



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS



LOS GRUPOS OPERATIVOS EN EL CAMPO DE LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE

T E S I S

Que para obtener el título de:

LICENCIADA EN PEDAGOGIA

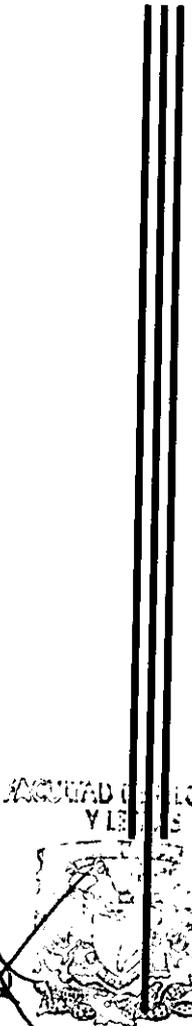
P R E S E N T A :

Norma Teresa Lima Hernández

197001

Asesora de Tesis:

Mtra. Leticia Moreno Osornio



FACULTAD DE FILOSOFIA Y LETRAS

REGIO DE PEDAGOGIA





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.

**TITULO DE LA TESINA: LOS GRUPOS OPERATIVOS EN EL CAMPO DE LA  
ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE EN MÉXICO.**

<b>INDICE</b>	<b>PAG.</b>
INTRODUCCION	2
ORIGENES DEL PENSAMIENTO DE E. PICHON-RIVIERE	5
PRIMERA PARTE. LA CONCEPCION GRUPAL OPERATIVA.	7
1. El Concepto de Grupo.	7
2. Funcionamiento de la Técnica de Grupos Operativos.	8
3. Pretarea, Tarea, Proyecto.	10
4. Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO).	11
5. Cono Invertido: Descripción, Evaluación y Explicación del Acontecer Grupal.	13
6. Roles Grupales. Formas de Interacción.	16
SEGUNDA PARTE. EXPLICACION TEORICA DE LO QUE ES EL APRENDIZAJE Y LA CONDUCTA EN GRUPOS OPERATIVOS.	17
1. El Aprendizaje.	17
2. Definición del Aprendizaje.	18
3. Motivación, Finalidad, Significado de la Conducta.	20
4. Objeto de la Conducta.	22
5. La Conducta como Vínculo.	26
6. Estructura de la Conducta.	27
TERCERA PARTE. ANALISIS DE LA CONCEPCION GRUPAL OPERATIVA, FUNDAMENTADA EN PARTE EN LA TEORIA PSICOANALITICA, COMO APLICABLE A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.	32
1. Revisión de algunos aspectos de Grupos Operativos en los trabajos teóricos de tres artículos de Investigadores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (C.I.S.E. – U.N.A.M.)	32
2. Crítica a los sustentos teóricos de la Concepción Grupal Operativa establecidos en el libro Psicología de la Conducta de José Bleger.	35
3. Consideraciones finales. Conclusiones.	38
ANEXO.	43
BIBLIOGRAFIA.	45

## INTRODUCCIÓN

“No es preciso hacer nada para que se establezca el proceso dialéctico del pensar, porque es espontáneo; pero hay mucho que hacer para quitar las barreras y bloqueos que impiden su funcionamiento”<sup>1</sup>.

Las situaciones de aprendizaje y enseñanza son procesos complejos en los cuales intervienen relacionándose y determinándose recíprocamente una gran diversidad de elementos *–psicológicos, sociales, institucionales, metodológicos–*, que finalmente se concretizan en una actividad que pretende resultados, aprendizajes por parte de los alumnos, quienes participan en dichos procesos interviniendo con sus características y rasgos personales, como sujetos con una historia familiar, edad, ideología, situación financiera determinada, necesidades, deseos, afectos, actitudes, valores, conocimientos. Las circunstancias concretas de enseñanza y aprendizaje están sostenidas por un enorme esfuerzo, esmero y empeño por parte de quienes en ella concurren, no se diga menos por parte de sus principales actores, maestros y alumnos; entonces aquí cabe el planteo de una pregunta, ¿porqué los procesos de aprendizaje sólo alcanzan de manera superficial a la mayoría de los alumnos?

El presente trabajo, de tipo descriptivo y explicativo, revisa la Conceptualización Grupal Operativa o Grupos Operativos que siendo una concepción sobre los grupos y sobre los sujetos en los grupos, ha sido aplicable tanto a diversas situaciones, entre ellas las terapéuticas<sup>2</sup>, como a situaciones didácticas. Grupos operativos surgieron en el seno de la psiquiatría clínica, en contacto con elementos del pensamiento psicoanalítico y se ofrecieron al proceso de enseñanza y aprendizaje como grupos para aprender a aprender y para aprender a pensar. Desde un enfoque psicoanalítico llevado a la psicología social y con un pensamiento multi e interdisciplinario su creador, Enrique Pichon-Rivière, reconceptualizó el aprendizaje señalando de entrada dificultades, obstáculos afectivos, latentes, no conscientes, que se ponen en marcha y acompañan al proceso de aprender.

La técnica pretende posibilitar la superación de muchas de las dificultades ante el conocimiento, dificultades que los estudiantes sufren en privado como algo vergonzoso (pretarea); también pretende que los individuos o los grupos puedan desarrollar una actividad intelectual de alto rango, que puedan ser más inteligentes en el sentido vulgar de la expresión. Nosotros como docentes nos enfrentamos al hecho de que la mayoría de los alumnos tienen una falta de creencia, confianza y seguridad en su capacidad de desarrollo y evolución en ese sentido. La Concepción Operativa señalaría que la aptitud de dichos alumnos para construir símbolos se ve atajada, inhibida, por emociones latentes de naturaleza primitiva que estancan, estereotipan, bloquean el pensamiento. También propondría que pensar implica jerarquizar la capacidad de tolerar el sufrimiento y la frustración asociados con el no saber y el no entender; que se desea aprender pero que se tiende a evitar las molestias inmanentes

1. Bleger, J. Temas de Psicología. (Entrevista y grupos). p. 70.
2. “Todos los trastornos de la personalidad (neurosis, psicosis, caracteropatías, perversiones) son trastornos del aprendizaje”. Ibid., p.64.

al aprendizaje, dado que éste implica saber estar en dialéctica apertura al mundo exterior, en intercambio con él, todo lo cual el individuo o el grupo padecen como molesto, doloroso o catastrófico, sobre todo al carecer de una instrumentación para vivenciar esos estados. (“Sin embargo, y paradójicamente, miedos y sufrimientos son momentos del proceso creador que se aceptan con más facilidad que los momentos del placer de pensar y trabajar”<sup>3</sup>). El verdadero deseo de quienes aprenden es algo así como ser personas capacitadas todo el tiempo para saber pero de manera intuitiva, sin necesidad de aprendizaje por experiencia o desarrollo y de la superación de sus inherentes dificultades<sup>4</sup>, problemas del propio progreso que alumnos y profesores mismos necesitan conocer, aceptar, intentar resolver.

