí en forma general personal y abarcativa sobre un tema de relaciones forman el código connotativo. (ver adelante instrumentos)

- 4.- Una vez obtenida la transformación correspondiente del código denotativo al código connotativo, se observaron las repeticiones (lectura vertical de la forma análisis semiótico de la sesión Apéndice I I I) tanto de la esfera dinámica como de la temática.
- 5.- Las repeticiones de cada uno de los planos de las dos esferas (dinámica y temática) nos permiten obtener los indicadores de la evolución del proceso grupal. Estos indicadores muestran para cada uno de los planos: comunicación, pertinencia temática nivel del contenido, pertinencia temática referencia al contenido, nivel de conflicto y patrón de relación, la evolución de las intervenciones para cada uno de los momentos del aprendizaje grupal ( ver cuadros 1 al 5 Capítulo IV).
- 6.- Los indicadores de tendencia que muestran la proporción de las intervenciones de cada uno de los planos, marca los momentos de cambio en las sesiones. Permite localizar los contenidos temáticos sobre los cuales se desplaza el proceso grupal. Estos contenidos temáticos pasarán a ser interpretados desde el

código metasemiótico como momentos de evolución grupal hacia una mayor discriminación tanto del acontecer grupal como de lo que a los participantes les sucede.

- 7.- La interpretación metasemiótica dentro de los alcances de la presente investigación se centran mayormente en la latencia grupal, esto es, en los niveles de resistencia grupal que bloquean el aprendizaje grupal e individual. Adentrar en las latencias individuales equivaldría a penetrar en el mundo del inconsciente de los participantes violando las condiciones necesarias impuestas por la situación y el método psicoanalítico para que estas interpretaciones tengan el efecto terapéutico y de aprendizaje que la ética y el profesionalismo marcan. Adelantarse a interpretar psicoanalíticamente las profundidades del conflicto inconsciente de los padres de familia que asisten a una experiencia de tiempo limitado con una tarea de orientación, sería imponer una modalidad no convenida con los participantes. A su vez, equivaldría a proceder de una manera técnicamente equivocada ya que no se cuenta con las condiciones de contención necesarias para que la labor interpretativa vertical tenga efectos de cambio significativos sin que tengan que ser vividas por los participantes como agresión de la coordinación.

### Instrumentos de Análisis

- 1.- Eje Semántico: El eje semántico está compuesto por los pares de opuestos que permiten la articulación del código connotativo. Consta de

dos partes que siguiendo la metodología del análisis de contenido han sido denominadas esferas: La dinámica y la temática.

Entendemos por Esfera Dinámica al nivel de significación del discurso grupal que se relaciona con la secuencia de las interacciones entre los participantes y de estos con el coordinador. Se refiere a la forma como el grupo aborda la temática.

Para los efectos del presente trabajo acuñamos el término Esfera Temática para referirnos a los contenidos que sirven de disparador para producir la experiencia de aprendizaje.

La piedra angular en la que descansa el desarrollo teórico de los Grupos Operativos está formada por la unión del pensar con el sentir. En la tarea del aprendizaje, nos dice Bleger (13d) existe una línea divisoria tenue entre lo que comunmente se denomina terapéutico y lo que se denomina aprendizaje. Se aprenderá cuando algunos contenidos informativos sean incorporados como elementos del Esquema Referencial del Individuo.

"... aprendizaje es la modificación mas o menos estable de pautas de conducta, entendiendo por conducta todas las modificaciones del ser humano, sea cual fuere el área en que aparezcan... puede haber aprendizaje aunque no se tenga la formulación intelectual del mismo". (Bleger, 13d, op. cit. p. 63).

La interacción del individuo con la información compone la evolución del aprendizaje tanto individual como grupal.

La esfera Dinámica tiene dos planos:

- a) Comunicación
- b) Pertinencia Temática

a) Comunicación: El plano de la comunicación esta compuesto por dos niveles: el de los participantes entre sí y el de la coordinación con el grupo.

En este trabajo hemos omitido el análisis del segundo nivel; hacerlo implicaría entrar en los factores que producen y facilitan la evolución del proceso grupal cosa que haremos en trabajos posteriores. De momento nos interesa apreciar con la metodología semiótica, la evolución de dichos procesos para poder después explicarla.

Excluir a la coordinación del análisis de la evolución de los vectores de la comunicación y la pertinencia no quiere decir desentenderse de los efectos que esta tiene en la producción de ansiedades y en las depositaciones que de estas se hace sobre los conductores del grupo. Su presencia es productora de ciertos tipos de interacción que determinan en buena medida el funcionamiento grupal.

Una vez conocida la evolución de estos vectores el análisis de la coordinación al lado del análisis del código metasemiótico explicarán porque se fue produciendo esa evolución y no otra.

Debido a que el modelo de los GOOP intenta aminorar las cargas ansiosas desprendidas de una coordinación pasiva y de un encuadre abierto, estructurando la experiencia y marcando funciones claves a la coordinación

(como la de informante), podemos decir que la variable coordinación como productora de ansiedades es conocida y queda neutralizada dejando lugar así al análisis de las comunicaciones logradas entre los participantes mismos.

En el nivel de los participantes entre sí las participaciones de los miembros del grupo podrán ser de dos tipos:

#### Intervención o Interacción

Denominamos participaciones de intervención a aquellos actos comunicativos que en su contenido no toman en cuenta por lo menos dos intervenciones anteriores.

Denominamos interacción a las participaciones que se relacionan en contenido a las participaciones que le han antecedido. Estas pueden ser significadas de acuerdo a los pares de opuestos o del nivel: intervención-interacción (cuadro 1).

b) Pertinencia Temática: La tarea de los Grupos Operativos de Orientación para Padres ha sido definida como la de intercambiar experiencias personales en torno a las relaciones familiares y las relaciones padre-hijo.

La manera como los contenidos temáticos son abordados por el grupo es denominada pertinencia temática. Sucede en los grupos operativos centrados en cualquier tarea que no sea la terapéutica propiamente dicha, que se declara como temática cierto contenido refiriéndose el grupo a otros contenidos. Determinar la cercanía o lejanía de los contenidos trabajados representa un problema metodológico si pensamos en

términos de los mecanismos de condensación y desplazamiento de las formaciones del inconsciente (Freud, 31h). Desde el punto de vista de los niveles de interpretación individual, no dudamos de la existencia de los desplazamientos como mecanismo que en última instancia y en un proceso psicoanalítico dentro de un encuadre riguroso siempre serán pertinentes, pero dadas las características de orientación en grupos de tiempo limitado centrados en una tarea no terapéutica propiamente, diremos que los contenidos tendrán diferentes grados de pertinencia dependiendo de quién haga referencia y del nivel de generalidad al que se refieran. Serán menos pertinentes en la medida en la cual hablen de otros, sobre temas lejanos o diferentes a los compartidos en la experiencia y cuando las alocuciones sean a un nivel general, impersonal y con detalles escasos de tal forma que se dificulte a los participantes interactuar.

Serán de mayor pertinencia en la medida en la que hablen de sí o del grupo sobre temas presentados en la experiencia a un nivel de particularidad haciendo referencias personales y de una manera abarcativa, esto es dejando lugar para que otros miembros del grupo puedan intercambiar con los contenidos de la participación.

El análisis de la pertinencia temática quedaría inconcluso si no incluímos en él los niveles resistenciales individuales resultantes de lo que la información y la situación grupal representan para la persona.

Podemos suponer que las participaciones que se hacen desde declaraciones sumamente generales e impersonales de una manera reductiva están determinadas por niveles resistenciales mayores que aquellas

que se hacen desde una inclusión de lo personal, lo particular y lo abarcativo, esto es, desde la exposición abierta que permite a los demás una interacción resistencial es una dimensión continua de gradiente y no escalonada de categorías excluyentes de presencia ausencia.

Cierto contenido despertará mayores resistencias en los individuos dependiendo de la conexión que la persona haga con él y de la resonancia inconsciente que el contenido produzca. Resulta obvio que las experiencias terapéuticas anteriores y las estructuras psíquicas seguras y sólidas soportan con menor esfuerzo resistencial. contenidos significativos que los soportan las estructuras psíquicas de individuos que no se han sometido a ninguna experiencia de introspección y conocimiento de su funcionamiento psíquico, bien que haya sucedido en espacios propiamente terapéuticos o en cualquier otro tipo de espacio vivencial destinado al conocimiento personal.

Basados en la terminología lingüística, base de la terminología semiótica, hemos denominado al plano de la comunicación, el eje sintáctico del código connotativo. Esto es, nos hace referencia a la función que tienen las intervenciones en la evolución que va teniendo el proceso grupal. Apunta a la estructura del grupo en los diversos momentos. Denominamos al plano de la pertinencia temática análisis semántico ya que en sus relaciones con la temática, aporta la dimensión del significado que tiene la intervención desde el punto de vista individual o grupal, resaltando en nuestro caso la dimensión grupal reduciendo considerablemente la interpretación semántica de la dimensión propiamente individual.

La esfera temática a su vez está dividida en dos planos:

- Plano de los contenidos abordados.
- Plano de la relación: patrones de relación contemplados en el contenido.

Esta división responde a las características de la información propia de la tarea de orientación.

Diremos que logramos orientar a los padres si en el grupo se trabajan y reproducen temáticas relacionadas con situaciones de menos conflicto en la relación. Los diversos conflictos propios de las familias de los GOOP forman los pares de opuestos de este plano.

Suponemos que las relaciones serán de menor conflicto cuando en su contenido hagan referencia a percepciones situacionales y relativas, esto es cuando se reconozca que en las relaciones interpersonales hay percepciones opuestas personales, elásticas y cambiantes de las cosas. Los conflictos aumentan cuando las relaciones son comprendidas como algo definitivo e inelástico: inamovible y rígido.

Los contenidos específicos de estas posiciones plásticas o rígidas pueden referirse a cualquiera de los siguientes temas:

- dependencia vs. independencia
- preferencia vs. igualdad de trato
- culpable vs. inocente
- evasión vs. enfrentamiento

abandono sobre involucramiento vs. cuidado medido y adecuado

Al hablar de relaciones adoptamos los dos patrones de relación posibles propuestos por Bateson ( 4 ) las relaciones complementarias o asimétricas y las relaciones simétricas. Los polos de opuestos de este plano

están compuestos por los patrones de relación más frecuentes en las relaciones familiares de la población de estudio.

Dado que la tarea abarca las relaciones familiares en toda su amplitud hemos diferenciado para cada uno de estos planos el nivel familiar al que se hace referencia. Esta división corresponde a la observación que ciertos grupos privilegian ciertos niveles de relación, dependiendo de las cargas afectivas que agobian a los participantes en los momentos de la experiencia.

El contenido puede referirse a cualquiera de los siguientes subsistemas de relaciones familiares:

- **Conyugales:** las relacionadas con el subsistema de la pareja. Son temas que se refieren al papel de marido o mujer que juega el participante.
- **Parentales:** las relaciones que se dan entre el subsistema de los padres y el de los hijos.
- **Familia de Origen:** las relaciones que se mantienen con cualquiera de los sistemas familiares de los cuales salieron el padre o la madre que participa en el grupo.

En este plano hemos incluido a su vez los contenidos temáticos relacionados con el grupo y se refiere a las alocuciones que se hacen sobre las relaciones entre los miembros del grupo mismo. No entramos a detallar el tipo de relación que se establece por considerar que este es en sí un tema para una investigación que se pretende realizar en futuros trabajos: La evolución de las pautas de relación entre los miembros del grupo como uno de los indicadores del proceso grupal.

## 2.- Forma del Análisis Semiótico de la Sesión

Este instrumento fue creado con el fin de facilitar la traducción del código denotativo al connotativo. En la forma (ver apéndice I I I) se registran los contenidos manifiestos siguiendo una transformación donde resalta los enunciados con mayor carga semántica. Cada uno de estos actos es clasificado siguiendo las pautas descritas en el eje semántico.

Para efectos de la investigación las sesiones fueron calificadas por dos personas sin ninguna comunicación entre ambos, encontrándose coincidencia en el 91% de los casos cuando los niveles de divergencia principales se concentraron en las distintas opciones dentro de un mismo plano, esto es las diferencias fueron de matiz mas no esenciales. Los dos investigadores que procesaron el Corpus de las sesiones desconocían a los grupos así como a los participantes.

## 3.- Cuadros indicadores de tendencia

Son los cuadros que concentran las repeticiones (paradigmáticas) encontradas en la Forma de Análisis Semiótico de la Sesión.

Cada cuadro hace referencia a un plano y a su vez distingue los tres grupos de sesiones tal y como han sido definidos siguiendo la evolución del aprendizaje grupal sugerido por Bauleo (

## 4.- Seguimiento del Proceso Grupal

Con el fin de facilitar al equipo coordinador la comprensión de la dinámica grupal se diseñó la forma de Seguimiento del Proceso Grupal (Apéndice III)

Cada equipo al término de la sesión y en el momento del análisis de la misma, llenaban esta forma, que sirvió de guía para la discusión después de la sesión. El manejo de la forma formó parte de los contenidos temáticos de la capacitación que el equipo coordinador recibió a lo largo de dos momen-

tos de capacitación: uno general que formó parte de un programa de trabajo del Departamento de Promoción y Orientación, otro específico, sobre el programa de los Grupos Operativos de Orientación para Padres. En el Apéndice IV se incluyen las definiciones de cada uno de los incisos de la forma de Seguimiento del Proceso Grupal.

## CAPITULO IV: RESULTADOS

Para la presentación de los resultados de la investigación, seguiremos el orden de las categorías presentadas en el Eje Semántico (Cuadro 1, Cap. II )

En un principio describiremos cada una de esas categorías para mostrar cual es su comportamiento a lo largo de las sesiones que componen la muestra trabajada.

Posteriormente veremos como se articulan cada una de estas categorías dentro de un esquema general que permita apreciar la manera como estas se complementan para determinar los diferentes momentos del proceso grupal: tarea, pseudotarea, tarea. Dado el alcance de tiempo limitado de la experiencia no se incluyen elementos de juicio que apunten hacia el momento de proyecto esperado dentro de las fases del Grupo Operativo. Consideramos que la experiencia no incluye elementos que hagan pensar que este momento propio de experiencias prolongadas y mas intensas pueda darse dentro del marco de los GOOP.

### LA ESFERA DINAMICA

#### 1.- Plano de la Comunicación

Dentro de la esfera dinámica, encontramos que algunas de las categorías propuestas para comprender la evolución de la comunicación en los diferentes momentos de la experiencia grupal, no fueron relevantes, ni tuvieron dignificación alguna:

Monólogo: se encontró el uso de esta modalidad de comunicación en cinco de las nueve sesiones de la muestra sin que se pudiera descubrir nin-

gún patrón específico de comportamiento en ella.

La frecuencia máxima de este tipo de comunicación fué del 9% del total de los actos de la sesión y la mínima del 2%.

Contraposición: se encontró el uso de esta modalidad de participación en sólo dos de las nueve sesiones de la muestra con una frecuencia de 5% y 8% respectivamente.

Por otro lado las categorías de inicio y de continuación en sus diferentes modalidades nos permiten explicar y apreciar la evolución del proceso grupal en sus diferentes fases.

El cuadro 1 presenta los Indicadores de Tendencia de las categorías utilizadas para apreciar la evolución de la comunicación en los diferentes momentos grupales.

La modalidad de participación INICIO es más frecuente en las sesiones del Grupo I (muestra de sesiones pertenecientes al momento de indiscriminación del aprendizaje grupal). Como modalidad de participación va disminuyendo para dar paso a otros tipos de participación, alcanzando en las sesiones del Grupo III su mínimo.

Vemos pues que a medida que el proceso grupal se vá restando, y con él la cohesión grupal, los participantes pueden interactuar entre sí usando a la temática como medio de contacto. Las ansiedades despertadas por la situación grupal permiten a los participantes prestar atención a los contenidos de los demás, disminuyéndose la necesidad de participar con contenidos propios desconectados de la secuencia de las participaciones anteriores.

Dos sesiones de las nueve salen de esta generalidad: La sesión II-2 y la sesión III-2. En ambos casos la modalidad de participación Inicio fue

utilizada con mas frecuencia de la que apareció en las otras sesiones del mismo grupo de sesiones. Podemos decir que estas variaciones muestran la condición recurrente de la evolución del proceso grupal. Cuando el grupo trabaja con una temática que para los participantes es amenazante o especialmente ansiógena, el grupo responde regresando a modalidades de participación propias de los momentos de indiscriminación y angustia correspondientes al momento de pretarea, propio de los comienzos de la experiencia.

Podemos decir que las cargas afectivas derivadas de la situación grupal propiamente dicha son de una intensidad grande, corresponden a los miedos básicos de la posición esquizoparanoide y depresiva descritos por M. Klein ( 49a ). Estas cargas afectivas producen en el grupo los momentos de indiscriminación frente a los cuales aparecen como defensa los mecanismos de escisión y negación.