Grupos operativos sentaron históricamente las bases como una nueva alternativa para poder operar en diferentes campos de acción: grupos terapéuticos, organizaciones de trabajo, instituciones recreativas, equipos deportivos, etc; en su momento, teorizadores del psicoanálisis, de la psiquiatría analítica, así como investigadores institucionales y sociales creyeron encontrar en la Concepción Grupal Operativa respuestas a incertidumbres teóricas. El motivo de basar el presente trabajo en la teoría de grupos operativos es entonces señalarla en cuanto a la función docente como una línea de análisis que se caracterizó tanto por explicitar que las dificultades ante el aprendizaje son hartamente generalizadas (‘se hace como que se aprende, se hace como que se enseña’), como por hacer una propuesta de trabajo teórico y práctico para intentar la superación de tales dificultades. La Concepción Grupal Operativa no tendrá jamás otra vez la oportunidad y el despliegue que tesoneramente sus seguidores le lograron, pero invito a no cancelar la investigación de numerosos asuntos sobre el aprender expuestos por ella así como a revisar las fuentes teóricas que la integraron, sobre todo las del psicoanálisis, para su cabal comprensión, su crítica y sobre todo para su desarrollo, que puede irse hacia diferentes direcciones y no sólo en algunas semiconocidas, semiexperimentadas y catalogadas como no prácticas o inservibles.

Me propongo entonces con este trabajo presentar los conceptos fundamentales de la Concepción Operativa, pero también señalar que en su aplicación institucional en México ( CISE – UNAM, UAM ), donde recibió pleno apoyo para su despliegue, sólo fue conocida y aplicada parcialmente, aspectos teóricos de ella fueron dejados de lado o fueron simplificados y no investigados. Me propongo también en este trabajo presentar críticas que recibe la Concepción Grupal Operativa en materia de teoría general. Grupos Operativos implican una teoría acerca del pensamiento, responden a un modelo de intersubjetividad; Pichon-Rivière intentó inscribir al psicoanálisis tal como él lo concebía en los procesos de aprendizaje; Grupos Operativos logró ocupar un lugar de predominio ( ¿ de moda ? ) en el campo del aprendizaje y la gente no sabía por qué ; gradualmente fueron perdiendo su vigencia y la gente tampoco sabía por qué; no funcionan, no son prácticos, se concluía simplemente. Pienso que vale la pena indagar acerca de las fallas del modelo sistémico interno-externo que sustenta a Grupos Operativos para sobre todo recuperar las ideas de fondo acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje señalados por Pichon y que podrían continuar siendo abordados por el psicoanálisis en desarrollo.

3.- Bleger, J. Op. cit. p. 68.

4.- Bion, Wilfred. Experiencias en Grupos, p. 75.

El presente trabajo está estructurado en tres apartados: En la primera parte se describen los elementos principales de la Concepción Grupal Operativa, conceptos instrumentales que permiten integrar los aprendizajes individuales y grupales de acuerdo a las características de los participantes en situación de enseñanza aprendizaje <sup>5</sup>. En la segunda parte, en congruencia con la teoría de grupos operativos, tanto se analiza el fenómeno del aprendizaje como inherente al proceso de la conducta, como se revisan elementos que consideran una trama emocional compleja como génesis del acto de conocer que opera desde el inicio de la vida del sujeto, inmerso en un contexto social y que atañen a la comunicación y al aprendizaje. En la tercera parte se reconoce el despliegue laborioso y exitoso de los equipos que permitieron la aplicación de Grupos Operativos en el campo de la enseñanza y el aprendizaje a nivel superior en México pero también se evidencian omisiones o reducciones teóricas acerca de la Concepción Grupal Operativa en que incurrieron. También en esta tercera parte se presentan algunas críticas a los sustentos teóricos de Grupos Operativos y por último se hace un llamamiento a no proscribir de los procesos de enseñanza y aprendizaje sus posibles relaciones con el psicoanálisis contemporáneo.

5.- "Por un lado adquirir una caja de herramientas (M. Foucault) que le permita al coordinador crear dispositivos de trabajo acordes a la demanda, a las características específicas del grupo con el que se va a trabajar y a la singularidad de la institución en que está insertado". Wassner, Nora, La Formación del Coordinador de Grupos Operativos. Revista Ilusión Grupal, p. 54.

## ORIGENES DEL PENSAMIENTO DE E. PICHON-RIVIERE

Enrique Pichon-Rivière fue un psicoanalista de origen francés, inmigrante desde muy temprana edad en Argentina. Sistematizó su conceptualización sobre los grupos operativos denominándolos de la misma manera y presentándolos como modelo teórico y como técnica. Inherente a la teoría operativa está como punto de partida la obra de Sigmund Freud; Pichon-Rivière pone en juego creadoramente elementos psicoanalíticos de Fairbairn, Melanie Klein, Bion<sup>6</sup>, Daniel Lagache, pero integra también en su obra conocimientos provenientes de la filosofía así como de la psiquiatría y de la teoría de campo de Kurt Lewin, afín a su concepción y evolución de una teoría concreta y dinámica, dada su postura materialista dialéctica e histórica. Deja de su obra poco por escrito sin embargo puede calificarse ese breve trabajo como condensado y por completo representativo de su pensamiento. Se puede conocer de Pichon más ampliamente a través de sus alumnos y desarrolladores tales como Bauleo, Caparrós, Quiroga, Zito Lema, Liendo, Kesselman, Taragano, Pavlovski y Bleger.

En su práctica inicial en un hospital psiquiátrico estatal, Pichon desde muy joven, observaba y se preguntaba porqué los enfermeros del hospicio agredían constantemente a los pacientes, hecho que muy pocos se preguntan a pesar de que sucede todos los días en todos los hospitales psiquiátricos del mundo. Pichon se daba cuenta de que existía tensión en los enfermeros, tensión que no estaba elaborada y que generaba que los trabajadores tomaran a los pacientes como depositarios de la agresión que ellos sentían<sup>7</sup>. Empezó a darles información sobre el proceso de los cuadros psicopatológicos que había en el hospital. Este fue el comienzo del trabajo de Pichon en lo grupal interrelacionándolo con el aprendizaje y la terapia<sup>8</sup>.

6. Jacques Lacan en 1947 publicó un artículo que describía su viaje en 1945 de 5 semanas a Inglaterra, después de la gran guerra, con fines de estudio; entre otras cosas reseñó ahí las obras de W. Bion y Rickman, quienes trataron de aplicar las ideas psicoanalíticas a la rehabilitación de los inadaptados a la vida militar. Elogió Lacan su trabajo con pequeños grupos, que en lugar de organizarse en torno de una figura de autoridad con la que supuestamente deberían identificarse, lo hacían en torno a una tarea. Lacan J., "La psychiatrie anglaise et la guerre". Vol. I de *L' Evolution Psychiatrique* de 1947.

7. Lapolla, Beatriz. Conferencia: Introducción al pensamiento de Pichon-R. TAIGO. 1985.

8. Este comienzo tiene un precedente: al preguntar a Pichon qué imagen tenía de él mismo de su edad de adolescente, respondió: "la de ser esencialmente curioso. Por ejemplo, una vez por semana se reunían en nuestra casa las señoras del pueblo para conversar. Mi madre participaba activamente. Yo me había agenciado un agujero, para ver y escuchar. Y así me daba cuenta de las contradicciones y de todo lo que pasaba en esos grupos. Y creo que hice, como observador no participante, mi primer aprendizaje sobre el funcionamiento de los grupos humanos. Diría que es la enseñanza del ojo de la cerradura. Zito Lema, V, Conversaciones con Enrique Pichon-R. pp. 31-32.

La idea era que los enfermeros dispusieran de conocimientos para que a su vez pudieran transmitirlos a pacientes y familiares acerca de los motivos de sus crisis y de las posibilidades de superación de sus dolencias mentales; los enfermeros juntaron muy bien la gran experiencia acumulada que tenían sin conceptualizar con la información panorámica psiquiátrica que Pichon-R les proporcionaba y el trato a los enfermos mejoró. Esta experiencia no fue inocua y a su vez desencadenó una época de problemas políticos para Pichon dentro del hospital con personas reaccionarias, quienes al percatarse de que los enfermeros empezaban a relacionarse de manera diferente con los enfermos lograron retirar a ese personal dejando al pabellón donde estaba Pichon sin él. Ante esto creativamente lo que él hizo fue organizar a los pacientes para que los que tenían patología menos grave se hicieran cargo de los que estaban más graves; los enfermos se empezaron a atender entre sí. Al trabajar de esta manera se volvió a constatar que la información moviliza y hace que se revisen los propios conocimientos y las propias experiencias y que esto produce ansiedad misma que desciende al resolverse los obstáculos al interior del grupo y hace posible el aprendizaje para poder leer el entorno y poder entender, comprender y operar. Respecto a esta última experiencia Pichon comenta: "Esta tarea fue doblemente beneficiosa, ya que los enfermeros así formados en poco tiempo demostraron ser mucho más eficaces que los profesionales que fueron separados. En la medida en que la operatividad de cada uno de ellos aumentaba, los síntomas de perturbación que tenían estos pacientes regresaban, configurando un criterio de normalidad (adaptación activa a la realidad) y una nueva Gestalt. Al sentirse útiles readquirían una identidad social a veces superior a la que habían tenido antes de enfermarse, y lograban de esta manera un intenso proceso de maduración, siendo factor muy importante en este proceso la identificación que los demás pacientes hacían con los líderes. En función de estas modificaciones de los pacientes líderes (adquiridas progresivamente por insight a través de los otros, por la identificación proyectiva-introyectiva), cambiaron sus actitudes, creencias, opiniones y prejuicios, transformándose el paciente en un cooperador eficientísimo. Al disminuir en forma considerable los miedos básicos, la comprensión se fue haciendo cada vez más progresiva y operativa"<sup>9</sup>.

El mencionado personal reaccionario del hospital donde trabajó Pichón por 15 años no toleró lo nuevo de la situación y Pichon se vio orillado a renunciar, quien a partir de dicha renuncia volvió a visualizar cómo frente a una relación con otro, frente al desconocimiento y frente a una relación con otro, frente al desconocimiento y frente a lo que implica un aprendizaje, que es un estar con otro, se van generando ciertas ansiedades y ciertos obstáculos que de no ser elaborados, se traducen en agresión<sup>10</sup>.

Esta experiencia vivida por Pichon alrededor de 1945 constituirá el punto de arranque de la investigación que arrojará una concepción teórico práctica interdisciplinaria utilizando métodos de la acción o indagación operativa: la Concepción Operativa de los Grupos, que datará de 1958 con la experiencia comunitaria Rosario, en Argentina, a la que denominó siguiendo a Kurt Lewin, de Laboratorio Social. Los participantes eran profesores, estudiantes universitarios de economía, psicología, diplomacia, medicina, ingeniería y también amas de casa, boxeadores, intendentes municipales, autodidactas, artistas, deportistas, etc. La experiencia de Rosario tenía como objetivo el conocer acerca de la imagen que tenía la población de esa su misma ciudad.

9 . Pichon-R. E. El proceso grupal, pp.130-131. Libro I

10. Lapolla, B. Op. cit.

A partir de este evento, Grupos Operativos tiene su identidad y empieza su concreción y desarrollo. "Podemos resumir las finalidades y propósitos de los grupos operativos diciendo que la actividad está centrada en la movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y comunicación, debidas al monto de ansiedad que despierta todo cambio (ansiedad por abandono del vínculo anterior y ansiedad paranoide creada por el vínculo nuevo y la inseguridad). Estas dos ansiedades son coexistentes y cooperantes, y si son intensas pueden lograr el cierre del sistema (círculo vicioso)"<sup>11</sup>. "El propósito general es el esclarecimiento, en términos de las ansiedades básicas, aprendizaje, comunicación, esquema referencial, semántica, decisiones, etc. De esta manera coinciden el aprendizaje, la comunicación, el esclarecimiento y la resolución de tareas, con la curación. Se ha creado un nuevo esquema referencial"<sup>12</sup>.

## **PRIMERA PARTE. LA CONCEPCION GRUPAL OPERATIVA.**

### **1. El concepto de grupo.**

El grupo operativo como instrumento de trabajo parte de la idea de que el grupo es una estructura básica de interacción, lo que la convierte en unidad básica de trabajo e investigación. Un grupo operativo se define como un "conjunto de personas reunidas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna que se proponen implícita o explícitamente una tarea, la que constituye su finalidad"<sup>13</sup>. "Podemos decir entonces que estructura, función, cohesión y finalidad, junto con un número determinado de integrantes, configuran la situación grupal que tiene su modelo natural en el grupo familiar."<sup>14</sup>.