Cargas afectivas similares son despertadas por la información presentada al grupo como parte de su tarea (Pichón Riviere, 64b ). En este caso la información manejada en la sesión III-2 despertó en los participantes fuertes cargas afectivas que no encontraron contención en el grupo coordinador produciendo así una regresión grupal importante. La temática trabajada se refería a la Necesidad de Modelos y la Repetición. (ver Apéndice II Fichas Informativas). Este material hace referencia a los modelos de paternidad vividos por los participantes en su época de hijos. Las cargas afectivas despertadas por los contenidos abordados fueron introduciendo al grupo en una situación propia del momento de pretarea. Mas adelante complementaremos esta explicación con los demas indicadores de la e-

CUADRO I ESFERA DINAMICA: PLANO DE LA COMUNICACION

Categorías Semánticas		Inicia	Continúa Completa	Continúa Contrapone	2 + 3	Continúa Acepta	Continúa Dialoga
Sesiones							
GRUPO I	I - 1	56	13	21	34	5	
	I - 2	34	44	10	54		
	I - 3	31	39	10	49	2	10
GRUPO II	II - 1	11	44	13	57	4	4
	II - 2	22	41	22	63		15
	II - 3	4	33	22	55	22	18
GRUPO III	III - 1	6	48	15	63		21
	III - 2	20	37	17	54	8	2
	III - 3	5	58	20	78	2	12

volución del proceso grupal.

Por otro lado la modalidad de participación CONTINUA COMPLETA Y CONTINUA CONTRAPONA se hacen dominantes a medida que evoluciona el proceso grupal (Cuadro 1).

Los participantes son capaces de interactuar tomando contacto con las participaciones de los demás miembros del grupo. La necesidad de negar los contenidos o escindirlos disminuye ya que el grupo como instancia se hace continente de las cargas afectivas propias de la situación grupal, así como de las derivadas de la información. El conocimiento de la modalidad de trabajo así como de la coordinación y su estilo tiene un efecto tranquilizante que permite al grupo una interacción entre los participantes donde se usan los contenidos de las intervenciones anteriores bien sea para continuar con desarrollos propios, complementándolos con otras perspectivas o contrastándolos con puntos de vista opuestos o simplemente diferentes.

Para que esto suceda en el grupo, es necesario que los participantes logren ciertos procesos de discriminación tanto de los puntos de vista emitidos por los compañeros del grupo como de las personalidades que los emiten. Sin lugar a dudas estos procesos están influidos por los mecanismos de transferencia lateral (Dejarano, 3), propios de toda situación grupal, y su nivel de inconsciencia varía. Dados los alcances de una experiencia de orientación de tiempo y temáticas limitadas, estos componentes son tenidos en cuenta como parte del Esquema Conceptual y Referencial de la Coordinación pero no son utilizados al servicio del "cambio" en los participantes.

Cabe resaltar que por las variables propias del encuadre de los GOOP

(ver Apéndice I) no existen condiciones para penetrar en los niveles inconscientes de los individuos como para interpretar las transferencias. Hacerlo así, sería sobreponer dos esquemas de trabajo: el de la situación analítica que supone los cambios en la estructura de la personalidad se logran a partir de la interpretación en la transferencia y el del esquema operativo que pretende unir el pensar con el sentir en el momento del aprendizaje. Este sentir sin duda está influido por los niveles inconscientes; los niveles de conexión demandados en una experiencia primordialmente centrada en el aprendizaje no alcanzan las profundidades demandadas en la labor terapéutica propiamente dicha. Con ello se marca una diferencia clara de los alcances del GOOP y su lugar al lado de experiencias terapéuticas propiamente dichas.

Somos conscientes de la apreciación de Blejer sobre la cercanía entre el aprendizaje y lo terapéutico, sin embargo nos queda claro que los alcances de este tipo de experiencia son terapéuticos solo en la medida que ayudan a los padres participantes a pensar y comprender parte de su proceder, sin embargo los cambios más estructurales conseguidos por un proceso terapéutico estructurado y largo son de una calidad diferente a lo que se puede pretender en una experiencia de orientación manejada en forma operativa.

Podemos decir que a medida que el proceso grupal avanza, se pasa de los momentos de pretarea a los de pseudotarea y tarea, la modalidad de participación de los miembros del grupo va siendo cada vez más del tipo de continuación complementación y continuación contraposición. Al parecer la capacidad para contraponer es un rasgo propio de los momentos avanzados del proceso grupal ya que se necesita un mínimo de coope-

ración y telf grupal positiva, para que los participantes se permitan externar posiciones que se contraponen. El ambiente de seguridad demandado para este tipo de interacción no puede darse en los momentos de mucha ansiedad, de ahí que la frecuencia de este tipo de interacción aumenta en las sesiones correspondientes a los grupos II y III propios de los momentos de discriminación y síntesis en el aprendizaje.

La excepción la encontramos en la sesión I-1 donde el grupo adopta la modalidad de interacción contraposición al discutir la cuota que deberá ser cubierta por los participantes con la cual comprarán para la Estancia de los niños algún artículo. Dado que los participantes tienen cierto conocimiento previo, sobre todo en los encuentros de padres de familia y juntas originarias de la Estancia, la sensibilidad para discutir abiertamente asuntos económicos propia de la Estancia ha sido trasladada al ámbito del grupo.

La posibilidad de interactuar aceptando de los compañeros de grupo intervenciones, es un rasgo que no aparece en forma consistente en esta investigación. Su frecuencia es relativamente baja y cuando esta es significativa (22% en la sesión II-3) aparece muy ligada a la temática abordada. En esta sesión el grupo trabajó los miedos logrando un grado significativo de aceptación por parte de los participantes. En un ambiente grupal continente como el logrado en los GOOP la posibilidad de aceptar los miedos que cada uno de los padres tiene, puede ser entendido como un logro significativo.

Sin embargo, al parecer, lograr esos niveles de aceptación en otros temas es una labor que no se logra dentro del marco de una experiencia

con las características de tiempo limitado como los GOOP.

Detenerse a analizar el grado de aceptación en la comunicación puede servir de indicador cuando el objetivo de la investigación sea evaluar los cambios logrados en los participantes de la experiencia.

Podemos suponer que los grados de cambio alcanzados, deberán reflejarse en los niveles de aceptación de la manera como los demás miembros del grupo perciben el desempeño de los participantes. Puede ser uno de los indicadores de la cooperación grupal sin el cual es difícil esperar cambios significativos en los participantes.

## 2.- Plano de la Pertinencia Temática

Apreciar la manera como evoluciona la pertinencia temática a lo largo del proceso grupal como uno de los indicadores de éste, demanda de nosotros hacer una diferenciación entre dos niveles de análisis:

- a) La referencia personal del contenido y su relación con el tema de la tarea.
- b) Los niveles resistenciales a los cuales los miembros del grupo interactúan entre sí, al escoger el nivel de generalidad o particularidad de su intervención.

La unión de estos dos niveles nos determina los diferentes grados de pertinencia y resistencia a los que el grupo trabaja. Diremos que la impertinencia se conecta directamente con altos niveles resistenciales y la pertinencia con bajos. Resulta obvio que cuando hablamos de pertinencia no nos referimos a una variable dicotómica del tipo: existe no existe. La resistencia se presenta con diferentes grados y el trabajo grupal se hace mas significativo en la medida en la cual logra operar niveles menores de resistencia, esto es produciendo material cada vez mas significativo para

los participantes y de una manera que le permita profundizar al participante y al grupo profundizar en él.

El cuadro 2 nos presenta una síntesis de la manera como el abordaje temático se vá haciendo cada vez más pertinente (menos resistencial) a medida que la experiencia grupal avanza. En las sesiones del grupo pertenecientes al tercer momento del aprendizaje grupal (III) casi no aparecen intervenciones que se refieren a otras personas y a otros temas lejanos al de la tarea. La excepción es la sesión III-2 que aparece como la sesión con una frecuencia mayor en este tipo de intervención impertinente. Recordemos que el tema de la sesión altamente regresivo (los modelos y la repetición) provocó que los participantes pasaran lentamente a hablar de otros y otro tema alejándose paulatinamente de la temática de la sesión.

Cuando el grupo aborda la temática propuesta hablando de otros, con otros temas lejanos y diferentes a los propuestos por la tarea, muestran encontrarse en momentos de indiscriminación propios de la pretarea. Al hacer referencia a otras personas seguramente opera un mecanismo de proyección y evasión donde por las cargas afectivas despertadas por el grupo y su temática es más seguro y confortable hablar de las cosas que nos suceden pero como si le estuvieran sucediendo a los demás. Este mecanismo de proyección aparece como una defensa que permite hacer frente a las ansiedades confusionales y persecutorias que se despiertan dentro del grupo.

Por ejemplo en la sesión III-2 después de que el grupo se estuvo refiriendo a las distintas maneras como habían actuado sus padres cuando ellos eran pequeños, dos participantes del grupo insistentemente comien-

CUADRO 2 ESFERA DINAMICA: PLANO DE LA PERTINENCIA TEMATICA  
NIVEL DE PERTINENCIA EN LA PARTICIPACION

Categorías Semánticas		Otros otro tema	Anónimo otro tema	De sí otro tema	Otros actual	Anónimo actual	De sí actual	Grupo otro tema	Grupo actual
Sesiones									
GRUPO I	I - 1	22	2	8	8	5	27	-	24
	I - 2	16	5	13	21	13	13	10	3
	I - 3		5	3	16	58	16	-	3
GRUPO II	II - 1	4	11	8	10	6	27	-	35
	II - 2	7	-	-	11	33	41	-	-
	II - 3	4	-	-	16	26	43	2	8
GRUPO III	III - 1		-	-	15	6	57	-	18
	III - 2	27	18	-		13	15	4	13
	III - 3	2	-	-		28	26	-	28

\* Número de intervenciones de la categoría temática entre el número total de intervenciones (actos) de los participantes.

zan a hacer intervenciones del tipo:

"... los hijos hombres se identifican con el padre".

"... hay que dejar jugar a los hijos, se les dan tareas que los privan de jugar: cuidar hermanos".

"... aquí en la Estancia nos dieron recetas de qué alimentos darles a los niños".

Por otro lado tenemos que los participantes fueron haciendo referencia a su persona y a la temática propuesta por la tarea de una manera creciente a medida que la experiencia grupal fue avanzando. La frecuencia de este tipo de intervención crece sistemáticamente en cada uno de los grupos de sesiones (Cuadro 2). Una vez más la excepción la encontramos en la sesión III-2 donde este indicador resistencial concuerda con los demás: la frecuencia de intervenciones que hablan donde los participantes hablan de sí sobre la temática actual es de las menores.

Merece mención el dato que hace referencia a la sesión III-3 que aparentemente podría caer dentro de la categoría de la sesión III-2, previamente analizada.

Por un lado la frecuencia de intervenciones donde los participantes hablan de sí sobre el tema de la tarea es aparentemente bajo. Cabe resaltar que esta sesión fue la primera después de seis semanas de suspensión por vacaciones y disposiciones administrativas relacionadas con el cambio de gobierno. Sin embargo el número de intervenciones que hacen referencia al grupo es relativamente grande lo que habla de la existencia de una representación del grupo que viene a ser equivalente a las intervenciones de hablar de sí; hablar del grupo es una manera de hablar de sí pero refiriendo-

se ya al colectivo reconocido como tal: el grupo.

En las fases iniciales, la representación del grupo alcanzada por los participantes es nula o casi inexistente. Es probable que lo amenazante de la situación grupal dé por resultado la aparición de una negación casi total de lo que representa el grupo. Uno de los indicadores de menor resistencia, esto es, aumento de la capacidad de discriminación, está en la aparición de la categoría de referencia al grupo.

En el caso de la sesión I-1 las alusiones al grupo en su mayoría se refieren a la ansiedad que el grupo representa. Cuestionan al coordinador sobre la modalidad de trabajo entre sí hacen múltiples referencias al grupo, a su utilidad y a la expectativa que les ayude en sus relaciones padre-hijo.

La presencia de estas intervenciones es más firme en las sesiones del grupo III.

La frecuencia alta en la sesión II-1 se explica por el contenido trabajado en la sesión. Esta corresponde al momento donde se realiza una dramatización que busca acelerar el reconocimiento y acercamiento de los miembros del grupo (ver Apéndice I COOP). La escenificación provoca que el grupo haga muchas referencias a sí mismo, tal y como lo manifiesta el indicador del cuadro 2.

Entre las categorías hablar de los otros y hablar de sí, existe una intermedia, en la que se mueve la dialéctica grupal. La categoría de la referencia anónima permite a muchos de los participantes intervenir sin hablar directamente de sí y con niveles de proyección y desplazamiento menores. Así, elaboran las dificultades que la temática presenta sintiendo

que se realiza un trabajo significativo con un nivel de amenaza menor, al poder expresar su sentir en forma anónima.

No podríamos concluir el análisis de la pertinencia temática sin abordar el nivel de resistencia con el cual se intercambian los contenidos temáticos. En el grupo un participante puede estar hablando pertinentemente del tema, haciendo referencia a su persona, sin embargo, los contenidos trabajados pueden ser de un nivel de generalidad, con un cúmulo mínimo de detalles relevantes que la hacen pertinente pero con un nivel resistencial considerable.

Abordar el tema de la tarea de una manera general e impersonal puede ser una señal de tensión y resistencia, tanto individual como grupal.

El cuadro 3 nos muestra la manera como estas intervenciones evolucionan a lo largo de la experiencia.

Diremos que las intervenciones son de un máximo nivel resistencial cuando sean generales, impersonales y reductivas. Estas son propias de las fases de inicio de un grupo. Sin embargo nos encontramos con una alta recurrencia de ellas en fases posteriores del aprendizaje grupal. Esto se debe a que la fuga hacia la intelectualización y la racionalización es una de las defensas propias de los momentos de ansiedad depresiva donde se alcanza un contacto con el nuevo material, con las nuevas formas de comprensión y comportamiento. La novedad despierta la ansiedad depresiva por la pérdida de lo anterior, lo seguro, frente a ello la posibilidad de generalizar, hablar de forma impersonal y con un cúmulo de detalles que no permitan ver la esencia de lo que se dice, es la defensa más segura y esperada.

CUADRO 3 ESFERA DINAMICA: PLANO DE LA PERTINENCIA TEMATICA  
NIVEL RESISTENCIAL DEL CONTENIDO

Categorías Semánticas		General Impersonal Reductivo	Particular Impersonal Reductivo	1 + 2	Particular Personal Abarcativo	General Personal Abarcativo	4 + 5	General Personal Reductivo
Sesiones								
GRUPO I	I - 1	38	24	62	11	5	16	11
	I - 2	29	13	42	13		13	24
	I - 3	68		68	2	8	10	18
GRUPO II	II - 1	13	17	30	33	10	43	23
	II - 2	37	7	44	22		22	22
	II - 3	31	4	35	33	8	41	22
GRUPO III	III - 1	9	3	12	45	30	75	12
	III - 2	51	7	58	20		20	20
	III - 3	38	5	43	41	5	46	10

\* El número de intervenciones de la categoría semántica entre el número total de intervenciones (actos) de los participantes.

Por otro lado, cuando el grupo se permite la posibilidad de que sus participantes hagan alusiones personales, particularizando sobre sí, con niveles de detalle abarcativos que le permite al resto del grupo tomar contacto con dichos contenidos, diremos que se está produciendo cualquiera de las siguientes dos situaciones:

- a) Se trabaja para la producción de un clima de trabajo significativo. El subgrupo de tarea se debate con estas intervenciones con el subgrupo de sabotaje que prefiere intervenir desde posiciones generales e impersonales que son más seguras.
- b) Se ha logrado un momento grupal de tarea donde por un espacio de tiempo grupal considerable, el grupo aborda la temática haciendo alusiones personales, particularizando con niveles de detalle que facilitan una espiral grupal expansiva, con intercambio de experiencias que facilitan el aprendizaje grupal y el abordaje de la tarea.

Seguendo los indicadores del cuadro 3 vemos que las categorías que muestran una máxima resistencia:

General - Impersonal - Reductivo

Particular - Impersonal - Reductivo

aparecen con mayores frecuencia en los momentos iniciales del grupo ( 68 y 62% ) y con menor frecuencia en los momentos avanzados ( 12 y 43% ).

Dos sesiones son la excepción a esta tendencia:

- a) La sesión III-2 que frente a la amenaza del tema de los Modelos el grupo recurrió a la racionalización generalizando en sus aportaciones. Al no lograr la coordinación la elaboración de

dichas ansiedades, el subgrupo de sabotaje (protagonizado por los participantes 6 y 4) fué cobrando fuerza logrando ubicar al grupo en un abordaje temático resistencial.

- b) La sesión I-2 tiene un nivel resistencial relativamente bajo (en comparación con las otras dos sesiones de la muestra y con sesiones de momentos posteriores). En este caso el grupo logró en sus primeras sesiones que los participantes hicieran alusiones personales al hablar de la manera como sus familias funcionan. Algunos participantes particularizando en sus intervenciones, hecho aprovechado por la coordinación para solicitar de los participantes intervenciones personales, particularizadas con un nivel de detalle que promovió la interacción del grupo a niveles de resistencia esperados para momentos posteriores en la evolución grupal.