- Conjunto restringido se refiere a un grupo pequeño, donde sea posible que se desarrolle una relación personal cara a cara.
- Ligadas, entrelazadas, en un tiempo y en un espacio. Sitio y hora en que el grupo se reúne.
- Articuladas significa la posibilidad de existencia de un vínculo, de una interrelación. Articularse es ponerse en contacto; articulación que se da a partir de una mutua representación interna, que consiste en que el otro pueda ocupar un lugar en el pensamiento de uno. "En los grupos empieza a haber una mutua representación interna, cuando un integrante dice por ejemplo, "durante la semana estuve pensando en lo que fulanito dijo". Empieza a tener en cuenta al otro. En donde hay objetos que antes eran externos y pasan a ser internos. Cuando Pichon habla de mutua representación interna, se refiere a la constitución de imágenes internas que interjuegan dentro del propio sujeto con las imágenes que se nos van representando del mundo exterior".<sup>15</sup>

11. Pichon-R.E. Op.cit. p. 118.

12. Ibid.

13. Ibid. pp. 187-188.

14. Ibid. p. 152.

15. Wassner, Nora. Conferencia: Cono Invertido. TAIGO, 1985.

A partir de este evento, Grupos Operativos tiene su identidad y empieza su concreción y desarrollo. "Podemos resumir las finalidades y propósitos de los grupos operativos diciendo que la actividad está centrada en la movilización de estructuras estereotipadas, dificultades de aprendizaje y comunicación, debidas al monto de ansiedad que despierta todo cambio (ansiedad por abandono del vínculo anterior y ansiedad paranoide creada por el vínculo nuevo y la inseguridad). Estas dos ansiedades son coexistentes y cooperantes, y si son intensas pueden lograr el cierre del sistema (círculo vicioso)"<sup>11</sup>. "El propósito general es el esclarecimiento, en términos de las ansiedades básicas, aprendizaje, comunicación, esquema referencial, semántica, decisiones, etc. De esta manera coinciden el aprendizaje, la comunicación, el esclarecimiento y la resolución de tareas, con la curación. Se ha creado un nuevo esquema referencial"<sup>12</sup>.

## PRIMERA PARTE. LA CONCEPCION GRUPAL OPERATIVA.

### 1. El concepto de grupo.

El grupo operativo como instrumento de trabajo parte de la idea de que el grupo es una estructura básica de interacción, lo que la convierte en unidad básica de trabajo e investigación. Un grupo operativo se define como un "conjunto de personas reunidas por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna que se proponen implícita o explícitamente una tarea, la que constituye su finalidad"<sup>13</sup>. "Podemos decir entonces que estructura, función, cohesión y finalidad, junto con un número determinado de integrantes, configuran la situación grupal que tiene su modelo natural en el grupo familiar."<sup>14</sup>.

- Conjunto restringido se refiere a un grupo pequeño, donde sea posible que se desarrolle una relación personal cara a cara.
- Ligadas, entrelazadas, en un tiempo y en un espacio. Sitio y hora en que el grupo se reúne.
- Articuladas significa la posibilidad de existencia de un vínculo, de una interrelación. Articularse es ponerse en contacto; articulación que se da a partir de una mutua representación interna, que consiste en que el otro pueda ocupar un lugar en el pensamiento de uno. "En los grupos empieza a haber una mutua representación interna, cuando un integrante dice por ejemplo, "durante la semana estuve pensando en lo que fulanito dijo". Empieza a tener en cuenta al otro. En donde hay objetos que antes eran externos y pasan a ser internos. Cuando Pichon habla de mutua representación interna, se refiere a la constitución de imágenes internas que interjuegan dentro del propio sujeto con las imágenes que se nos van representando del mundo exterior".<sup>15</sup>

11. Pichon-R.E. Op.cit. p. 118.

12. Ibid.

13. Ibid. pp. 187-188.

14. Ibid. p. 152.

15. Wassner, Nora. Conferencia: Cono Invertido. TAIGO, 1985.

## 2. Funcionamiento de la técnica de grupos operativos.

El método de grupo operativo en despliegue como instrumento docente seguiría los siguientes pasos: <sup>16</sup>

- Un público (heterogéneo o no) de 30, 40 ó más participantes en sesión plenaria escucha en una clase tradicional una conferencia con un tema que le concierne.
- Los 30 ó más participantes del grupo plenario se subdividen al azar en equipos de 9-18 integrantes con un coordinador (quien sólo actúa como orientador que favorece la comunicación intragrupal y trata de evitar la discusión frontal) y 1 ó más observadores silenciosos para retrabajar por 2 ó más horas la información escuchada en clase. Esta tarea de retrabajo tenderá a ser creativa y no una mera repetición de conceptos los cuales se analizarán y discutirán desde la propia información y experiencia; se aporta al grupo preguntando y elaborando conceptualmente desde la experiencia de cada quien. La producción grupal recogerá la diversidad de vivencias y conocimientos de sus integrantes.
- Cuando surgen obstáculos es también tarea del grupo contemplar esas dificultades, analizarlas y resolverlas con la ayuda del coordinador quien no cumple una tarea docente, es decir, no da información sobre el tema ni dice qué hacer sino que aporta al grupo desde una intervención psicológica, sobre lo implícito, señalando las dificultades en la comunicación intragrupal que dificultan el aprendizaje e interpreta (elabora hipótesis) acerca de las causas de esas dificultades.
- Los observadores registran (escriben) panorámicamente datos del acontecer grupal y ya fuera de las sesiones trabajan esos datos con el coordinador retroalimentándolo así para que pueda ajustarse más en su trabajo al grupo en la siguiente sesión.
- Los coordinadores de los diferentes equipos y los respectivos observadores se reúnen con un coordinador general (director) para controlar el trabajo efectuado hasta ese momento y adecuar la información que se impartirá en la segunda sesión plenaria en forma de conferencia y así sucesivamente. A partir de esa segunda sesión se observará que el grupo plenario ya no se comporta como público sino también propiamente como grupo, donde los participantes se reconocen como individuos separados y como integrantes de los equipos a través de los temas tratados.

En un esquema el funcionamiento de un grupo operativo se representaría de la siguiente manera: <sup>17</sup>.

<sup>16</sup>. Pichon-R.E. Op.cit. p.p. 108-109.

<sup>17</sup>. "El modelo operativo no se reduce a lo que pasa en los grupos, sino que considera en su unidad de análisis todos los elementos. Se van a transmitir conocimientos, y la información es imprescindible porque será el vehículo para la interacción" que los participantes puedan hacer entre sí, que el coordinador pueda hacer con los participantes y viceversa, el coordinador con los observadores, los equipos de coordinación entre sí después de la reunión y la devolución al expositor (conferencista) siguiente. Wassner, Nora. Conferencia: Didáctica de Emergentes. 1985.



### 3. Pretarea, Tarea, Proyecto.

En base a estos aspectos grupos operativos propone una lectura del acontecer grupal, considerándolos como momentos del aprendizaje:

- La pretarea se caracteriza por lo resistencial al proceso de cambio desplegándose técnicas defensivas movilizadas por el aumento de ansiedad. Cuando el abordaje de la temática a desarrollar (a través de la cual los alumnos conocen y reconocen sus necesidades y las de los demás) se hace imposible, entonces las técnicas defensivas se emplean con la finalidad de postergar, dilatar <sup>19</sup> la elaboración de los miedos básicos a la pérdida y al ataque <sup>20</sup>, que al intensificarse, operan como obstáculo epistemológico. La pretarea es improductiva; las personas que postergan suelen estar ocupadas todo el tiempo pero son improductivas. En la pretarea el pensar, actuar y sentir aparecen disociados; los participantes hacen como si trabajaran, como si sintieran. Se despliega un intento de control sobre los objetos, dando vueltas en círculo cerrado alrededor de ellos. De lo que se trata es de un sentirse distraído de una tarea hacia otro plan que parece estar libre de problemas y obstáculos; entonces el grupo o también el sujeto que aprende, se entrega a actividades que le permiten pasar el tiempo, las cuales revelan una imposibilidad de soportar frustraciones de inicio y terminación de tareas. Las personas entran en pretarea para evitar elaborar las ansiedades que se presentan ante el cambio, pero contradictoriamente quedan atrapados en una ansiedad frustrante constante. Aparentemente la pretarea reduce tensión al poner a la persona lejos de algo (conocimiento) que se vivencia como doloroso o amenazante pero ninguna postergación elimina la ansiedad cuando hay alguna dificultad que enfrentar; la única solución es empezar a trabajar. La pretarea no se resuelve de una vez por todas; aparecerá tantas veces como momentos de cambio atraviesa el sujeto o el grupo, momentos habituales en el desarrollo del trabajo. La pretarea con sus técnicas disociativas constituye resistencias a la praxis y si se estanca, el grupo se vuelve improductivo<sup>21</sup>.

19. Lacan llama la atención sobre el modo en que la pregunta del neurótico obsesivo acerca de la existencia y la muerte tiene consecuencias en su actitud respecto del tiempo. Esta actitud puede ser de perpetua vacilación y posposición mientras aguarda la muerte (E.99), o considerarse inmortal porque uno ya está muerto (S3,180). Dylan Evans. Diccionario Introductorio de Psicoanálisis Lacaniano, p. 138.

20. "Toda situación de aprendizaje (haciendo extensiva la noción de situación de aprendizaje a todo proceso de interacción, a todo tipo de manipuleo o apropiación de lo real, a todo intento de respuesta coherente y significativa a las demandas de la realidad (adaptación), genera en los sujetos dos miedos básicos, dos ansiedades básicas que hemos caracterizado como el miedo a la pérdida y el miedo al ataque: a) miedo a la pérdida del equilibrio ya logrado en la situación anterior, y b) miedo al ataque en la nueva situación en la que el sujeto no se sienta adecuadamente instrumentado. Ambos miedos que coexisten y cooperan, configuran, cuando su monto aumenta, la ansiedad ante el cambio, generadora de la resistencia al cambio. Dicha resistencia al cambio se expresa en términos de dificultades en la comunicación y el aprendizaje. El desarrollo del grupo se ve obstaculizado por la presencia del estereotipo en el pensamiento y la acción grupal". Pichon-R., op.cit.,p.210.

21. "El sujeto es una burla de sí, su negativo. Le falta la revelación de sí mismo, su denominación como hombre. La situación se le presenta con un dejo de extrañeza y es esa extrañeza lo que lo desespera, acudiendo para sobrellevarla a comportamientos extraños a él como sujeto, pero afines con él como hombre alienado". Pichon-R.E.Op.cit.p. 34.

- La tarea, este momento consiste en abordar y elaborar las ansiedades básicas, a la pérdida y al ataque, y la emergencia de una posición depresiva básica (Klein),<sup>22,23</sup> que permite penetrabilidad del objeto de conocimiento por la superación de una pauta disociativa y estereotipada, que estanca al aprendizaje y deteriora la comunicación. En este momento se hacen conscientes los obstáculos, lo implícito subyacente y se procede a incluir la tarea implícita, integrándose la información suelta y captándose globalmente como una unidad coherente. Este momento de la tarea al igual que el de pretarea, no es final; sí es un punto de llegada pero pasa a ser un nuevo punto de partida. La noción de tarea también remite a las nociones de tarea manifiesta y de tarea latente; la tarea manifiesta se refiere al tema explícito por el cual el grupo se reúne (propuesta como el verdadero líder del grupo, idea que asume Pichon a partir del trabajo grupal de Bion), y la tarea latente se refiere al análisis del grupo de aquellos factores que no le permiten el trabajo grupal, es decir, resistencias al cambio y ansiedades que dificultan el abordaje de la tarea manifiesta, líder del grupo. En un grupo operativo no sólo se habla de la temática, de la tarea manifiesta, constantemente se habla de cómo se juegan las transferencias, los afectos, obstáculos del conocimiento, las resistencias al cambio y demás juegos de la dinámica del grupo. De hecho, el coordinador, como ya se anotó antes, no se ocupa de la tarea manifiesta directamente, sino que ve cómo el grupo trabaja la tarea y cómo se estructura el grupo en el trabajo con dicha tarea, para señalar e interpretar las estereotipias del grupo, fomentando la producción grupal
- El momento del proyecto finalmente es el de la apropiación y transformación del trabajo realizándolo para un fin compartido; aquí el grupo empieza a plantearse objetivos que trascienden la tarea inmediata y al grupo mismo y este momento también significa una manera de canalizar el sentimiento de pérdida que vivencian los participantes al visualizar que con la realización de la tarea se avecina la posibilidad de la separación o finalización del grupo.

#### **4. Esquema Conceptual Referencial Operativo (ECRO).**

Un elemento importante dentro de la tarea implícita es la construcción de un esquema referencial grupal, de carácter dialéctico, que viene a superar los esquemas referenciales individuales.

El esquema referencial, Enrique Pichon-Riviere lo define como el conjunto de experiencias, conocimientos y afectos con los que el individuo piensa y actúa. Cada quien maneja un esquema referencial o marco de referencia; quiere decir que el esquema referencial de cada uno se relaciona con su historia, con sus relaciones grupales anteriores, con sus conocimientos y desconocimientos, con su verticalidad. Cuando estas verticalidades de cada uno de los participantes empiezan a interactuar se produce una horizontalidad, se va generando un discurso grupal, un instrumento interdisciplinario que articula aportes de distintas disciplinas pertinentes al esclarecimiento de la tarea.