Al lado de las categorías de máxima resistencia se encuentran las de mínima:

Particular - Personal - Abarcativo

General - Personal - Abarcativo

Los indicadores de tendencia del cuadro 3 muestran como este tipo de participación aumenta en forma sistemática hacia los momentos posteriores del trabajo grupal.

Al igual que los indicadores anteriores es posible observar la recurrencia de la evolución del proceso grupal en la sesión III-2 y en la sesión I-2. En ambos casos se observa con precisión como deficiencias en el trabajo de la coordinación son un elemento que contribuye a la aparición de elementos

de pretarea en fases posteriores y de tarea en fases iniciales.

En el caso de la presente investigación los coordinadores de los grupos, coordinaron por primera vez un grupo. Esto explica la facilidad con la que quedaron atrapados en la dinámica afectiva del momento, facilitando que el grupo se moviera en forma circular sin avance durante momentos prolongados de la sesión.

Cabe resaltar que no queda en manos de la coordinación el facilitar un desarrollo grupal secuenciado y sistemático. Son las cargas afectivas vertidas en el grupo ( tanto las originadas por la experiencia grupal como las despertadas por la información) las principales protagonistas de este desarrollo cíclico y recurrente. La posibilidad de detectarlas y elaborarlas, hace que el proceso se comporte de forma tenue pero no lo evita, como piensan otros autores. Por otro lado, uno de los principios técnicos del grupo operativo apunta a la devolución de los liderazgos al grupo. Si la coordinación vá a asumir la responsabilidad de elaborar cuanta carga afectiva se despierta en el grupo, la dependencia de éste con la coordinación vá a frenar el buen crecimiento y desarrollo del grupo. Así la posibilidad de dejar al grupo en sus momentos de regresión buscando recursos propios para continuar con el crecimiento grupal es un factor central en la recurrencia del proceso grupal.

Surge la pregunta: en una experiencia de orientación de tiempo limitado ¿Cuál es la posición técnica adecuada frente a las cargas afectivas despertadas en el trabajo grupal?

No existe una respuesta única a esta dificultad. Diremos que a lo largo de la experiencia vimos que en los grupos donde existían padres que li-

dereaban la tarea y se hacían responsables por ella dejar al grupo en sus momentos de angustia regresiva en las fases avanzadas del proceso grupal contribuyó al aprendizaje y la experiencia grupal. En los casos donde los liderazgos estaban más bien escindidos, el subgrupo de sabotaje lideraba al grupo recurriendo a intervenciones generalizadoras, anónimas y de poca participación personal, el abandono repercutió en las posibilidades de aprendizaje y en la sensación general con respecto a la experiencia.

Pudimos observar dos patrones de comportamiento en la tendencia de mínima y máxima resistencia temática:

- a) Consistente
- b) Alternado

a) La tendencia consistente se percibió en los grupos a lo largo de la sesión fueron abordando consistentemente la temática. Por largos espacios de tiempo el grupo operó con mínima resistencia en forma pertinente o bien se incrustó en un momento prolongado de máxima resistencia del cual no salió quedándose en él en forma estable.

b) La tendencia alternada se observó en sesiones donde el grupo lograba momentos de pertinencia temática hasta que algunos de los emergentes grupales depositarios de las angustias y con estructuras verticales con bajos umbrales a la ansiedad se coalicionaron en torno a la tarea latente, haciendo surgir momentos o intervenciones de máxima resistencia, evitando que la tarea liderara. En ocasiones con intervenciones acertadas de la coordinación y los participantes regresaron al grupo a momentos de mínima resistencia.

El caso inverso también se dio. Grupos que se incrustaron en momentos

de alta resistencia con impertinencia temática que lograron entrar en tarea de una forma pertinente con la ayuda de la coordinación o la participación atinada de líderes de tarea.

La presencia y ausencia de líderes de tarea determinó que estos movimientos se dieran en forma poco previsible. La asistencia inconsistente (al parecer por problemas de trabajo ya que los grupos se realizaban a horas de trabajo) fué uno de los elementos que ayudó a que la tendencia consistente y la alternada se comportaran de manera poco previsible. En algunos grupos la ausencia de ciertos miembros se dejó sentir con claridad sobre todo en aquellos grupos donde asistieron parejas y después de una sesión significativa para alguno de ellos, se dejaba de venir a la siguiente, dejando al grupo con la sensación de ausencia depositando la responsabilidad del liderazgo de la tarea en otros miembros menos dispuestos a asumir este liderazgo.

Estamos en condiciones de relacionar las categorías de los dos planos de la esfera dinámica para ver de que manera se complementan dinámica y temática en la evolución del proceso grupal.

El cuadro 4 presenta las categorías de los distintos planos ordenadas de acuerdo al nivel de resistencia que representan. Del lado izquierdo se presentan los indicadores de máxima resistencia y menor pertinencia temática. Del derecho se presentan los indicadores de las categorías de mínima resistencia y mayor pertinencia temática.

Para su análisis podemos dividir las nueve sesiones de la muestra en dos grupos:

- a) Sesiones que presentan coherencia entre sus indicadores apareciendo como máximo uno de ellos que resalta como diferente

CUADRO 4 ESFERA DINAMICA: CATEGORIAS SEMANTICAS ACUMULADAS

Categorías Semánticas		Inicio	Máxima Resistencia Temática	Máxima Impertinencia Temática	Grupo Otro Tema	Continuación Contraposición	Mínima Resistencia Temática	Máxima Pertinencia Temática	Grupo Actual
Sesiones									
GRUPO I	I - 1	56	62	32% (69% otros)	-	34	16	40% (68% de sf)	24
	I - 2	34	42	34% (41% otros)	10	54	13	47% (45% otros)	3
	I - 3	31	68	8% (62% anónimo)	-	49	10	90% (64% anónimo)	3
GRUPO II	II - 1	11	30	23% (48% anónimo)	-	57	43	43% (63% de sf)	35
	II - 2	22	44	7% (100% otros)	-	63	22	85% (45% de sf)	-
	II - 3	4	35	4% (100% otros)	2	55	41	86% (50% de sf)	8
GRUPO III	III - 1	6	12	-	-	63	75	78% (73% de sf)	18
	III - 2	20	58	46% (59% otros)	4	54	20	28% (53% de sf)	13
	III - 3	5	43	2% (100% otros)	-	78	46	54% (48% de sf)	28

El número de intervenciones de la categoría temática entre el número total de intervenciones (actos) de los participantes.

en relación al resto de la muestra.

- b) Sesiones que presentan dos o mas indicadores que resaltan como diferentes para el resto de la muestra.

Dentro del primer grupo de sesiones se encuentran siete sesiones, tres de las cuales tienen un indicador que demanda reflexión para determinar el momento grupal de la sesión:

En el cuadro 5 observamos que por la coherencia de los indicadores las sesiones: I-2, II-1, II-3 y III-1 pueden ser ubicadas en los distintos momentos de pretarea, pseudotarea y tarea sin dificultad.

De ese mismo grupo tenemos tres sesiones que demandan un análisis más detallado: II-2, III-3 y I-1.

Sesión II-2: La determinación del momento grupal de esta sesión se complica ya que dentro de la misma sesión hubieron momentos de trabajos propios de los momentos de tarea: de máxima pertinencia temática con intervenciones de continuación y complementación. Sin embargo, a pesar de que los participantes logran hablar de sí relacionándose los unos a los otros, el nivel de resistencia de la temática es considerable. Dos indicadores apuntan en esta Dirección:

a) La frecuencia de las intervenciones INICIA es alta con respecto a las demás sesiones de la muestra. Analizando la sesión, encontramos que una de las participantes, madre soltera, respondió con negaciones frecuentes de los contenidos traídos por los demás participantes intentando cada vez iniciar otra temática que fuera mas tolerable para ella.

b) El grupo abordó la temática del cambio de reglas (ver Apéndice II) desde las relaciones de pareja. A pesar de haber hablado sobre el tema, el

nivel de abordaje fue fundamentalmente general y reductivo. Al incluirse lo hacían de tal forma que los niveles de resistencia quedaban manifiestos al hablar en forma general. Por otro lado el conflicto se focalizó en las relaciones con las diversas familias de origen más que en el existente entre la pareja misma, al parecer por privar una relación complementaria del tipo sometedor sometido más difícil de abordar y explicitar. El desplazamiento del conflicto a los niveles de la familia de origen junto con las dificultades de la participante 2 del grupo, fueron provocando la tensión entre abordar la tarea con un nivel resistencial menor y entonces entrar en tarea y abordarla más superficialmente provocando una situación de pseudotarea, donde se aborda la temática pero a niveles resistenciales considerables.

El balance de estas consideraciones nos hace ubicar el momento del grupo en esta sesión dentro de la categoría de pseudotarea y no de tarea como en apariencia debiera ser.

Esta sesión nos muestra como la recurrencia del proceso grupal no solo se da en el movimiento a lo largo de la experiencia sino también dentro de una misma sesión, ayudándonos de la historia de la evolución grupal para decidir hacia qué lado se encuentra el grupo, hacia el lado del trabajo grupal y la tarea o hacia los momentos más bien resistenciales de los llamados supuesto básico por Bion ( 42b)

Sesión III-3: La determinación del momento grupal de esta sesión es menos complicada dado que el indicador que contradice su ubicación en el momento de tarea tiene una explicación clara y sencilla.

Aparentemente hay una contradicción entre el indicador de máxima

resistencia y los demás indicadores de la sesión. Observando el desarrollo de la sesión y la secuencia de las intervenciones se ve como la relación existente en la sesión entre la máxima y mínima resistencia, corresponde a lo que denominamos anteriormente patrón de comportamiento consistente.

La primera parte de la sesión (penúltima de todo el programa y segunda después de una suspensión de seis semanas) el grupo abordó la temática a niveles resistenciales altos, mismos que fueron señalados por el equipo coordinador, lo que permitió al grupo en la segunda parte del trabajo grupal entrar en tarea. El grupo decidió en esta sesión revisar dudas de sesiones anteriores. El tema trabajado circuló en torno a las relaciones de pareja. La presencia de una pareja en el grupo, centró al grupo en la tarea, pudiendo trabajar sobre la sensación de un miembro de la pareja cuando siempre le toca ceder, refiriéndose a la sesión de derrota, inferioridad y dominio con la que se queda. El grupo responde a este abordaje con mucho material personal relacionado con lo que les despierta el trabajo en el aquí-ahora del grupo. Esto explica también el número de participaciones grupales que facilitó considerablemente la elaboración de las cargas afectivas despertadas por la temática. Hay que resaltar que se encontró un apoyo a este trabajo en la sensación de final de la experiencia que se respiraba en el grupo, buscando todos, terminar con la sensación de haber aprovechado al máximo la oportunidad del trabajo grupal. Evidencia de esto, se encuentra en los cuestionarios de evaluación que llenaron los participantes en la décima sesión.

Sesión I-1: Esta sesión presenta todos los indicadores propios de un momento inicial del trabajo grupal: una frecuencia alta de intervenciones del tipo INICLA, máxima resistencia en el abordaje de la temática, un número relativamente bajo de intervenciones del tipo continuación y frecuencia baja

en el abordaje de mínima resistencia (participaciones personales, particulares y abarcativas). Sin embargo un indicador aparentemente se contrapone con esta tendencia: Frecuencia relativamente alta de referencia al grupo sobre el tema actual.

De los contenidos trabajados se percibe que el grupo de orientación estuvo compuesto por un grupo preformado con relaciones previas del trabajo. Por eso encontramos, que en los niveles de máxima pertinencia, hay un porcentaje alto de referencias a sí mismo. Sin embargo, estas participaciones son meras yuxtaposiciones ya que los padres niegan los contenidos anteriores participando cada cual con lo que cree es el contenido más pertinente para presentarse, comprendiendo desde el principio que la experiencia demanda de la participación individual, cosa que no les resulta complicado por el conocimiento anterior, pero que frente a la angustia despertada por la situación grupal, responden negando las participaciones de los compañeros haciendo alusiones muy generales y reductivas, aunque estén hablando de sí mismos y del grupo.

Analizando la esfera temática se puede apreciar otro indicador de la ansiedad registrada en el grupo. Los participantes fueron hablando de temas conectados con las relaciones familiares solamente que brincando constantemente entre los diferentes subsistemas de las relaciones familiares.

Hablaban del nivel conyugal cuando un participante incluyó a la familia de origen y sus dificultades; pasan a hablar de lo que el grupo les despierta para entrar a contenidos relacionados con el nivel parental (las relaciones de los padres con los hijos), para regresar después a las relaciones conyugales. Alcanzan una secuencia de 4 a 6 intervenciones en torno a la

pareja para volver a hacer referencia al grupo y a los niveles de angustia registrados.

Ubicando esta sesión dentro de la dimensión institucional, debemos resaltar que la población de estudio-burócratas de las distintas dependencias administrativas de la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, no están exentos de los rangos típicos de la burocracia resaltando uno, el más frecuente, la existencia de grandes espacios de tiempo desocupado que propicia que la gente se ocupe durante mucho tiempo de lo que sucede entre ellos. Esto aumenta la persecución de que los contenidos trabajados en las sesiones sean pasados, corregidos y aumentados a los corredores de las oficinas, cosa que por experiencias pasadas les resulta obvio y coherente. Así al involucrarse con temas personales surge inmediatamente la referencia al grupo y la angustia que la situación les despierta.

Vemos pues que a pesar de estos indicadores, ésta sesión tiene todos los componentes afectivos que la hacen pertenecer al grupo de sesiones donde el momento de pretarea es el dominante.

Dentro del segundo grupo de sesiones, con dos o más indicadores diferentes al resto de la muestra, encontramos dos sesiones: I-3 y III-2.

Sesión I-3: Uno de los indicadores de esta sesión llama considerablemente la atención: ¿Cómo es que tratándose de sesiones iniciales, donde el resto de los indicadores muestran momentos de angustia y resistencia, se obtiene un indicador de máxima pertinencia temática tan alto? y su contraparte ¿Cómo es que con una modalidad de participación del tipo INICIA relativamente alta (comparada con los indicadores del resto de la

muestra) el indicador de impertinencia sea relativamente bajo?

La respuesta a esta situación aparentemente contradictoria, la observamos al desglosar el indicador de la pertinencia. Vemos que el 64% de las intervenciones de máxima pertinencia, hablan del tema, pero de una forma anónima. El grupo logra abordar un tema significativo como las reglas familiares (ver Apéndice II) desde el nivel de relaciones con la pareja desde las primeras experiencias grupales, recurriendo a desplazar la angustia que la temática les despierta hablando de otros y no de sí. Esto puede estar alimentado por las condiciones de pareja particulares de los componentes de este grupo.

Recurriendo a la esfera temática para comprender la evolución de la sesión, encontramos que los contenidos circularon en torno a exigencias de aceptación del otro: "Los hombres son los que deben aceptar compartir las responsabilidades con la mujer, el hombre en su trabajo es un castaño, juega, echa relajo, en la casa no quiere saber nada". "Existe apatía por parte del esposo debe de haber participación de la pareja".

El grupo logró mantenerse en el tema de las reglas como funciona la pareja, pero haciendo referencias desde lo anónimo a los otros, logrando niveles de comunicación menos comprometedores.

Las consideraciones anteriores hacen pensar que el grupo hizo intentos por entrar en tarea, pero la angustia despertada hizo que se refirieran al tema de manera general con muchos INICIOS y con una pertinencia relativa que nos hace pensar que el grupo se movió entre momentos de pretarea y pseudo tarea dominando las resistencias y la modalidad negadora de comunicación propios los momentos de pretarea.

CUADRO 5 CATEGORÍAS SEMÁNTICAS ACUMULADAS: INDICADORES DE LOS MOMENTOS DEL PROCESO GRUPAL

Categorías Semánticas Acumuladas		Inicia	Máxima Resistencia Temática	Máxima Impertinencia Temática	Grupo Otro Tema	Continuación Contraposición	Mínima Resistencia Temática	Máxima Pertinencia Temática	Grupo Actual
<b>Momento Grupal</b>									
<b>Pre-tarea</b>	I - 1	56	62	32% (69% otros)	-	34	16	40% (68% de sí)	24
	I - 2	34	42	34% (47% otros)	10	54	13	47% (45% otros)	3
	I - 3	31	68	8% (62% anónimo)	-	49	10	90% (64% anónimo)	3
	III - 2	20	58	46% (59% otros)	4	54	20	48% (53% de sí)	13
<b>Pseudo-tarea</b>	II - 1	11	30	23% (48% anónimo)	-	57	43	44% (63% de sí)	25
	II - 2	22	44	7% (100% otros)	-	63	22	35% (48% de sí)	-
<b>Tarea</b>	III - 1	6	12	-	-	63	75	78% (73% de sí)	18
	III - 3	5	43	2% (100% otros)	-	73	46	54% (48% de sí)	28
	II - 3	4	35	4% (100% otros)	2	55	41	56% (56% de sí)	18

El número de intervenciones de la categoría temática entre el número total de intervenciones (actos) de los participantes.

**Sesión III-2 :** En párrafos anteriores hicimos referencia amplia a esta sesión donde los indicadores de la recurrencia se han concentrado de una manera considerable.