22. Tamayo, Luis. Op. cit., p.67

23. En cuanto a la situación depresiva kleiniana tomada como hilo conductor a través de todo el proceso de enfermarse y del proceso terapéutico Pichon nombra 5 formas distintas de depresión; él considera que de ellas la depresión iatrógena es la que permite la disminución de las ansiedades psicóticas básicas (miedo al ataque y miedo a la pérdida) permitiendo la integración de la dispersión de la persona, disminución de la culpa y de la inhibición... Ver p.p. 22 a 25 de este trabajo).

Tenemos entonces que cada estudiante llega al grupo con su esquema referencial, va conociendo, recreando el conocimiento que se le propone y en la medida que se va haciendo propio, va apareciendo un código común en el grupo, se va construyendo el ECRO grupal. Cuando termine el curso, al desintegrarse el grupo, cada quien se llevará un ECRO individual que se fue construyendo a través del trabajo grupal durante el tiempo en que estuvo trabajando el grupo reunido: "Caracterizamos el ECRO como un conjunto organizado de nociones y conceptos teóricos generales referidos a un sector de lo real, a un universo del discurso que permite la aproximación instrumental al objeto particular concreto".<sup>24</sup> Es en este sentido que hablamos también de un ECRO pichoniano, como sinónimo de su teoría, modelo teórico para indagar los fenómenos grupales.

- Esquema, esqueleto, base conceptual o de aprendizajes anteriores que se irán modificando. Ese esqueleto permite comenzar a recorrer una serie de transformaciones que irá tomando la forma de un aprendizaje en espiral, no en círculo repetitivo sino en bucle, enriquecido por la comprensión de las dificultades que se vayan dando en el mismo proceso. Lo que se aprenda se va incorporando a una red o esqueleto básico para transferirlo a otras situaciones de aprendizaje. *"La didáctica tradicional consideraba a los alumnos como depósitos, cabezas vacías a llenar de información que después ellos tendrían que repetir, siendo que tales cabezas ya están llenas y tienden a entender sólo lo que ya conocen, lo que les resuena, suena conocido"*.<sup>25</sup>
- Conceptual se refiere a la serie de nociones científicas que provienen de la experiencia y de la observación de la realidad cotidiana y que son transformados, reformulados e incorporados a un sistema conceptual, que pasan a ser conceptos de carácter universal que permite obviar la experiencia. "El concepto nace de lo particular, de lo concreto y tiene una categoría universal porque desentraña las leyes del movimiento interno de la cosa, y por tanto, el concepto puede ser transmitido, porque es particular, hace referencia a lo concreto, a lo particular, pero tiene su característica universal en la medida que descubre las leyes intrínsecas del fenómeno".<sup>26</sup> Conceptual entonces porque se hace referencia a la ley que fundamenta la aparición de un determinado fenómeno.
- Referencial, hace alusión al espacio y al tiempo; la noción del lugar hacia el cual, con el cual y desde el cual se ubica el que aprende y opera en un determinado campo. Las distintas situaciones de aprendizaje van a ir permitiendo ubicarse en relación a esos conceptos o ideas con los cuales y a los cuales hacemos referencia, para ubicarnos en el momento del aprendizaje o de la resolución del problema en que se está.
- Operativo hace alusión a la acción. Los conceptos se organizan de acuerdo a un esquema al que se hace referencia y todo se instrumentaliza, se pone en juego en una operación concreta. "No se entendería totalmente el pensamiento de Pichon si no viéramos que todo lo conceptual y referencial y las construcciones científicas que

24. Pichon-R.E. Op.cit., p.205.

25. Tamayo, Luis. Conferencia: El aprendizaje. TAIGO, 1985.

26. Rodríguez Joaquín. Conferencia: Obstáculo Epistemológico y Obstáculo Epistemofílico. TAIGO, 1985.

propone a partir de una realidad cotidiana se ponen en juego en una operación concreta”<sup>27</sup>. Operar significa promover una modificación creativa, una adaptación activa, no pasiva, a la realidad<sup>28</sup>.

Grupos operativos propone una noción de aprendizaje relacionada con un criterio de adaptación activa que consiste en una apropiación instrumental del ámbito social para modificarlo. Pertener, entretenerse con la cultura; el mismo lenguaje es una adaptación, una alienación,<sup>29</sup> pero esta adaptación que se propone está lejos de ser conformista, es crítica, creadora y transformadora de sí mismo y de la realidad, de la cual se es parte.

##### **5. CONO INVERTIDO. Descripción, evaluación y explicación del acontecer grupal.**

“La constatación sistemática de ciertos procesos grupales nos ha permitido construir un modelo que recoge las distintas formas de interacción grupal. Este modelo denominado esquema del cono invertido constituye nuestro instrumento de evaluación de la tarea grupal.

<sup>30</sup>

En el cono invertido se incluyen como vectores los procesos de afiliación, pertenencia, cooperación, pertinencia, comunicación, aprendizaje, telé, cambio y resistencia al cambio. “en el cono invertido se representan una serie de vectores cuya resultante es una línea de fuerza de forma espiralada, que convergiendo a través de la tarea se dirige al cambio y que debe vencer a una fuerza de signo contrario, que operando desde la pretarea, se opone como una resistencia a ese cambio”<sup>31</sup>.

27. Paz, Nayali. Conferencia: ECRO. TAIGO, 1985.

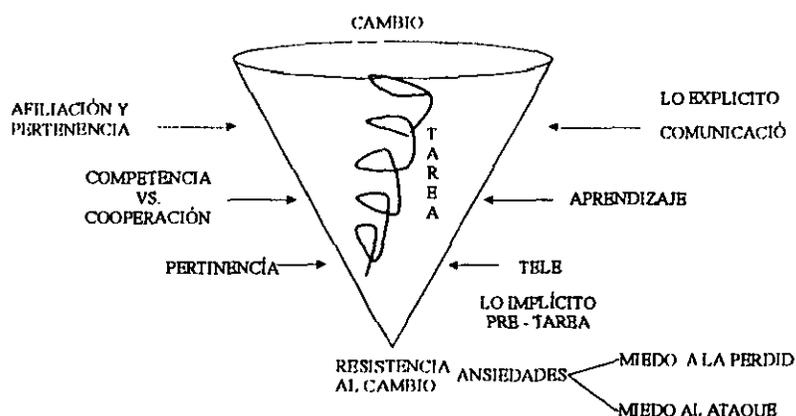
28. “La idea de la armonía entre organismo y ambiente, implícita en el concepto de adaptación, es inaplicable a los seres humanos, porque la inscripción del hombre en el orden simbólico lo desnaturaliza y significa que, “en el hombre, la relación imaginaria (con la naturaleza) se ha desviado”. Mientras que “todas las máquinas animales están estrictamente remachadas a las condiciones del ambiente externo” (S2,322), en el ser humano existe “una cierta hiancia biológica” (S2,323)... Cualquier intento de recobrar la armonía con la naturaleza pasa por alto el esencialmente excesivo potencial de la pulsión resumido en la pulsión de muerte. Los seres humanos son esencialmente inadaptados”. Evans, Dylan. Op.cit.p.31.