Vemos que a pesar de ser una sesión avanzada en la experiencia, los indicadores de ésta, son propios de momentos iniciales de la experiencia grupal.

Llama la atención como la frecuencia del indicador de máxima resistencia, se levanta para alcanzar los niveles propios del grupo de sesiones. De igual manera la impertinencia en el abordaje se hace máxima, adquiriendo la frecuencia mayor de toda la muestra de intervenciones donde se habla de otros, otro tema (Cuadro 4).

Recurriendo a la crónica de la sesión, se observa como el grupo se alternó en sus participaciones sobreponiendo temática anterior no trabajada con la temática propuesta para la sesión, ambas dos productoras de ansiedad considerable: la Sexualidad y la Necesidad de Modelos y la Repetición.

Ambos temas tienen un carácter regresivo importante. Se refieren a épocas anteriores donde los participantes del grupo vivieron experiencias significativamente desagradables. Eso hizo que el grupo (ambivalente con respecto a la temática) se concretara a hablar en forma general, recurriendo a patrones de comunicación de INICIO buscando cambiar la temática para sobrellevar los niveles de ansiedad. Cabe resaltar que los efectos persecutorios de la supervisión, llegaron directamente a la sesión ya que la coordinación explícita en la sesión un comentario de la supervisión al decir que él se siente confundido por cosas que le dijo el supervisor al analizar el abordaje moralista del tema de la sexualidad en sesiones anteriores.

El grupo y el equipo coordinador se vieron presos de la angustia despertada por la temática. Llama la atención la dinámica de la sesión: logran calmar las angustias grupales hablando de las relaciones parentales y la necesidad de controlar a los hijos. Esta posibilidad que viene a significar la demanda de que se ponga control a las angustias del grupo, se hace posible cuando en torno a alguno de los participantes se aglutinan los miembros del grupo para hablar de los hijos y algunas dificultades que tienen para hacerse obedecer:

"... Un niño es incansable, hay que limitarlo con técnica".

"... Mi hija me tomó la medida con comida, con mi mamá si come, dice que no la atiende..."

La conjugación de los criterios anteriores nos lleva a considerar que esta sesión estuvo dominada por cargas afectivas propias de un momento de pretarea. Tenemos así, una muestra de la manera como se dan los procesos grupales recurrentes dependiendo de la intensidad de las cargas afectivas que circulan en la sesión.

### CONCLUSIONES

Estamos en condiciones de pasar a concluir de que manera se articulan las categorías semánticas desarrolladas en el eje semántico del capítulo II con los momentos del proceso grupal.

Hasta ahora fuimos comprendiendo los indicadores de la evolución del trabajo grupal ejemplificando con las sesiones que comprendieron la muestra. Vimos de que manera se comporta cada una de las categorías de los planos de la comunicación y la pertinencia semántica en las diferentes sesiones.

La articulación de estas categorías nos permite determinar el momento grupal. Aunque aparentemente el número de combinación de dichas categorías es muy grande, existe cierta coherencia en su comportamiento que nos permite definir que tipo de combinaciones corresponden a un momento de pretarea cuales a uno de pseudo tarea y cuales a uno de tarea.

No consideramos necesario incluir con detalle los desarrollos de la esfera temática ya que estos tienen que ver directamente con la labor de la coordinación que no ha sido incluida dentro de los alcances de esta investigación. Se podrá percibir que hicimos referencia a la esfera temática sólo en aquellos casos en los cuales los indicadores de la esfera dinámica fueron insuficientes. Tampoco desarrollamos con detalle las intervenciones de la coordinación que vendrían a explicar porqué determinado grupo evolucionó de cierta forma y otro de diferente manera. Hacerlo así, complicaría la presentación de los objetivos de esta investigación: apreciar la evolución de los vectores y la comunicación en un grupo operativo utilizando la metodología semiótica estructural.

Al dejar del lado el análisis de los aportes de la coordinación a la evolución del proceso grupal congelamos uno de los elementos principales -- promotores de ansiedad. Cabe resaltar que la técnica de los Grupos Operativos busca aminorar la importancia de la coordinación como líder del grupo buscando convertir a la tarea en el líder del grupo. Cuando esto se logra las depositaciones en la coordinación son desplazadas a la tarea dejando a quien conduce el grupo en la posibilidad de observar el vínculo del grupo con su líder la tarea. Este paso es altamente complicado sobre todo en experiencias de tiempo limitado del tipo de los GOOP ya que la consigna

de orientación y la premura del tiempo demandan de la coordinación la asun  
sión de un rol activo en las primeras sesiones del cual es difícil salirse pos  
teriormente. La posibilidad que se le da al grupo de decidir las temáticas  
de las sesiones futuras buscan contrarrestar esta dependencia del liderazgo  
asumido por la coordinación en las primeras sesiones. En el momento de  
explorar en futuras investigaciones, los desempeños de la coordinación esta-  
remos en condiciones de apreciar de que manera este paso es logrado y cuá-  
les son sus efectos en la evolución del proceso grupal recurrente.

No cabe duda que este material amplio y complicado nos permitirá ex-  
plicar con mejor detalle porqué en determinada experiencia la evolución -  
grupal se estanca en momentos de pretarea y pseudotarea y en otros evolu-  
ciona con mayor plasticidad a momentos de tarea. Esto es, desglosar la  
relación del grupo con el equipo coordinador y la tarea. Dedicaremos a es-  
te problema, la atención de futuras investigaciones.

Las sesiones I-1, I-2, I-3 y III-2 son muestra de sesiones donde el  
grupo se encontró en un momento de pretarea.

Si bien es cierto que es más probable encontrar este tipo de momento  
grupal en sesiones iniciales de las experiencias grupales, vemos con cla-  
ridad como cuando se apodera del grupo una situación ansiogénica que no  
logra ser elaborada, el trabajo grupal adquiere las características de un  
momento de pretarea.

Diremos que un grupo se encuentra en un momento de pseudo tarea  
cuando los indicadores de máxima resistencia e impertinencias temáticas  
se vean balanceados con los indicadores de mínima resistencia y máxi-  
ma pertinencia temática. Los patrones de comunicación utilizados por el

grupo, servirán para apoyar esta percepción.

Que exista tensión entre estos dos pares de indicadores (los de máxima resistencia y máxima impertinencia, por un lado con los de mínima resistencia temática y máxima pertinencia por el otro) quiere decir que las ansiedades grupales y las despertadas por la temática fluyen en el grupo de manera libre sin lograr una definición clara. Aparentemente el grupo se encuentra en tarea, pero no es así ya que el abordaje sigue dominado por elementos escisivos y de racionalización donde se recurre a las generalizaciones y a hablar de otros para defenderse de las ansiedades del trabajo grupal.

Encontramos una clara diferencia en los dos patrones de tensión posibles: el alternado y consistente. En la medida en la cual los patrones de tensión sean consistentes podremos decir que existe una clara dirección - hacia los momentos de tarea. Si por el contrario los patrones de tensión son alternados, querrá decir que el grupo tiende más hacia momentos de pretarea que de tarea. Una vez más, será necesario intercalar el análisis de la esfera temática para apreciar hasta donde las ansiedades que circulan tienen que ver con tensión grupal y hasta donde emanan de la temática y sus resonancias.

En el caso de la muestra de las sesiones, encontramos que las sesiones II-1 y II-2 son propias de un momento de pseudotarea.

Cabe recalcar que este tipo de momento es propio de la fase del aprendizaje grupal denominada por Bauleo discriminación. No se puede hablar de que ésta se dé en todos los aspectos de la experiencia grupal, de ahí - que se produzca esa tensión, entre las fuerzas de resistencias e imperti-

nencia y las de baja resistencia y pertinencia, como el modelo propio de la transición entre la indiscriminación paranoide paralizante y la discriminación depresiva donde se integran con facilidad los polos ambivalentes propios de la posición depresiva. (M. Klein

Por último, diremos que un grupo se encuentra en un momento de tarea cuando los patrones de comunicación dominantes sean de continuación contraposición. La pertinencia temática sea máxima, esto es, los participantes sean capaces de hablar de sí refiriéndose a la temática, logrando cada vez menores niveles de resistencia, esto es, cuando puedan hablar particularizando, incluyéndose ellos y hablando con niveles de detalle que amplíen la espiral del trabajo grupal aumentando cada vez los niveles de resonancia.

Esta espiral obviamente está limitada por las ansiedades que se despiertan por la propia profundización. Cuando las resistencias aparecen, - será función de la coordinación, interpretarlas para que el grupo pueda continuar operando en forma espiral (Pichon Riviere

En el caso de la muestra de las sesiones que comprenden esta investigación, tenemos que las sesiones III-1, III-3 y II-3 pertenecen a esta categoría.

La sesión II-3 es un ejemplo de como la tensión propia de un momento de pseudotarea es resuelta hacia el lado de la tarea, gracias al abordaje pertinente que los participantes hicieron del tema de los miedos (ver Apéndice II) en este caso guiados por una coordinación que fué alimentando la participación individual concretándose a demandar participación pertinente por parte de los padres de familia, comunicando al grupo los tipos de miedos que tenían y como los afrontaban.

Para terminar podemos decir que nos queda claro que la calidad recurrente del proceso grupal depende del balance total que dentro de la sesión alcanzan las fuerzas ansiógenas despertadas por el grupo y la temática, y las posibilidades de continencia que el grupo y la coordinación puedan dar. Un máximo de elaboración, conducirá al grupo por el flujo afectivo que le permita entrar en tarea integrando las emociones despertadas por el aprendizaje grupal con los componentes verticales, ambos obstáculos a la integración del pensar con el sentir. Sin lugar a dudas estas posibilidades se amplian cuando existe un mayor reconocimiento de los participantes entre sí, de estos con la coordinación y cuando la claridad acerca de la tarea es ampliamente compartida en el grupo. Para que esto suceda, el grupo infaliblemente deberá pasar por momentos de pretarea que regresarán -- siempre que los factores de discriminación alcanzados se vayan perdiendo dando lugar a la confusión, la ansiedad y la indiscriminación. La dialéctica constante entre la claridad alcanzada y la confusión derivada de futuros intentos de esclarecimiento van marcando las pistas por las que el grupo recorre su camino a lo largo de su existencia. La eficacia con la que se recorra la jornada dependerá de los recursos que el grupo logre agenciar - para circular entre las fuerzas de indiscriminación discriminación propios de cualquier situación grupal.

**APENDICE I: GRUPOS OPERATIVOS DE ORIENTACION PARA PADRES**

APENDICE I

GRUPOS OPERATIVOS DE ORIENTACION PARA PADRES ( GOOP )

Los GOOP son un programa de orientación a padres creado en el año de 1979 por Isaac Mendelsohn. Con el se pretende realizar una intervención dentro del marco de la prevención primaria - que permita a los padres de familia que tienen a sus hijos en los marcos institucionales habituales - escuelas, guarderías, Estancias infantiles, y jardines de niños, participar en una experiencia de trabajo grupal como parte de los programas de escuelas para padres.

Los GOOP funcionan bajo los siguientes principios:

1. ANTECEDENTES Y CONSIDERACIONES PREVIAS

En la definición de los objetivos y la modalidad de trabajo de los GOOP se han tomado en cuenta las siguientes consideraciones:

- 1.1. El trabajo con padres de familia implica una labor donde dadas las características del desempeño de la función paterna, fuertes cargas afectivas son despertadas y evocadas ya que son puestos en juego muchos aspectos vitales del mundo interno de las personas. La modalidad de trabajo grupal debe permitir y facilitar la elaboración de dichas cargas afectivas que aparecen como un obstáculo para la adquisición de los conocimientos y la información del programa.
- 1.2. Los padres que se incorporan a una experiencia de orientación lo hacen con una inquietud y una expectativa definida, que bien puede estar relacionada con un conflicto presente o con alguna problemática no resuelta. El trabajo grupal deberá tomar en cuenta estos contenidos para la elaboración de la temática y el desarrollo del programa.

- 1.3. Dado que los padres de familia se incorporan a un programa de orientación y no a un terapéutico, el diseño debe contemplar la creación de un clima de trabajo donde la temática este estructurada, evitando así la apertura total de la temática de las primeras sesiones como sucede en los grupos terapéuticos. De ahí que en las primeras sesiones, los contenidos seleccionados sean suficientemente amplios universales y centrados en la estructura y el funcionamiento familiar dejando para las subsiguientes sesiones que los temas sean seleccionados por el grupo. La información deberá darse en un nivel de generalidad que permita la evocación de un máximo de experiencias ( ver adelante la información ).
- 1.4. La técnica de trabajo grupal deberá de contemplar la integración de los aspectos emocionales con los informativos - de una manera complementaria, para ello se ha seleccionado la técnica de los grupos operativos, que integra el pensar con el sentir.
- 1.5. Dado que el programa esta contemplado dentro del marco de de la prevención y se busca llegar a un número grande de personas de diversos niveles, en la elaboración de la información y en la conducción de los grupos deberán tomarse en cuenta las variables socioculturales y económicas de -- tal forma que los aspectos ideológicos de los padres y los coordinadores puedan ser tomados en cuenta de la manera - más amplia posible, intentando reducir su inevitable influencia.

## 2. OBJETIVOS

Se han escogido los siguientes objetivos para la experiencia de los GOOP.

- 2.1. Crear un espacio de reflexión en el cual los padres de familia puedan intercambiar experiencias relacionadas con -- sus relaciones familiares.
- 2.2. Escuchar información sobre temas relacionados con el funcionamiento familiar, las relaciones padre - hijo y las -- relaciones de pareja.
- 2.3. Conocer algunas de las dificultades y algunos de los acie-- tos logrados por otros padres en el marco de su convivencia familiar.

- 2.4. Bajo la conducción de un equipo coordinador, encontrar elementos de juicio que ayuden a la comprensión de algunas de las pautas de conducta seguidas por ellos - en el marco de las relaciones familiares.

### 3. EL PROGRAMA

- 3.1. Duración el programa de trabajo de los GOOP tiene una duración de 10 semanas, pensando en las dificultades cotidianas que impiden que los padres tomen compromiso que exige constancia y participación por espacio de tiempo muy largos. Por otro lado se cree que 10 sesiones es el tiempo mínimo necesario para crear una experiencia grupal donde puedan elaborarse las cargas afectivas propias de la creación de un grupo, ( el paso de la afiliación a la pertenencia ) dejando un espacio de tiempo para el trabajo lo suficientemente largo como para 10 o 12 participantes puedan por lo menos una vez compartir una experiencia propia significativa.
- 3.2. Las sesiones: son semanales, tienen una duración 1.30 minutos y se realizan en un lugar y un día fijos.
- 3.3. Los grupos tendrán un mínimo de 6 participantes y un máximo de 15.
- 3.4. El programa tiene las siguientes fases:
- 3.3.1 Pre-grupo: Esta fase incluye todos los encuentros con el personal de la estancia relacionado con el programa y con la sesión de presentación del programa destinada a la formación de grupos, En esta sesión se hace una invitación abierta a los padres de la estancia en una sesión de ejemplificación. Se trabaja en forma individual y grupal un pequeño audiovisual con duración de cuatro minutos intitulado ASI SON PAPA Y MAMA. El guión esta basado en el libro del mismo nombre (D'atrí 73). Esta fase corresponde a la fase de aprendizaje grupal denominada por Bauleo ( 66 ) del agrupamiento.
- 3.3.2. Consolidación. Esta compuesta por la dinámica de las tres primeras sesiones. En este tiempo se logra la formación de grupo y un primer reconocimiento de las personas y de la técnica operativa de trabajo. Los temas de estas sesiones son traídos por el equipo coordinador ( ver Información ). Esta fase corresponde a la fase del aprendizaje grupal de la indiscriminación.

- 3.3 Activación del proceso Interpersonal. Dado que la experiencia es de tiempo limitado, durante la cuarta y quinta sesión se propicia un clima de afectividad y cercanía utilizando para ello algún ejercicio de las técnicas de acción. Se selecciona alguna dramatización que mueva la efectividad en el grupo por el cúmulo de lenguaje no verbal que fomenta. Bauleo denomina a esta fase del aprendizaje grupal: Discriminación.
- 3.3.4. Orientación como tarea. Durante esta fase el grupo reconoce la rutina de trabajo, y la temática es ya escogida por el grupo. En este tiempo se realiza la parte importante del trabajo de orientación ya que los padres comparten con mas apertura y aun nivel de detalle mas significativo sus experiencias. Este nivel de apertura facilita grandemente el aprendizaje individual. Los aciertos y las dificultades personales estan mejor discriminadas y los posibles cambios comienzan a elaborarse. Los participantes en esta fase aprenden sobre si mismos, sobre los compañeros, sobre el grupo, y sobre algunos conceptos que enriquecen su Esquema Referencial. Esta fase corresponde a la fase denominada por Bauleo: Síntesis.
- 3.3.5. Cierre. La decima sesión está dedicada al cierre de la experiencia donde ésta es evaluada. Se elaboran los alcances y limitaciones del grupo. Por lo general el grupo prepara en forma espontanea un convivio.
4. MODALIDAD DE TRABAJO
- 4.1. Momentos de trabajo. Cada una de las sesiones tiene dos momentos:
- Informativo: Durante este tiempo que por lo general dura entre 15 y 20 minutos el equipo coordinador transmite la información que forma el tema de trabajo. Esta información está condensada en fichas informativas (VER APENDICE Y FICHAS INFORMATIVAS ) que han sido elaboradas en el equipo. ( ver información ).
  - Trabajo grupal: Durante el tiempo restante de la sesión el grupo trabaja la información, comentandola, narrando experiencias pasadas que se conectan con la temática y el abordaje que el grupo le dio o con cualquier otro intercambio que el grupo va desarrollando como parte de su proceso grupal.