29. Rodríguez, Joaquín. Conferencia: Actitud Psicológica. TAIGO, 1985.

30. Pichon-R. E. Op. cit. p 213.

31. Wassner, Nora. Op. cit.

Los vectores se pueden ligar tanto al grupo, como al sujeto y en función del proyecto institucional. En el esquema se representa una base, un vértice y la espiral dialéctica.



- Afiliación y pertenencia se relacionan con el tiempo. Afiliada está una persona a un grupo porque aparece registrada, inscrita en una lista, junto con otros pero aún no pertenece al grupo ni el grupo le pertenece. No existe una mutua representación interna. La afiliación tiene la posibilidad de convertirse en pertenencia la cual implica integración, que no es fortuita, hay que trabajar por ella y no está exenta de conflictos, de avances y retrocesos. La pertenencia implica presencia, compromiso y cuidado de parte del integrante al grupo y del grupo hacia él, confianza.
- Cooperación implica contribución, colaboración, que excluye la competencia. "Y es a través de la cooperación donde se observa en toda su riqueza la regla de la heterogeneidad"<sup>32</sup>.
- Pertenencia consiste en la aproximación conveniente a la tarea prescrita. Es el momento en que el grupo se aboca, se centra, se concentra en el trabajo y recreación de la clase. Una persona puede ser pertinente pero si no pertenece, el grupo se cierra a su aporte, lo rechaza.
- Comunicación es el carril en el que se van a dar la mayoría de los vectores. En este vector circulan no sólo los contenidos del mensaje sino el cómo y el quién del mensaje. Si ambos, emisor y receptor manejan el mismo código, el nivel del mensaje llega claro para la decodificación. Si en algún punto del mensaje no existe la misma decodificación o hay ligeras diferencias en el código lo que hay es ruido y se entra en contradicción, se configura un malentendido.

32. Wassner, Nora. Op.cit.

- Aprendizaje, vector relacionado con la adaptación activa a la realidad y que posibilita el cambio, la movilización de estereotipos. Consiste en modificar la actitud frente a los cambios, en desarrollar flexibilidad, plasticidad frente al entorno; instrumentación conceptual cognitiva-afectiva. "el problema no está pautado fundamentalmente en la asimilación de conocimientos, de conceptos, sino que justamente, es de alguna manera lo contrario, poder vivenciar el nivel conceptual y poder integrarlo de tal manera, que en lo vivencial se junte, o sea, que lo que sentimos se junte con el concepto. De esta manera se produce una modificación interna. Es lo que Pichon denominaba como el desarrollar aptitudes y transformar actitudes"<sup>33</sup>.
- Telé, término propuesto por Moreno, sería esencialmente equivalente al término transferencia como se usa en psicoanálisis: afecto (telé positivo) o rechazo (telé negativo) a primera vista. La telé configura el clima grupal, se está a gusto o no se está a gusto en el grupo, dado que es un vector que siempre juega en el grupo aunque principalmente en su inicio.

La situación central a evaluar y en la que convergen los distintos vectores de análisis es la actitud ante el cambio, que se modifica en términos de incremento o resolución de los miedos básicos, generadores de estereotipo. Es decir que el fundamento teórico acerca de la operatividad del grupo que sigue la técnica descrita se apoya en los conceptos de situación depresiva básica.

33. Rodríguez, Joaquín. Conferencia: Actitud Psicológica. TAIGO, 1985.

## 6. ROLES GRUPALES, Formas de Interacción.

La mutua representación interna que se da en un grupo operativo se da a través del complejo mecanismo de adjudicación y asunción de roles. El grupo operativo tiene una tarea explícita que es el aprendizaje pero tiene también otra tarea implícita que apunta a la ruptura de estereotipos que dificultan la comunicación y el aprendizaje. La tarea implícita consiste en la elaboración de las ansiedades básicas y esto se da a través del mecanismo de adjudicación y asunción de roles. Entonces, a través del concepto de rol Pichon-R. da cuenta de los procesos que ocurren al interior de un grupo. El rol es un papel, una función asignada y que es asumido o no por los candidatos a ocuparlo. Los mecanismos de asunción y adjudicación de roles desempeñan en el acontecer del grupo un papel fundamental. Pichon-R. Explica 4 roles: portavoz o emergente, chivo emisario, líder y saboteador. Estos roles no son estereotipados sino funcionales y rotativos. Portavoz es alguien del grupo que en un momento denuncia el acontecer grupal, sus fantasías, ansiedades. Habla por sí mismo pero también habla por todos los integrantes del grupo; conjuga verticalidad, lo concerniente a su historia personal, y horizontalidad, recoge y explicita lo que en el momento esté ocurriendo a todos los participantes: "en las primeras reuniones, en las que hay ansiedades (miedos básicos), los miembros del grupo pueden centrarse en aclarar algo del teórico o estar callados y un miembro dice "yo tengo miedo", ahí es muy claro, todos lo sienten en cierto grado y el portavoz lo denuncia"<sup>34</sup>.

**Chivo Emisario.** Si bien el portavoz habla y denuncia el acontecer grupal continuamente, el chivo emisario es paralizado, se le hace callar, se le segrega por el peligro que representa lo depositado; ansiedades, aspectos negativos y atemorizantes del grupo. Cuando esta depositación se hace masiva, el sujeto fracasa en su intento de elaborar una ansiedad tan intensa y se convierte en el apestado, ridiculizado, aislado.

**Líder.** También por adjudicación y asunción de roles un integrante del grupo se hace depositario de aspectos positivos del grupo y asume un liderazgo. "Asumir un rol no depende solamente del sujeto, de su deseo o cualidades (de su verticalidad) sino también de la horizontalidad del grupo, es decir, de que en un momento dado los miembros depositan en él ese rol. También hay que aclarar que el rol de líder se le adjudica al coordinador y él no es el líder, él deberá dar cuenta de los obstáculos. El líder es la propia tarea y en el grupo se asumen liderazgos que tienden a la consecución de la misma."<sup>35</sup>.

**Saboteador.** Es un rol también de liderazgo pero en contra de la tarea. Interrumpe la elaboración de los miedos básicos. Los roles son inevitables lo importante es el interjuego, la rotación de ellos, la no estereotipización en uno de ellos. La operatividad del grupo se da pues en base a la complementareidad de roles.