- c) Devolución: El observador participante, uno de los miembros del equipo coordinador, hace una devolución al grupo de los emergentes grupales que registra. Por lo general esta devolución se hace después de la primera hora de la sesión, dejando tiempo para que pueda ser incorporada por los participantes.
- d) Selección del tema: Al final de la sesión, el grupo se pone de acuerdo sobre el tema que va a ser presentado en la siguiente sesión. En ocasiones se trata de un nuevo, otras, se profundiza tanto en información como en experiencias sobre el tema de la sesión que finaliza o de alguno de sesiones anteriores.

#### 4.2. La información

Una de las dificultades más importantes en el trabajo de los grupos operativos es la selección del nivel al cual la información debe ser transmitida. De la teoría de los Grupos Operativos se sabe que la información estructura al grupo. De su nivel de presentación depende el tipo de experiencias que los padres traen e intercambian. Esta sirve de "disparador" de la "cadena asociativa" (Mendelsohn 60) con la que los padres interactúan en la experiencia y que va formando el proceso grupal. La importancia que la información tiene en el programa obliga al equipo coordinador a reflexionar detalladamente sobre los siguientes puntos:

- a) Presentación: La presentación de la información pretende ubicar las ideas centrales del tema para que estas sean expresadas en forma clara, sin ampliaciones innecesarias y tomando en cuenta el nivel socio cultural de los participantes. La ubicación de las ideas centrales es una labor que fue abordada por el equipo que condujo los grupos en su conjunto. La presentación en cuanto a sus contenidos debe detenerse en los siguientes puntos: Selección del nivel de generalidad al que la información se transmite (ver adelante c)? combinando pocos elementos conceptuales; en la presentación oral deberán incluirse referencias a ejemplos concretos que hagan más clara la generalidad expuesta (por ejemplo cuando se habla de normas como generalidad, los berrinches son un caso concreto de esta clase de situaciones); - uso de anécdotas y demás elementos de la expresión oral que la amenizen siempre y cuando esto no desvíe las ideas centrales y no sobrepase los 20 minutos de exposición; - la exposición deberá resaltar con claridad momentos de introducción, desarrollo y cierre.

- b) Orientación: Conscientes de la carga ideológica que toda información trae consigo, hemos intentado - seleccionar contenidos informativos donde lo ideológico - tenga un peso menor. En la selección nos orientamos por - modelos funcionalistas con tendencia a neutralizar las ca - tegorías de "bueno" y "malo" poniendo en su lugar "modali - dades de funcionamiento". Los desarrollos de la terapia - familiar Estructural y la Interaccional ( Minuchin, Watzla - wik, Bateson ) han servido de base para esta selección. Por modalidad de funcionamiento entendemos a la organiza - ción alcanzada por el núcleo familiar en su vida cotidiana. Así la orientación se centra en la toma de conscien - cia de su propia organización, en la evaluación que los - padres hacen de ella acerca de como viven con ella cuando les dificulta y que parte les produce un nivel de rela - ción que para su concepción de mundo aparece como satisfac - toria.
- c) Nivel de la Información: Dado que la información funciona como disparador de las experiencias compartidas por los - padres especial atención se debe prestar al nivel de la - presentación de las ideas centrales. La información puede ser presentada a tres niveles diferen - tes diciendo en cada uno de ellos estructuras grupales - diferentes:
- Conceptual. Se presentan conceptos teóricos, como por ejem. fases del desarrollo o psicosexual, resistencias, estruc - turas, organización etc.
  - Generalidad. Se presentan descripciones de situaciones - abarcativas a la mayor parte de las familias: comunicación con los miembros, reparticiones en la fa - milia, atención a los miembros, conflictos etc.
  - Particularidades: se presentan detalles muy específicos - que redundan en casos que suceden a un tipo particular de familia, como serían cuadros específicos tanto clínicos - como de ciertas familias.
- Hemos escogido para la presentación y organización de la - información el nivel de la generalidad que permite a la - coordinación neutralizar en gran medida las posiciones ogr - mativas de "bueno y malo" para enfocarse en los modos de - funcionamiento. Con ello logramos que el grupo se estruc - ture en la reflexión sobre su funcionamiento evitando o - por lo menos disminuyendo las racionalizaciones y discu - siones que el nivel conceptual produce y la caída en deta - lles específicos de ciertos casos que terminan aburriendo o excluyendo al resto de los participantes, que el nivel - de las particularidades produce.
- d) Contenidos temáticos: Los contenidos temáticos de las tres primeras sesiones quedan determinados por la coordinación.

Con el objetivo de facilitar y unificar los niveles de información y en los diversos grupos se escribieron 9 fichas informativas mas ( ver Apéndice II Fichas Informativas ). Sus temas se extrajeron de las experiencias anteriores de GOOP - realizadas durante los años 1980-81, habiendose organizado - de tal forma que en opinión del equipo de trabajo cubre la - mayoría de los emergentes grupales mas esperados. Se organizó, así mismo una rutina de elaboración de fichas y una bibliografía básica para la elaboración de futuras fichas no - incluidas en ese repertorio.

#### 4.3. El Equipo Coordinador

4.3.1. El equipo Coordinador esta formado por tres personas que asumen roles fijos a lo largo de toda la experiencia.

a) Coordinador. Tiene la función de observar la relación del grupo con la tarea. Es él quien informa y es el responsable de todas las variables del encuadre. Sus principales instrumentos son la interpretación y el señalamiento ( Mendelsohn-64 ).

b) Observador de emergentes.

Tiene la función de observar la relación del grupo con la coordinación. Se encarga de percibir la forma como el coordinador se desempeña leyendo los principales emergentes grupales. Junta la secuencia de las intervenciones de una manera que pueda devolver al grupo tanto la evolución de la temática - abordada como algunos de los elementos de la dinámica que no han sido señalados por el coordinador.

c) Observador de crónica

Tiene la función de registrar los fragmentos discursivos intercambiados entre los participantes, incluyendo las intervenciones realizadas por la coordinación y la devolución del observador. Participa silenciosamente del proceso grupal registrando algunos de los componentes de la comunicación analógica ( silencios, risas, tonos de voz elevados, etc. ).

#### 4.3.2 Encuentros:

El equipo coordinador realiza encuentros adicionales al encuentro grupal. Uno para la revisión de la información que será transmitida al grupo. Se discuten las ideas centrales, el enfoque de la información y los contenidos específicos a comunicar. Otro encuentro, al finalizar la sesión, sirve al equipo para analizar los acontecimientos más relevantes de la misma, acompletar la crónica y analizarla en la forma del análisis semiótico de la sesión. ( ver apéndice III: formas de evaluación ).

El equipo coordinador supervisa sus sesiones y dudas en sesiones grupales junto con los coordinadores de otros grupos. En estas se comparten los análisis de las sesiones intentando comprender los móviles de la coordinación en los diferentes momentos.

- 4.3.3 El equipo coordinador puede estar compuesto por profesionales del área de las ciencias sociales que dominen por un lado la información relacionada con los temas de orientación y por el otro tengan entrenamiento en conducción de grupos. Psicólogos, Sociólogos Trabajadoras Sociales, son personal capacitado para aprender a coordinar grupos de padres.

En determinadas circunstancias padres entrenados pueden formar parte del equipo coordinador de grupos para padres.

No consideramos necesario que los coordinadores de grupos para padres sean forzosamente padres de familia, aunque sin lugar a dudas el serlo, facilita la cercanía y confianza inicial de los padres a la coordinación.

Por ello se va pasando por los momentos del aprendizaje grupal de indiscriminación con montos de ansiedad de mayor tolerancia, gracias a la estructura que la información proporciona. Para estos encuentros se escogieron tres temas genéricos centrados en el funcionamiento familiar; con ellos se logra una ubicación general, una vista de conjunto amplia de la cual se desprenderán las demás temáticas. Los temas iniciados han sido denominados.

- Como funciona una familia
- Las reglas de la familia
- Comunicación y cambios de reglas

### 5. Lo Institucional.

Dado que la concepción profesional de los GOOP enmarcan el programa dentro del terreno de la prevención, es de esperarse que la realización de los grupos se dé dentro de los marcos institucionales.

Esta realidad introduce a la dinámica grupal ciertos elementos -- que deben tenerse presentes. Entre los mas importantes resaltan:

#### 5.1. El Manejo del Poder.

Las instituciones en especial ( las burocráticas) se caracterizan por el suo piramidal del poder. La realización de los grupos "toca" las fibras del poder por lo menos en dos niveles: - el de los directivos de la institución educativa . - el de los directivos que coordinan las labores de la institución educativa.

Es de sperarse que las autoridades busquen la inclusión de - cierta temática, o bién que se ejerza cierta influencia en los padres para que estos cooperen de alguna manera con la - institución.

La precencia de estas presiones puede determinar que los niveles de apertura de vean disminuidos.

#### 5.2. Pertenencia a los lugares de trabajo.

Al estar el programa enmarcado dentro de instituciones educativas es probable que los padres de familia tengan otras relaciones fuera del grupo. Cuando esto sucede en el área del trabajo, constantemente son traídas al grupo las redes de relación extra grupo determinando niveles de desconianza por las posibilidades que los contenidos sean filtrados del grupo de padres al grupo de trabajo.

Por otro lado la participación en la experiencia está determinada por los padres que ya se encuentran en ella muchas veces es de esperarse que personas se incluyan o excluyan de la experiencia porque ya saben que otros padres van a ser miembros del grupo y eso influye en su decisión.

#### 5.3. Ideología Institucional.

En los contenidos elaborados por el grupo siempre está presente la ideología de la institución ( Bauleo 6b ). La coordinación deberá tomar en cuenta estos elementos que servirán en la interpretación y selección de los emergentes.

#### 5.4. Respaldo Institucional.

La realización de los GOOP demanda de un alto grado de respaldo institucional. Sin él los niveles de independencia necesarios

no se dan frenando así la evolución adecuada de las sesiones. -  
Se requiere libertad para la elección de los temas, para la ---  
inclusión y exclusión de participantes y para el manejo del --  
encuadre.

Por otro lado dado que las sesiones se llevan a cabo dentro del-  
inmueble de la institución los detalles técnicos necesarios -  
( lugar, avisos, etc. ) Pueden provocar situaciones de trabajo  
tan cómodas que terminen por alejar tanto a los posibles candi-  
datos como a los que ya forman parte del grupo.

Las relaciones interpersonales con los directivos de estas ins-  
tituciones terminan influyendo en la expectativa que los padres  
tienen ya que son ellos los directivos los que forman en su tra-  
to cotidiano con los padres buena parte de la imagen del proyec-  
to en su contacto cotidiano y rutinario.

Esta influencia hace que en ocasiones se vea al GOOP con ojos -  
similares a los que se ven otros proyectos educativos de la Es-  
tancia. Esto puede tanto beneficiar como perjudicar.

**APENDICE II: FICHAS INFORMATIVAS.**

Las familias tienen ciertas dificultades que pueden ser comprendidas mejor, si se conocen las formas que utilizan para ponerse de acuerdo.

Los núcleos familiares tienen ciertas maneras de funcionar, - hay familias compuestas por el mismo número de miembros, con edades y costumbres similares, que funcionan de manera diferente, al - parecer, hay ciertas reglas que hacen que la familia se comporte - de una determinada manera.

Usando la metáfora de un "guiso", podría ser más fácil comprender el funcionamiento familiar.

Supongámos la existencia de 2 amas de casa, que compran los - mismos ingredientes, en el mismo mercado, utilizan la misma receta y sin embargo obtienen diferente sazón.

Cabría preguntarse ¿cuáles son los componentes de la familia que hacen que se obtengan sazones diferentes con los mismos productos?

En la familia hay un padre y una madre cada uno desempeña un papel diferente, el de los hombres y el de las mujeres. Cuando hablamos de papeles, no nos referimos necesariamente a personas, sino al papel que éstas representan.

Todos conocemos la existencia de familias donde la misma persona hace el papel que comunmente se espera lo haga el hombre, y al mismo tiempo hace el papel que supuestamente se espera haga la mujer.

Hay sin embargo cosas que tienen que ver con lo que la madre hace y otras que tienen que ver con las que el padre hace.

Las familias donde el padre o la madre están ausentes, o los padres se han divorciado y viven con uno solo de los padres, son familias donde hay una sola persona encargada de hacer las funciones de papá y mamá, pero siempre habrá cosas de papá y mamá.

Para comprender como es que el guiso de la familia funciona, necesitamos preguntarnos ¿Cómo es que estos dos papeles se ponen de acuerdo a la hora de cocinar?. Podemos imaginar a una familia que a la hora de preparar el guiso papá prende el fuego, viene la madre y prende el suyo, y apaga el del padre. Así se puede estar repitiendo la historia hasta que el guiso se haya quemado o endurecido y probablemente continuará hasta que casualmente se encuentren en la estufa, descubran lo que pasa y se peleen hasta que el olor a quemado los separe.

Por otra parte, podemos imaginar también una familia donde los padres se pongan de acuerdo en decidir quien prende y quien apaga, cuántos fuegos se necesitan y por cuánto tiempo. Sin duda habrá una diferencia importante en los guisos que éstas dos familias va a obtener a pesar de que hayan seguido la misma receta y hayan utilizado los mismos ingredientes.

Vemos pues que una familia funciona de acuerdo a como los padres la hacen funcionar.

Donde hay una madre que compite constantemente con el padre por que ella cree que él no sabe hacer las cosas, se creará una confusión, y los hijos no tendrán claro quien manda y quien decide en esta confusión. Es probable que en una familia así, no se quiera ser como papá

y se prefiera estar al lado de mamá, la fuerte.

Una vez tomado partido, la historia de papá, el que no sabe y mamá la que si sabe, se repetirá alimentada por los padres de un lado y los hijos por el otro.

Cuando papá se ausenta y deja en mamá toda la responsabilidad de la casa y la elaboración del guiso, la familia tendrá un hueco que buscará ser llenado. Es probable que alguno de los hijos se ofrezca de candidato, o bien que mamá recuerde todo el tiempo que cuando venga papá, él arreglará las cosas. En ambos casos la familia se organizará de alguna manera, tratando de buscar que el papel de papá sea cumplido aunque su persona se encuentre fuera.

Podríamos seguir dando ejemplos de cómo la familia busca que el papel de papá y el de mamá se cumplan. En todos ellos podemos observar que funciona de acuerdo a como estos dos papeles se han coordinado.

Probablemente haga falta en este cuadro hablar de los hijos. Ya que no podríamos hablar de papá y mamá, sin hablar de los hijos, al hablar de como funcionan las familias observamos como el papel de papá se pone de acuerdo con el papel de mamá dejando un poco de lado lo que los hijos hacen con este funcionamiento, y la manera como ellos ayudan a que este funcionamiento se repita. De aquí que pensamos que ellos toman el lugar que los padres les dejan tomar.

Se ve con claridad, que no podemos hablar de familias buenas o malas. Sino que hay maneras de llevar la familia, de organizarla y ponerse de acuerdo con uno mismo o con el otro según sea el caso,

para que el guiso de la familia se elabore.

Las familias serán diferentes porque se organizan de una manera diferente, y lograrán distintas maneras de funcionar, todas ellas buenas, porque son la manera como pueden ponerse de acuerdo para vivir en familia.

Si queremos cambiar cosas en el marco familiar debemos descubrir de que manera la familia está organizada, ¿qué tipo de guiso están produciendo? ¿qué ingredientes usan y cómo se ponen de acuerdo para hacerlo? ¿de qué manera colaboran para producirlo? o para que salga crudo, o tal vez quemado?

¿Cómo sienten todos los miembros de la familia lo que se hace y qué sabor tiene el guiso para cada uno?

Si bien es cierto que el guiso lo preparan sólo algunos, también es cierto que todos son los que lo comen.

Para sentirse mejor en el marco de la familia y comprender porqué algunas cosas no están saliendo como se quiere, no es necesario encontrar quien en la familia está fallando, para cambiarlo o componerlo. Se necesita por el contrario ver como la familia está organizada, como se ponen de acuerdo o como se relacionan y comunican. Así podremos encontrar que cosas de las que se acostumbra hacer, deban cambiar, si se desea lograr un guiso que guste más a los miembros de la familia.

FICHA INFORMATIVA GENERAL II: LAS REGLAS DE LA FAMILIA

La familia forma parte de un mundo amplio que funciona de acuerdo a ciertas reglas. A pesar de que muchas veces observamos cosas que pasan y que nos parecen incomprensibles y faltos de toda regla, en realidad hay un cierto orden y cierta lógica en los acontecimientos del mundo que nos rodea, así también la familia funciona de acuerdo a determinadas reglas.

Las familias que se encuentran en tensión y con dificultades para lograr armonía, establecen reglas de funcionamiento que hacen que se mantengan en esa situación. Familias que logran encontrar caminos para una relación más estrecha, con tranquilidad y posibilidades de comprensión, lo hacen siguiendo también ciertas reglas de funcionamiento.

Al parecer no nos damos cuenta con facilidad de que la existencia de estas reglas, es algo complicado.

Probablemente esto se deba, por una parte, a que las personas somos seres complicados, que actuamos desconociendo las causas que nos hacen comportarnos de una cierta manera.

Por la otra parte puede deberse a que los mecanismos que producen esas reglas están "por encima" de las personas. Somos personas que al estar en el "juego" de las relaciones humanas desconocemos muchas de las reglas de ese complicado juego. Somos capaces de jugar el juego, desconociendo como funciona, de la misma manera, también somos capaces de manejar un vehículo desconociendo las reglas de su funcionamiento.

Probablemente la dificultad principal para encontrar las reglas que marcan el funcionamiento familiar, estriba en que tenemos la tendencia de juzgar, las cosas que pasan, pensando en que la visión que tiene uno de ellas es la correcta.

Cuando uno de ocupa únicamente de lo que piensa, deja de comprender las reglas que marcan el "juego" que juegan.

Las familias negocian constantemente y no todas las formas de hacerlo son iguales, ni las formas de ponerse de acuerdo, son las mismas.

Por ejemplo hay temas de dinero, donde se usa la forma de negociar y otras como las actividades de la familia donde se usa otra.

Podemos pensar en tres maneras diferentes de establecer las negociaciones familiares:

- 1.- Por bienes separados: Los miembros de la familia se dividen los terrenos en los cuales cada cual va a dominar. Deciden que temas van a funcionar de acuerdo a una forma y cuáles de acuerdo a otra. Así por ejemplo el marido no interviene en las labores de la casa y la mujer no interviene en el gasto del dinero. Los niños son los que deciden que se hace y que no, y las normas de disciplina son "ejecutadas" por el papá verdugo.
- 2.- La ley de la selva: Los miembros de la familia viven una constante situación de forcejeo. Se trata de ver que

terreno conquista quién y cuáles "batallas" son ganadas por uno para buscar reponerse en la siguiente vuelta. - Cada uno lleva una rigurosa contabilidad de los éxitos del otro para buscar igualar los "puntos" ganados y no perder el juego. Se invierte mucha energía buscando no dejarse del otro y siempre se está pendiente de los movimientos del "enemigo" para anotarle una derrota que - lo debilite.

- 3.- Juntos lo hacemos mejor: Son familias que buscan integrar las cosas como cada cual las ve, sacando lo bueno de cada parte, logrando así una alternativa que tiene - grandes posibilidades de ser mejor que la de cada uno - por separado. La familia invierte mucho tiempo y energías tratando de comprender la posición del otro, y estamos seguros que esta acción es recíproca, esto es que los otros hacen lo mismo.

Por lo general se encuentra que estas familias tardan - un poco más de tiempo en hacer las cosas ya que toman - tiempo para negociar e integrar sus posiciones.

Hasta aquí podría pensarse que las personas o las familias deciden la manera como establecen sus negociaciones. La realidad es que - las cosas están lejos de la elección. Más bien la forma como los miembros se complementan o chocan, o como se comunican hacen que se envuelvan en un cierto tipo de regla. Así nos encontramos con familias que aceptan la "separación de bienes" propuesta por uno

y lentamente van repartiéndose los terrenos, sin darse cuenta que lo están haciendo. Otros inician una carrera de dominio que lentamente los absorbe y de la cual cuesta mucho salir, y por último - otros van descubriendo el camino para tomar en cuenta al otro, lo grandando cada vez mayor afinidad y común acuerdo.

En la realidad, es difícil encontrar familias que tengan solo una manera de negociar. En algunos terrenos logran separación de bienes y en otros logran la integración. La manera de lograrlo es por la "ley de la selva" y en ocasiones por mutuo acuerdo. - - Otras familias se reparten "bien" los terrenos, aceptando esta - forma como una integración y con esas reglas viven muchos años.

Debido a que las familias son organismos que crecen y viven con el correr del tiempo, el número de miembros cambia y sus necesidades también. Llega el momento en que las reglas establecidas entran en conflicto y es entonces cuando surge la necesidad de - provocar un cambio.

Así como la manera de comunicarse hizo que dominen ciertas formas de negociación, cualquier cambio en las relaciones logradas en el marco familiar se hará modificando la manera como se - comunican y pensando en el estilo de negociación que utilizan. Solamente ubicando lo que hoy se hace, se puede llegar a cambiar lo.

FICHA INFORMATIVA GENERAL III: COMUNICACION Y CAMBIO DE REGLAS

Si ponemos atención a lo que sucede cuando dos personas interactúan nos daremos cuenta que la forma como uno se relaciona con el otro, depende de la comunicación que entre ellos entablan.

Cometeríamos un grave error si al hacer esta observación, pusiéramos atención únicamente a las palabras que se intercambian. Debemos atender también a la manera como se lo dicen, el momento y lo que cada uno de los participantes está esperando del otro y de esa situación en especial.

Las palabras que se "escogen" para comunicarse, dependen de la relación que se lleva con esa persona y curiosamente la relación va dependiendo de la relación que se lleva con ellas y de esta depende la comunicación alcanzada.

Así por ejemplo, en una pareja la mujer siente que son pocas las cosas que puede comunicarle a su marido, porque éste se enoja por todo. La relación que establece es de "ocultamiento y temor", por parte de la mujer, y de "enojo y desconocimiento" por parte del marido.

A medida que el tiempo pasa, son menos las cosas que sabe de su mujer, lo que lo pone en un estado de irritación, pues de topa con frecuentes "sorpresas" ya que vive con una mujer a la que des conoce. A medida que más se irrita, son menos las cosas que la mujer le comunica ya que cada vez que le cuenta al marido algo, él se irrita. La distancia que se va abriendo entre estas dos personas se agranda cada vez más, estableciéndose una relación de - - ocultamiento y temor.

Vistos estos problemas desde afuera, se podría pensar que el problema de la pareja es la "falta de comunicación" de la mujer, ya que si ella decidiera "armarse de valor" y se comunicara con - su esposo, el sabría más cosas de ella y se enojaría menos.

El ver estos problemas de esta forma es muy parcial pues así se desconoce que el enojo y el ocultamiento son los que determinan que es lo que la pareja puede comunicar.

Luego entonces la poca comunicación hace que se mantenga la distancia y las relaciones de temor y ocultamiento, y así cada - vez que la mujer aumenta su comunicación, aumentará el enojo del marido, y éste hará que la mujer regrese a su ocultamiento para que la regla de la relación que alcanzaron no se modifique: Poca comunicación igual a mucha distancia.

Veamos el ejemplo de una madre que siente que no puede controlar a su hijo porque cada vez que lo intenta el niño hace berrinches, grita y llora.

El niño por su parte, sabe que las cosas se consiguen única-mente si llora y patalea: La comunicación que recibe de la madre es que como es incontrolable no hay nada que puedan hacer por él. El niño comprende que esta importancia y falta de control es la señal para un berrinche y llanto que lograrán que se le otorgue lo - que desea. Así esta madre tiene una relación de temor y sumisión - con su hijo, quien a su vez lleva una relación de dominio y terrorismo con su madre. Para conseguir las cosas hay que ser incontrolable, sabe que las cosas se las dan por esa actitud, los intentos

de control son la señal para el niño, de que un berrinche es lo que logra que se le otorgue lo que desea y para la madre, que efectivamente el niño no puede ser controlado y por lo tanto hay que darle lo que pida.

Un cambio en la relación no puede ser logrado solamente por un cambio en la comunicación ya que la relación es lo que determina, como son comprendidos los mensajes comunicados.

Cuando una de las partes intenta un cambio de comunicación sin que los patrones de relación se hayan aclarado, este nuevo mensaje será interpretado de acuerdo a los patrones de relación dominantes y por lo tanto servirá de poco para alcanzar un cambio significativo en la relación cabe aclarar además, que las palabras en sí tienen poco significado, su verdadero significado lo da la relación que hay entre las personas. Por ejemplo, cuando una madre acostumbrada a la comunicación abierta y cariñosa con sus hijos, le dice a uno de sus hijos "mounstro" y seguido de esto lo abraza le da un beso y le aplaude un acontecimiento que antecedió a la frase, el niño comprende que el significado de estas palabras es algo cálido y compartido entre la madre y él.

Por otro lado una madre agresiva que vive en constante conflicto con sus hijos y que cada vez que el niño cometa el mismo error propio de su edad, la madre le gritará "mounstro"; el significado de este mensaje idéntico en palabras al anterior es completamente diferente en relación y en significado.

Las familias tienen pocas posibilidades de cambiar sus pautas de relación, si ponen atención únicamente a los contenidos verbales de su comunicación. Es necesario indagar sobre el tipo

de relación que impera entre los diversos componentes de la familia para encontrar medios de comunicación que aclaren primero las pautas de elección, para después encontrar patrones de comunicación que construyan pautas de relación diferentes.

Una de las formas mas simples de encontrar las pautas de relación que unen a dos personas que se comunican, es alejarse un poco (o un mucho) según el dominio de la habilidad), del contenido que se comunican para poner atención a la secuencia de la comunicación: ¿qué pasa a "p" después de que "a" habló?... y por otro lado que tono, ritmo, cambio de contenido se utiliza en esa secuencia.

Estos elementos son de mayor utilidad que prestar atención al contenido verbal de lo que se está comunicando.

La vida familiar moderna ha involucrado a la mujer al rol productivo, de donde surgen una gran cantidad de necesidades - nuevas que deberán ser cubiertas por los miembros de la familia. Estas necesidades van desde cargas de trabajo, hasta necesidades afectivas, sin olvidar los aspectos económicos.

Las diferencias de edad, sexo y rol, a veces nos impiden lograr una buena repartición, con todos los miembros que integran la familia.

Para las reparticiones siempre dividimos a la familia en dos subsistemas, la pareja y los hijos. De alguna manera en la pareja se intenta por ambos miembros sacar ventaja en las reparticiones. No porque seamos ventajosos porque siempre tratamos de lograr la mayor recompensa por el menor esfuerzo.

Algunas veces no solo se sobrecarga a un conyuge, sino alguno de los hijos tiene que realizar las tareas, que a los padres corresponde. Al hijo mayor se le obliga a cuidar a los hermanitos o al más pequeño se le utiliza como mandadero... mi hijo traeme mis chanclas, ve por los cigarros, etc.

Hay una gran cantidad de cosas que debemos repartir, en donde están involucrados todos los miembros de la familia, entre otras las actividades de aseo de la casa: ¿quién debe limpiar la cocina? ¿lavar los trastos? ¿cocinar? ¿cuidar a los niños? ¿asearlos? etc. ¿Oh quién prende el calentador y quien va al supermercado?

Hemos inventado diferentes formas de repartir, pero repartir cosas concretas quizás sea más facil que repartir afecto, atención

o respeto.

Algunas familias les parece más comodo no hacer repartos.

"Cuando el niño nos pide que juguemos con él, si estamos viendo la televisión y no lo tomamos en cuenta, estamos negándonos a compartir atención y afecto".

"Cuando el niño está jugando solo y le obligamos a jugar con su hermanito que ya nos cansó, le estamos negado respeto".

¿Cómo podríamos hacer que esto de las reparticiones llegara a ser más equitativo y justo?

Si nos pusieramos a pensar cuantas personas son las que dicen siempre la verdad nos parece que no encontraríamos una sola.

Las costumbres hacen que el adulto mienta al niño, esto es, - la tradición, la culturización, en un determinado contexto hace - que la generalidad de los padres incurren en los mismos errores - que las antiguas generaciones han implantado o aplicado en su labor educacional.

Ocasionalmente el lenguaje que utilizan los padres no es muy claro, por lo que muchas veces creen que sus padres mienten, propiciando desconfianza, por lo que muchas conductas familiares traen - como consecuencia que el niño se confunde al no comprender lo que se le está diciendo.

No es de asombrarse que esto suceda, ya que al responder alguna pregunta que el niño haga, no se hace con hechos reales.

Generalmente los padres mienten para ocultar algo o evitar - una situación difícil, que no saben como enfrentar; o mienten también para mantener su estatus de autoridad ante los hijos generando confusión entre ellos, en otras ocasiones el padre no puede defender sus opiniones con verdades y da razones falsas y explicaciones inadecuadas. Por ejemplo: mienten al hablar de política, religión, sexo, etc., en un intento de embellecer la realidad en que - vive el niño. También mienten cuando se quiere establecer una norma, cuando educar es una carga, cuando las relaciones entre la pareja no van bien, cuando el hijo no es deseado, cuando el hijo es adoptado, cuando se deja al niño en un lugar desagradable.

El adulto al mentir, desconoce muchas veces las consecuencias que le acareará al niño.

Hay mentiras que permiten al niño, explorar y le ayudan a ser más independiente, ya que su mensaje señala una etapa normal de desarrollo, reafirmando en el niño sus conocimientos y utilizando su imaginación.

Por ejemplo: una madre que no permite que el niño vaya al tras patio, entonces el niño le dice que va al baño y en lugar de hacer lo se va al traspatio, o yo volé como superman.

Hay mentiras que son consecuencias de una presión que le impide al niño decir la verdad, por miedo a un castigo o una reprimenda exagerada, provenientes de padres arbitrarios, restrictivos, cas tiganes.

Un niño cuando es castigado por una mentira, sin comprender - porque la dice, le origina sentimientos de culpa, que le producen ansiedad.

Otras mentiras en el niño, tienen el propósito de reclamar - atención, por lo que su mensaje es: "necesito la misma atención que antes me daban". "Casi no te ocupas de mí".

Muchos adultos enseñan a sus hijos a mentir, por ejemplo: "dile a tu tía Margarita que no estoy". Es así como el niño aprende a mentir.

¿Qué relación existe entre los padres y sus hijos cuando los enseñan a mentir?

¿Por qué los niños mienten?

FICHA INFORMATIVA:

LA REPETICION Y LA NECESIDAD DE UN  
MODELO

Facilmente recordamos cosas del pasado. Muchas veces cuando nos topamos con situaciones en la vida cotidiana con los hijos, - descubrimos que estamos viviendo lo que vivimos antes.

De pequeños, nos educamos y crecimos al lado de personas que se fueron convirtiendo en importantes para nosotros. Papá y mamá son los principales aunque para muchos de nosotros no fueron exactamente el papá y la mamá que nos trajeron al mundo, sino otras - personas que se ocuparon de convertirse en nuestros padres.

Es indiscutible que las relaciones con estas personas son las que nos han formado nuestro caracter, forma de ser, ver el mundo y en muchas ocasiones hasta de comportarnos. Más allá de saber que - así son las cosas para nosotros tiene otra utilidad más conectarnos con las cosas del pasado. Resulta que en nuestro proceder como padres son pocas las alternativas que nos quedan cuando queremos buscar ejemplos que nos sirvan de guía en nuestro proceder. Así recurrimos en forma muy natural a ver como acostumbraban a hacer las cosas cuando eramos pequeños y desde ahí tomamos una posición.

Esta forma de posición es un acto muchas veces inconsciente. No nos damos cuenta que estamos repitiendo estas formas de proceder si no hasta el momento en el cual nos detenemos a reflexionar sobre lo que hacemos. Recurrir a modelos es una acción necesaria e inevitable.

Podemos decir que hay dos maneras generales de relacionarnos con estos modelos vividos:

a) Copiando y repitiendo

b) Cambiando e innovando

a) Hablamos de copiar y repetir cuando vemos acciones y contactos pasados que nos han sido benéficos, nos han ayudado y en nuestra vida actual los valoramos como buenos y los sentimos queridos y con ganas de continuarlos.

b) Diremos que procedemos cambiando e innovando cuando alcanzamos conciencia de ciertas conductas que fueron utilizadas con nosotros y que por la manera como las vivimos quisiéramos que desaparecieran y nunca se repitieran.

Es común encontrar extremos en la adopción de estas posiciones, gente que desea borrar casi por completo toda huella del pasado invirtiendo grandes cantidades de energía para hacer lo opuesto, evitar cualquier rasgo que pudiera parecerse a esos modelos anteriores.

En otro extremo se encuentran las personas que viven en relación muy estrecha y cerrada donde no se cuestionan a las figuras paternas: que se idealizan y se asimilan y siguen ciegamente sin detenerse a pensar que son necesarias cambios circunstanciales - que invitan a modificar rasgos usados por esos modelos.

En el medio ubicamos personas que han logrado hacer un trabajo de selección, rescatando aquellas cosas que sienten como positivas y que desean preservar, evitando otras que en su experiencia personal han sido entristecedoras difíciles y frustrantes y que por lo tanto se desea evitar.

Podríamos preguntarnos ¿cuál es el mejor camino? La tendencia a calificar las situaciones como buenas o malas es también herencia de los mismos modelos. Podemos decir que estos no son ni buenos ni malos, son formas de usar y vivir el pasado. Sin embargo si existe una posición de valor con respecto a estas vivencias: utilizarlas en una forma plástica abierta y ágil, puede contribuir a reconciliarse con situaciones vividas. Esta reconciliación puede - abrir el paso a una reflexión sobre los rasgos del momento que se vive y con ello aumentar la posibilidad de elección mejorar nuestras posibilidades de adaptación y con ello responder de acuerdo a los constantes cambios a los que se ve enfrentada la familia. Esto sería tanto como utilizar el pasado al servicio del presente, sería aprender a recuperar las experiencias desagradables y placenteras para aumentar nuestra capacidad de producir con nuestros hijos - igualmente vivencias placenteras y no placenteras.

Para terminar valdría incluir un pensamiento común en las familias "quisiera evitarles a mis hijos el sufrimiento que yo viví". Pretender evitar el sufrimiento quiere decir quitar a los nuestros toda posibilidad de crecimiento y maduración. Pretender hacerlo es tanto como extraer la condición humana donde el dolor y el sufrimiento son inevitables. Nos resta tratar de disminuirlo y evitar provocarlo intencionalmente ya que la intención cambia la calidad progresiva del sufrimiento por la fuente del rencor y odio que lesjos de crear situaciones donde lo placentero y el sufrimiento se complementen logra el dominio de lo segundo perpetuando así la cadena de la destrucción.

FICHA INFORMATIVA:

EL JUEGO COMO MEDIO DE PREPARACION  
PARA ACONTECIMIENTOS FUTUROS

Como todos sabemos el juego es un medio de expresión en todas las etapas de la vida, particularmente en la niñez. En la mayoría de nuestras actividades nos expresamos y relacionamos a través del juego. Todos hemos tenido la experiencia siempre agradable de aprender jugando. Los maestros pasan muchas horas enseñando a través de juegos. También los adultos se relacionan entre sí, muchas veces, - por éste medio. Así podemos concluir que los juegos son una actividad vital del ser humano en todas las etapas de su desarrollo.

Los juegos podemos verlos presentes en todas las personas y - tienen la peculiaridad de ser tan plásticas que a través de ellos - expresamos de mil maneras nuestros afectos, temores y fantasías.

El juego permite aprender a quien observa, mucho de la manera como el niño se relaciona, incluyendo también, las relaciones comunes en la familia.

Nos encontramos frecuentemente con que los adultos pocas veces quieren participar en juegos explícitos, probablemente por el temor a ser juzgados o criticados, por sentirse incapaces o a lo mejor un cierto temor a hacer el ridículo.

Con esta inhibición, se pierde la oportunidad de utilizar un medio ampliamente efectivo de comunicación con los hijos, que puede - convertirse en una actividad que permite no sólo enseñar sino también alcanzar un alto grado de sociabilización; puede ayudar a dejar de temer a algunos contactos corporales que erroneamente hemos o<sub>u</sub>t<sub>e</sub>

nido o lograr momentos agradables que ayuden a asimilar de mejor manera el mundo que nos rodea.

Los adultos también jugamos, sobre todo en la interacción con otros adultos. Es fácil descubrir en muchas de nuestras acciones, - un conjunto de juegos implícitos, por ejemplo cuando imitamos a algunas gentes, o nos ocultamos de ellos, o cuando obligamos a hacer cosas absurdas, o bien paralizando sus actividades: en otras ocasiones jugamos al papel del tirano, del niño, del extraviado, del be--rrinchudo y si fuese necesario, del tonto o del don Juan.

Como adultos insistimos en relacionarnos con los niños usando pautas que les impiden mostrarnos toda su creatividad, toda la libertad e inocencia o pureza que les caracteriza. A veces juzgamos sus - juegos como si fuesen realizados con maldad, perversidad y malas intenciones. En el mejor de los casos les imponemos para sus juegos - - nuestras normas rígidas y acartonadas encadenando la fluidez de su - fantasía y obligándoles a utilizar incluso sus juguetes, una lógica que nosotros creemos irreflexivamente valiosa, imponiéndoles horarios o estrechos espacios de juego, lesionando de una manera seria, pero no intencional, su futura creatividad, haciendo que jueguen como los adultos.

Si nos ponemos a pensar en los miedos, vemos que es una experiencia común a todos los seres humanos, en mayor o menor grado to dos hemos tenido miedo, ¿pero que es tener miedo? Se puede decir - que es una experiencia relacionada con algo que nos puede pasar en el futuro, inmediato o a largo plazo, algo que nos puede pasar que rompa con nuestra seguridad o nuestra integridad, algo que pueda - suceder que escape a nuestro control. Por lo anterior si nos ponemos a pensar cuales son los miedos más comunes en los niños y en - nosotros mismos, podemos ver que son: el "miedo a lo desconocido", a experiencias nuevas que se pueden escapar a nuestro control; así como el "miedo al abandono" de nuestros seres queridos que nos pro porcionan seguridad y confianza.

Este miedo a algo que nos puede pasar, puede tener una causa externa real (un peligro objetivo, una amenaza, un golpe), pero - también se puede tener miedo a algo que nada más imaginamos, se - tiene "miedo adentro", no por una causa externa real, sino por pen samientos o sentimientos que pasan dentro de uno. Este tipo de mie dos es muy común en los niños, que por su poca experiencia imagi-- nan muchas cosas que pueden pasar que no son ciertas, por ejemplo cuando se le deja a un niño en un lugar desconocido para él, con - gente extraña (cuando se deja a un hijo con una vecina, o cuando - se le deja los primeros días en la Estancia), el niño en estas cir cunstancias se siente abandonado y desprotegido de sus padres, con el tiempo y la experiencia el niño aprende que estas son separacio

nes nada más temporales y que sus padres siempre regresan por él, pero nuevas experiencias de este tipo siempre producen miedo y angustia en los niños. Estos miedos imaginados son comunes en los niños y con la edad van disminuyendo, en los adultos este tipo de miedos se pueden convertir en "fobias" a ciertas cosas o lugares que nos producen angustia sin saber realmente ¿por qué? esto se debe a relacionar estas cosas o lugares con experiencias traumáticas pasadas y la elaboración mental de éstas, por ejemplo si alguna vez nos atacó un animal, cuando volvamos a tener contacto con ese animal es probable que nos produzca miedo, esto tiene una explicación lógica, pero si nunca hemos sido atacados por ese animal y nuestro padre o madre o alguien muy cercano nos transmite ese miedo u otros de este estilo (miedo a las alturas, a lugares cerrados, al sexo, etc.) es probable que lo adquiramos, también hay que procurar evitar transmitir a los niños estos "miedos nuestros", es importante: aconsejarlos para prevenirlos de algún probable peligro, y hablarles con la verdad para evitar que hagan algo que pensamos pueda ser peligroso, pero si les mentimos exagerando peligros o atemorizando, aumentamos la desconfianza y el miedo en los niños.

Conviene preguntarnos entonces como podemos responder a situaciones donde el miedo al peligro puede evitar un accidente sin inculcar temores innecesarios.

FICHA INFORMATIVA:

AGRESION

Gran parte de nuestro comportamiento representa el resultado de lo que hemos aprendido de los demás aunque también es determinado por el mundo interno de las personas.

Las personas enseñan a las personas, se enseñan unas a - - otras a hablar, cuando a sonreír, cuando a trabajar, estas actitudes se refieren a habilidades sociales que se aprenden cuando nos relacionamos con otras personas, pero también podemos referirnos al comportamiento interno en donde influye el carácter, el temperamento, la herencia; esto lo podemos observar cuando dos hermanos en un mismo ambiente reaccionan de manera diferente.

No se puede hablar en general de la agresividad, sin saber - que en cada caso se da la agresión en forma particular y característica en donde intervienen factores individuales, familiares y el medio externo.

La agresión es algo que en mayor o menor grado se vive en - las relaciones diarias o bien es exigida por la sociedad. Por - ejemplo, se podría hablar de la agresión para entrar o salir del metro, la manejar, al comprar, etc.

En los niños también se habla de agresión, y los padres se - quejan:

- "Nadie sabe cuando va a explotar".
- "No es posible obligarlo a que haga ciertas cosas".
- "Es terco como su padre".
- "Tiene temperamento terrible".

- "Constantemente molesta a sus hermanos".

Cuando en un hogar se da un tipo de comportamiento agresivo se producen cambios en el sistema total de la familia. Ya que los hermanos y los padres van entrando en la práctica de conductas agresivas, convirtiéndose la agresión, en la moneda usual de la familia.

Los padres muchas veces enseñan a sus hijos consciente o inconscientemente malas conductas, sin darse cuenta, por que los hijos son agresivos, y cuando esto se presenta, los padres no tienen claro que es lo que la provocó.

Un niño agresivo responde atacando, cuando surge una crisis o desaparece una situación placentera o se le impide obtener una gratificación.

Siendo el resultado de una frustración, de una conducta aprendida tanto de los miembros de su familia o por el medio externo o bien como medio de defensa ante un medio hostil.

En algunas ocasiones puede llegar a convertirse en un vínculo en donde el cariño que se siente es poco o bien puede provocar distanciamiento entre las gentes, bloqueando la posibilidad de acercamiento hasta llegar a convertirse en una conducta fija.

**APENDICE III: FORMAS DE SEGUIMIENTO**

SEGUIMIENTO DEL PROCESO GRUPAL

1 GRUPO \_\_\_\_\_ 2 NO. DE SESION \_\_\_\_\_ 3 FECHA \_\_\_\_\_  
4 NO. DE PARTICIPANTES \_\_\_\_\_ NO. DE PARTICIPANTES FIJOS \_\_\_\_\_  
5 DISPOSICION FISICA:

6 PROCESO DE LA SESION

6.1 TEMATICA

6.1.1 CONTENIDOS MANIFIESTOS ABORDADOS POR EL GRUPO DURANTE LA SESION

6.1.2 CONTENIDOS LATENTES INFERIDOS POR EL GRUPO COORDINADOR

6.2 DINAMICA

6.2.1. APERTURA(EXPLICA)

6.2.2. MOMENTOS DEL TRABAJO GRUPAL (SUBRAYA Y EXPLICA)  
-PRETAREA      - TAREA              -PROYECTO

6.2.3. ~~SITUACIONES BASICAS DEL GRUPO~~  
MOVIMIENTOS EN LA ESPIRAL OPERATIVA(MARCA CON UNA "E" SI EL MOVIMIENTO SOLO EXISTIO;"D"SI FUE EL DOMINANTE Y "N" SI NUNCA EXISTIO):  
( ) PERTENENCIA    ( ) COOPERACION    ( ) PERTINENCIA  
EXPLICA:

MOMENTOS DE LA ESPIRAL GRUPAL  
COMUNICACION ( EXPLICA)

APRENDIZAJE GRUPAL (EXPLICA)

TELE ( EXPLICA)

6.2.4. MOMENTOS DEL APRENDIZAJE GRUPAL( SUBRAYA Y EXPLICA)  
-INDISCRIMINACION - DISCRIMINACION - SINTESIS

6.2.5. APRECIACION DEL CLIMA DE LA SESION(SUBRAYA Y EXPLICA):  
+ Ansiedades Dominantes: -PERSECUTORIAS - DEPRESIVAS - CONFUSIONALES

+ MODALIDAD DE INTERSACCION( EXPLICA):

6.2.6. FENOMENOS UNIVERSALES DEL ACONTECER GRUPAL(SUBRAYA Y EXPLICA):  
- SECRETO GRUPAL -FANTASIAS DE ENFERMARSE - FANTASIAS DE CURA.

6.2.7. EMERGENTES(EXPLICA):  
a) SITUACIONALES:

b) PERSONIFICADO(PORTAVOZ):

7. ELECCION DEL TEMA PARA LA SIGUIENTE SESION:

8. DESEMPEÑO DEL COORDINADOR:

8.1. EN LA TRANSMISION DE LA INFORMACION

8.2. EN LA FACILITACION DE LAS INTERACCIONES.

8.3. EN EL MANEJO TECNICO DE LA SESION (MARCA Y EXPLICA):

- UTILIZANDO Y COMPRENDIENDO EL PROCESO GRUPAL
- SEÑALANDO E INTERPRETANDO A LOS INDIVIDUOS
- SEÑALANDO E INTERPRETANDO INTERACCIONES DE ALGUNOS MIEMBROS.

9. PERCEPCION DE CAMBIOS( ANOTA SOLO AQUELLOS QUE VEAS Y COMPARTAS CON EL EQUIPO)

9.1. EN EL GRUPO:

9.2. EN LOS PARTICIPANTES(ESPECIFICA PARA LOS PARTICIPANTES QUE MUESTREN CAMBIO):

---

COORDINADOR

---

OBSERVADOR

---

CRONISTA



**APENDICE IV: DEFINICIONES DEL FORMATO: SEGUIMIENTO  
DEL PROCESO GRUPAL.**

## APENDICE IV

### DEFINICIONES DEL FORMATO: SEGUIMIENTO DEL PROCESO GRUPAL

- 6.1 **TEMATICA:** Se refiere a los contenidos intercambiados por los participantes de la experiencia.
- 6.1.1 Contenidos manifiestos: Es el discurso que los participantes intercambian al relacionarse a: la información, aspectos del acontecer grupal que se declaran relacionadas con la situación del grupo.
- 6.1.2 Contenidos latentes: Es el sentido y/o significado que el grupo coordinador adjudica a los contenidos manifiesto trabajados en el grupo y que apuntan a los procesos inconscientes que se forman en el trabajo grupal.
- 6.2 **DINAMICA:** Se refiere a la lectura que se hace de los aspectos del proceso por medio de los cuales el grupo aborda los contenidos temáticos e informativos. Es la forma como se desarrolla el abordaje de la tarea.
- 6.2.1 Apertura: Se refiere a la manera como el grupo coordinador inicia la sesión y que determinará el inicio de la dinámica grupal. Puede ser: abierta, semiabierta y cerrada.
- 6.2.2 Momentos del trabajo grupal: Se refiere a los estados por los que atraviesa el grupo en la consecución de su tarea.
- Protarea: Es el momento en el cual predomina la

confusión y las ansiedades básicas. Se repite con más frecuencia al principio del trabajo grupal aunque también aparece en fases posteriores. El pensar está dissociado del sentir y de la acción.

**Tarea:** El momento que aparece cuando las resistencias aparecidas en el momento de pretarea se han trabajado o superado. La productividad grupal aumenta, el grupo ensaya soluciones a sus problemas, hay elasticidad en torno a los roles establecidos. Hay conductas que se adecuan más a la realidad grupal. Los miembros se integran y al mismo tiempo se diferencian entre sí y con el no grupo adquirimos así una identidad de grupo propio.

**Proyecto:** La cohesión del grupo sobre pasa los momentos del aquí-ahora para producir proyectos que mantengan vivo y en movimiento al grupo.

6.2.3

Vector de la Horizontalidad: situaciones básicas del grupo:

- **Pertenencia:** Sentimiento de integrar un grupo de identificarse con los acontecimientos y vicisitudes de ese grupo. Hay una internalización de los miembros del grupo.

Se desarrolla una identidad de grupo.

- **Cooperación:** Existencia de roles diferenciados que en su dimensión heterogénea se relacionan de una manera complementaria y operativa. Es la contribución aún silenciosa a la tarea grupal desde una diferenciación de roles.
- **Pertinencia:** Capacidad del grupo para centrarse en la tarea prescrita y en el esclarecimiento de la misma. Su calidad se mide de acuerdo a: monto de pretarea, creatividad, productividad y apertura a proyectos.

Vector de la Verticalidad: Momentos de la espinal grupal:

- **Comunicación:** Abordaje de los misterios, las ideologías, los procesos de ajuste entre imágenes internas y realidad exterior. Puede ser verbal y preverbal, incluye al contenido, al como y al quien.
- **Aprendizaje:** Sumación de información de los integrantes. Momento de transformación de cantidad en calidad. Implica resolución de ansiedades y adaptaciones a la

realidad. Aparición de nuevas construcciones de realidad y de nuevas relaciones interpersonales: nuevos comportamientos, expectativas, roles.

- **Telé:**

Disposición que tiene cada uno de los miembros para con cada uno de los demás miembros del grupo. Puede ser positiva o negativa.

**6.2.4**

Momentos del aprendizaje grupal:

- **Indiscriminación:** Los objetos del grupo son confusos la tarea no es clara, no logran razonar sobre ella. Las tácticas, los roles, las conceptualizaciones son difusas y no diferenciadas. La participación está basada en la perspectiva individual y se y se hacen referencias a otros grupos. La interacción es bipersonal y con referencia a otras experiencias. La ansiedad peculiar es la confusional.
- **Discriminación:** Se esclarecen los roles de coordinador e integrante. Las tareas se esclarecen y con ella la tarea latente se vé con más claridad. Se aclaran los medios básicos.

Aparecen situaciones de pertenencia y con ellos líderes coherentes con el tema y la tarea y la estructura del grupo.

- **Síntesis:** El grupo funciona, se ordena las sub-tareas que conforman el tema, surgen experiencias integradas lográndose la síntesis. Aparecen señales de productividad, de insight con momentos afectivos depresivos, la horizontalidad se conjugaba con la verticalidad apareciendo perspectivas histórica y renovación de esquemas. Los momentos grupales se alternan.

#### 6.2.5

#### Apreciación del clima de la sesión:

- **Ansiedades básicas:** esquizoparanoide (persecutorias) y depresiva (son el resultado de dos temores básicos que toda nueva situación de tarea trae aparejados: el temor a la pérdida de lo ya conocido y el temor al ataque de lo desconocido. Estos temores conforman la resistencia al cambio. Acompañan al momento de estructuración. La tarea se aborda y se produce cuando se logra un nivel óptimo de ansiedad.
- **Ansiedad confusional:** es particular el momento de

indiscriminación de todo grupo de tarea. La inseguridad y desconfianza o imagen como contenidos manifiestos de esta ansiedad y se dan en el nivel de lo interrelacional. La tarea es ininteligible.

- Modalidad de interacción: se refiere a los patrones de comunicación establecidos entre los participantes del grupo. Pueden ser convergentes hacia la coordinación o algún miembro del grupo o bien dispersos entre los miembros del grupo. Por otro lado pueden ser excluyentes donde participan solo unos cuantos o abarcativos cuando incluyen a mas miembros del grupo.

#### 6.2.6

#### Fenómenos universales del acontecer grupal:

Se refiere a situaciones que surgen en los grupos como emergentes y que se interponen al abordaje de la tarea. Funcionan como elementos resistenciales del proceso grupal.

- Secreto grupal: Es el nivel donde influyen el proceso mítico del grupo y el proceso de cooperación resistencial. El mito es la explicación fantaseada del origen del grupo. Este se produce con la cooperación de los miembros con el fin de que no surjan los aspectos temidos relacionados con el abordaje de la tarea. El secreto grupal es resistencial en cuanto

persevera al grupo de los temores al cambio.

- Fantasmas de enfermarse: Es la fantasía grupal que se estructura como resistencia y que impide el abordaje de la tarea que es vivida como amenazante y enloquecedora.

- Fantasmas de cura: Es la fantasía grupal que el trabajo de la tarea va a traer grandes beneficios idealizándose sus alcances provocando cierta dependencia mesfánica del trabajo del grupo y el coordinador.

#### 6.2.7

#### Emergentes:

Se producen en un grupo que esta estructurando su tarea.

- Situacional: Es la situación que se produce en el grupo y que viene a delatar o denunciar el contenido latente de la estructura grupal. Es decir los miedos básicos son "hablados" por esa situación grupal que habla de los contenidos latentes del momento.

- Personificado: (portavoz) Es el sujeto individual que hace suyo el contenido emergente de la situación latente. Es decir el grupo es hablado por la persona pero a la vez el grupo habla por medio de esa persona. El contenido específico que emerge en boca del portavoz es el resultado del entrecruzamiento de la verticalidad (aspectos propios del sujeto y de sus fantasías inconcientes) y la horizon-

talidad (el momento grupal y su dinámica).

Percepción de los cambios:

Se refiere a la percepción que el grupo coordinador tiene sobre las modificaciones que van percibiendo en el grupo y en los participantes.

- En el grupo: son cambios en el clima grupal, en la modalidad de participación de los miembros y otros cambios relacionados con la dinámica grupal.

- En los participantes: se refiere a modificaciones percibidas por el equipo y que se refieren a contenidos tratados por los miembros, modalidades de interacción en la sesión o modalidades de interacción reportadas por los participantes.

BIBLIOGRAFIA

1. Althusser, L., La filosofía como ciencia de la revolución, Cuadernos - Presente y Pasado, Siglo XXI, México 1979.
2. Anzieu, D., La dinámica de los grupos pequeños, Kapeluz, Buenos Aires 1971.
3. Anzieu, D., Bejerano, A., Keffs, P., El trabajo psicoanalítico en los grupos, Siglo XXI, México 1976.
4. Batson, G., Pases hacia una ecología de la mente, Carlos Labele, - Buenos Aires, 1976.
5. Bachelard, G., La formación del espíritu científico, Siglo XXI, México, 1976.
6. Beles, P., a) Interaction process analysis, Addison Wesley, Cambridge, - Mass., 1970.  
b) Personality and interpersonal behaviour, Holt Rinehart - and Winston Publ., Nueva York, 1971.
7. Bales, R., Strodluck, F., Phases in group solving problem, en: Journal of Abnormal - Social Psychology, 1941, 46, p.p. 485-95.
8. Baranger, W., Posición y estilo en la obra de Melanie Klein, Kargieran, Buenos Aires, 1976.
9. Barthes, R., Elementos de semiótica, en: Comunicación y la semiología, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1971.
10. Bauleo, A., a) Identidad, grupo y familia, Kargieran, Buenos Aires, 1974.  
b) Contrainstitución y grupos, Ed. Fundamento, España, 1977.
11. Bauleo, A., Caparros, N., et al., Psicología y sociología del grupo, Ed. Fundamento, España, 1977.
12. Bion, W., P., a) Group dynamics, Tavistock Publications, Londres, 1961.  
b) Experiences in groups, Tavistock Publications, Londres, 1961.  
c) Elementos de psicoanálisis, Harás, Buenos Aires, 1966.
13. Bleger, J., a) Simbiosis y ambigüedad, Paidós, Buenos Aires, 1973.  
b) Psicoanálisis y dialéctica materialista, Paidós, Buenos - Aires, 1976.  
c) Psicoanálisis y psicología institucional, Paidós, Buenos - Aires, 1976.  
d) Temas en psicoanálisis, Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.
14. Bernstein, M., a) Un esquema sistematizador de las teorías que constituyen - el esquema conceptual referencial y operativo de Enrique Pichón Riviere, Material mimeografiado, 1975.  
b) Estructura de estereotipos, proyecto amplificación para el - cambio, Material mimeografiado, 1977.
15. Bradford, J., P., et al., Dinámica del grupo de discusión, Paidós, Buenos Aires.
16. Bradford, J., R., Gibb, K., Berne, D., (Eds.), I group theory and laboratory method, - John Wiley and Sons, Nueva York, 1954.
17. Braunstein, N., et al., a) Psicología, ideología y ciencia, Siglo XXI, México, 1977.  
b) El lenguaje y el inconsciente freudiano, Siglo XXI, México, 1962.
18. Caplan, G., a) Principios de psiquiatría preventiva, Paidós, Buenos Aires, 1966.  
b) Preventions of mental disorders, Basic Books, Nueva York, 1961.

29. Cirigliane : Villaverde, Dinámica de grupos y educación, Humanitas, Buenos Aires - 1966.
20. Cartwright y Zanders, Dinámica de grupos, investigación y teoría, Trillas, México, 1962.
21. Cooley, Ch., Social organization, Scribners, Nueva York.
22. D'Atri, A., Así son papá y mamá, Altea, Madrid, 1978.
23. Eco, U., La estructura estética, introducción a la semiótica, - Lumen, Barcelona, 1978.
24. Erickson, R., H., Infancia y Sociedad, Hormé, Buenos Aires, 1966.
25. Faber, A., M., Padres liberados, hijos liberados, Diana, México, 1978.
26. Fernandez, J., Cohen, G., El grupo operativo, teoría y práctica, Extemporanes, México, 1978.
27. Fillaux, J., C., Los pequeños grupos, Universidad Nacional del Litoral, Santa F6, 1977.
28. Foulkes, S., H., Group psychotherapy, the psychoanalytic approach, Penguin Books, Lander, 1967.
29. Freedman, A., M., et al. Comprehensive textbook of psychiatry, Vols. I, II, Baltimore The Williams & Wilkin Co., 1975.
30. Forehand, R., King, E., Non compliant children. Effects of parent training on behaviour and attitude change, en: Behavior Modifications, Vol I, No 1, Jan 1977.
31. Freud, S.,
- a) Introducción al narcisismo, OC, Tomo VI, Biblioteca Nueva, Madrid.
  - b) Tres ensayos para una teoría sexual, OC, Tomo IV, Biblioteca Nueva, Madrid.
  - c) Compendio de psicoanálisis, OC, Tomo IX, Biblioteca Nueva, Madrid.
  - d) Lecciones en psicoanálisis, OC, Tomo VI, Biblioteca Nueva, Madrid.
  - e) El porvenir de la terapia psicoanalítica, OC, Tomo V, Biblioteca Nueva, Madrid.
  - f) Recuerdo, repetición y elaboración, OC, Tomo V, Biblioteca Nueva, Madrid.
  - g) Los caminos de la psicoterapia analítica, el multiple intereses del psicoanálisis, OC, Tomo V, Biblioteca Nueva, Madrid.
  - h) La interpretación de los sueños, OC, Tomo II, Biblioteca Nueva, Madrid.
  - i) Psicología de las masas y análisis del yo, OC, Tomo VII, - Biblioteca Nueva, Madrid.
  - j) Totem y Tabú, OC, Tomo IV, Biblioteca Nueva, Madrid.
32. García de Dios, J., M.,
33. García de la O., A., Padres y Maestros, Editorial Py U, Fonseca, España. La evolución del concepto del grupo operativo, en: Revista de psicología psicoanalítica, Monterrey, México, 1977.
34. García Masip, F., ¿Y?... La interpretación, el señalamiento y la devolución en los grupos operativos, Material mimeografiado, SHCP, México, 1982.
35. García Masip F., Mendelsohn, I., Momentos de la espiral dialéctica, Material mimeografiado, SHCP, México, 1982.

36. Gear, M., Liendo, E., a) Análisis del paciente y el ambiente, Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.  
 b) Psicoterapia estructural de la pareja y del grupo familiar, Nueva Visión, Buenos Aires, 1977.  
 c) Análisis estructural del material psicoanalítico, en: N., Braunstein (comp.), El lenguaje y el inconsciente freudiano, Siglo XXI, México, 1982.
37. Gilbard, G.S., Hartman, R.D., (eds.), Analysis of groups, Jossey-Bass, San Francisco, 1974.
38. Goldman, L., a) Importancia del concepto de conciencia posible para la comunicación, en: Coloquios de Royumont, Siglo XXI, México, 1970.  
 b) El sujeto de la creación cultural, en: U. Eco, et al., Socio logos contra psicoanalisis, Martínez Roca, Barcelona, 1974.  
 c) Ensayo teórico sobre los grupos operativos como analizados institucionales, Dialéctica, Universidad Autónoma de Puebla, No. 6, p.p. 9-29.
39. Gonzalez, M.F., a) Dinámica de grupos: teóricos y tácticos, Concepto, México, 1978.  
 b) Introducción a los ideas de Bion, Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.
40. Gorzales, J.J., et al.
41. Gordon, Th.,
42. Grimberg, L., et al. a) Psicoterapia de grupo, Paidon, Buenos Aires, 1977.  
 b) Introducción a los ideas de Bion, Nueva Visión, Buenos Aires, 1976.
43. Hjelmalev, L., Prolegomena to a theory of language, University of Wisconsin, USA, 1961.
44. Hymas Medina, C., La noción del grupo en el aprendizaje, en: Perfiles Educativos, No 7, Enero-Mayo 1980, p.p. 12-29, UNAM, México.
45. Jordan, N., et al. The development of cooperation among three men crew in a simulated machine information processing system, en: Journal of Social Psychology, 1963, 69, p.p. 175-84.
46. Jossely, I., The happy child. A psychoanalytical guide to emotional and social growth, Random House, Nueva York, 1955.
47. Kalls, R., a) Los seminarios analíticos de formación: una situación social límite de la institución, en: D., Anzieu, et al., El trabajo psicoanalítico en los grupos, Siglo XXI, México, 1978.  
 b) El aparato psíquico grupal, Granica, España, 1977.  
 c) "Message from the president of the United States relative to mental illness and mental retardation", 8th Congress, primera sesión, House of Representatives, Docto, No 58, 1963.
48. Kennedy, J.F., a) Las emociones básicas del hombre, Nueva, Buenos Aires, 1960.  
 b) Algunas conclusiones teóricas sobre la vida emocional del lactante, en: Desarrollos en psicoanálisis, Hormé, Buenos Aires, 1962.  
 c) El psicoanálisis de niños, Hormé, Buenos Aires, 1964.  
 d) Psicoanálisis del desarrollo temprano, Hormé, Buenos Aires, 1974.
49. Klein M., The life cycle of groups, Human Sciences, Nueva York, 1960.
50. Lacoursiere, R.,

51. Lantieri, L.G., Historia y estructura en el crecimiento del hombre, en: Sajbon, S. (eds) Introducción al estructuralismo, Nueva Visión, Buenos Aires, 1972.
52. Laplanche, J., Pontalis, J.B., Diccionario de psicoanálisis, Barcelona, 1972.
53. Levinson, F., Psicología de la personalidad, Orbis, material mimeografiado.
54. Levin, K.F., Theory in social science, ed: D. Cartwright, Selected theoretical papers, Tavistock, Londres, 1963.
55. Linderman, E., Dawes, I., The use of psychoanalytical constructs in preventive psychiatric, en: Psychoanalytical Studies of the Child, Vol. VII, Int. Univ. Press, Nueva York.
56. Loure, R., et al., Análisis institucional y psicoanálisis, Nueva Imagen, Buenos Aires, 1977.
57. Moolish, B., Psychoanalytic theory and history groups events, en: The International Journal of Psychoanalysis, Inter. Univ. Press.
58. Mahler, M., a) Child psychosis and psychotherapy, en: Psychoanalytic Study of the Child, Vol. VII, Nueva York, Univ. Press, 1952.  
b) Autismo y simbiosis de los trastornos maternos de la identidad, en: Revista de psicoanálisis, XXVI, No 1, 1969.
59. Massonava, J., La dinámica de los grupos pequeños, Protoc, Buenos Aires, 1969.
60. Mendelsohn, I., a) Grupos operativos de orientación para padres un medio de prevención, Unam, México, 1980.  
b) Las interacciones de los vectores del cono invertido, material mimeografiado, SHCP, México, 1982.  
c) El proceso grupal visto como un modelo dinámico estructural, material mimeografiado, SHCP, México, 1982.
61. Minuchin, S., a) Familias y terapia familiar, Granica, Barcelona, 1979.  
b) Family therapy techniques, Harvard Univ. Press, Londres, 1981.
62. Neill, A.S., Padres problema y los problemas de los padres, Edit. Mexicanos Unidos, México, 1978.
63. Dimsted, N.S., El pequeño grupo, Paidós, Buenos Aires, 1965.
64. Piédra Riviere, E., a) El proceso grupal, Nueva Visión, Buenos Aires, 1978.  
b) Teoría del vínculo, Nueva Visión, Buenos Aires, 1979.
65. Rifflet Lemaire, E., Lacan, Ed. Sudamericana, Buenos Aires, 1979.
66. Rinn, R., Vernon, J., Training parents of behaviorally disordered children in groups, en: Parents Group Training.
67. Rogers, C., Liberación y creatividad en la educación, Paídos, Buenos Aires, 1976.
68. Santayos, S.R., Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje, en: Perfiles Educativos, No 11, Enero-Marzo 1981, p.p. 3-19, CIEE, UNAM, MEXICO.
69. Sartre, J.P., Crítica a la razón dialéctica, Losada, Buenos Aires, 1963.
70. Satir, V., Padres rebeldes, (Traducción Febrea), Sifriat Haolahim, Tel-Aviv, 1976.
71. Saussure, F., Curso de lingüística general, Losada, Buenos Aires, 1971.
72. Segal, H., Introducción a la obra de Melanie Klein, Paidós, Buenos Aires, 1975.
73. Spitz, R., No y Sí, Homé, Buenos Aires, 1970.
74. Sorrett, W.H., Grupos humeros, Paidós, Buenos Aires, 1956.

75. Taragano, F., Introducción a Pichón Riviere, teoría del vínculo, Nueva Visión, Buenos Aires, 1979.
76. Ulloa F., El papel del insight en la formación del psicólogo clínico, Material mimeografiado, Curso Método Clínica, UNAM, 1979.
77. Universidad Autónoma Queretaro, Técnicas de los grupos cooperativos, Material mimeografiado, 1977.
78. Watzlawick, P., et al) a) Teoría de la comunicación humana, interacciones patológicas y paradójicas, Tiempo Contemporáneo, Buenos Aires, 1971.  
 b) Cambio, Herder, Barcelona, 1980.  
 c) El lenguaje del cuerpo, Herder, Barcelona, 1980.
79. Waller, H., Del acto al pensamiento, Ed. Lantaro, Buenos Aires, 1964.
80. Winnicott, D.W., Realidad y juego, Gránica, Buenos Aires, 1972.
81. Yalom, I.D., The theory and practice of group psychotherapy, Basic Books, Nueva York, 1971.
82. Zorzer Charur, C., La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque cooperativo, en: Perfiles Educativos, No. 9, Julio-Septiembre 1980, CISE, UNAM, México.
83. Zito-Lanz, V., Conversaciones con Pichón Riviere, Trilcear, Buenos Aires, 1976.