34. Moreno, Leticia. Conferencia: Roles Grupales. TAIGO, 1985

35. Ibid.

## SEGUNDA PARTE. EXPLICACIÓN DE LO QUE ES EL APRENDIZAJE Y LA CONDUCTA EN GRUPOS OPERATIVOS.

### 1. EL APRENDIZAJE

El humano no es una especie que esté adaptada, ni al nacer ni nunca, sino que realiza, mediante la modificación del ambiente, un hábitat propio. Justamente por no tener un grado de adaptación elevado hacia el hábitat tendrá que aprender lentamente a generar el propio, hecho que puede aprender gracias a su especial cerebro, el más voluminoso del de todos los vertebrados superiores, gracias a sus manos que cuentan con un pulgar en oposición al resto de los otros dedos y a su ser gregario, todo combinado produciendo en él el lenguaje, elemento que lo singulariza del resto de los seres del planeta (Joaquín Rodríguez); la intervención del significativo lo dota de un tipo flexible de conducta que incluye las cualidades de aprovechamiento de la experiencia que la cultura a la que pertenece le puede ofrecer a través de ideas, objetos y técnicas. Pero su desarrollo tanto psicológico como biológico demanda duración: la infancia en las especies dura tanto más tiempo cuanto superior es el grado de la escala a la que pertenecen. Algunos animales al nacer están ya adaptados al medio, especialmente si pertenecen a los grados inferiores del desarrollo evolutivo: "La infancia de un gato, la infancia de un pollo, duran mucho menos que la infancia del hombre porque éste tiene mucho más que aprender. Si los hombres y las mujeres fueran como los ratones, que tuvieran que hacer frente a los problemas de la vida adulta y de la paternidad al cabo de unas semanas de nacidos, o incluso como las ballenas, al cabo de un par de años, nunca podrían adquirir las destrezas corporales y mentales que ahora absorben de la herencia social de la especie y a la que también contribuyen<sup>36</sup>. Tenemos entonces que el humano a diferencia del animal, no cuenta al nacer con un arsenal de respuestas instintivas que le permiten un arribo a la madurez más pronta. Cuando nace una persona lo hace desprovista de la mayor parte de los medios de percepción y de ejecución; cuenta apenas con una escasa cantidad de conocimientos innatos en forma de reflejos. Tal premadurez biológica constituye un hecho psicosociológico que lo hace dependiente por mucho tiempo del ambiente humano el cual toma a su cargo al recién nacido para asegurar su supervivencia. Para que alcance la edad adulta y su mayor grado de evolución, no siempre asegurada, el humano requiere de más años, gran parte de su vida y de alta calidad de estímulos provenientes de su cultura. A los 15 años un joven apenas está dejando de ser niño, empezando a estar listo para la reproducción. "Estamos más asombrados por la universalidad de la premadurez biológica del recién nacido, a causa de la cual depende estrecha y obligadamente de su ambiente. Somos más sensibles a la complejidad de las interacciones entre la maduración biológica y el ambiente"<sup>37</sup>.

En la teoría de Pichon el aprendizaje es privilegiado; se nos dice que el ser humano tiene canales de aprendizaje y comunicación constantes con el medio externo; por el aprendizaje el ser humano se puede estar intercambiando permanentemente con el medio externo. Es el aprendizaje lo que permite al humano devenir y el que le posibilita renovación en base a la movilidad de viejos estereotipos, lo que le permite modificar la actitud frente a los cambios, tener una actitud más plástica frente al entorno; por el proceso de aprendizaje la conducta se modifica de manera más o menos estable a partir de las experiencias del sujeto, la conducta y la personalidad se van organizando progresiva, dinámica y permanentemente.

36. Huxley, Julian. *Man in the Modern World*. p. 15. 1948.

37. Lagache, Daniel. *El Psicoanálisis*. Ed. Paidós, p. 42.

## 2. DEFINICIÓN DEL APRENDIZAJE.

Referida a la concepción operativa grupal en el campo de la docencia, ha surgido la siguiente definición de aprendizaje: "Puede entenderse por aprendizaje el proceso de interacciones entre el sujeto y los objetos que pueden ser concretos o virtuales, personas o cosas que modifican o transforman las pautas de conducta del sujeto, y en alguna forma a los objetos mismos"<sup>38</sup>.

El aprendizaje y los procesos subyacentes a él han sido investigados por diferentes orientaciones teóricas. Dentro de la psicología experimental hay dos corrientes psicológicas principales, el conductismo y el cognoscitivismo, quienes a su vez tienen diferentes posiciones e interpretaciones sobre los procesos cognoscitivos y sobre el aprendizaje. Los cognoscitivistas lo explican como almacenamiento de información por períodos largos o como la transformación de esquemas. "La estructura del contenido a aprender se ajusta a la estructura del contenido del esquema. Su adquisición implica la transformación del esquema de tal manera que los elementos del nuevo conocimiento se incorporen fácilmente al mismo"<sup>39</sup>.

Esta idea de cambio, de transformación, de paso de un conocimiento a otro, de un esquema a otro, está presente en todas las teorías psicológicas.

Para la escuela conductista, el aprendizaje, su concepto central, es un cambio en la conducta. La definición de aprendizaje arriba anotada y que es la que en este trabajo se revisa, también incluye la noción de cambio de conducta pero se trata de una concepción teórica diferente a la del conductismo. Para el enfoque conductista sólo se consideran como cambios de conducta (aprendizajes) aquellas actividades realizadas por el sujeto susceptibles de medición al contrastarlas con su estado inicial. Antes no sabía escribir a máquina, ahora lo hace; antes no sabía aplicar a situaciones concretas las técnicas de investigación más utilizadas en las ciencias sociales; antes no sabía construir un equipo para prácticas de química... En esta concepción de aprendizaje sólo se consideran importantes, de manera restringida y reductora, los productos de un proceso de aprendizaje, lo meramente observable, lo referido a manifestaciones solamente exteriores o materiales, lo fenoménico.

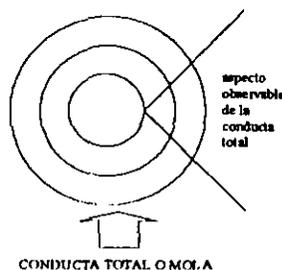
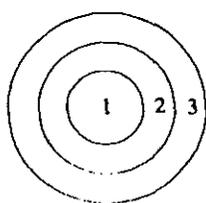
Este enfoque realmente no explica el concepto de conducta y por tanto el del aprendizaje; desatiende los elementos que intervienen en él. Se evita abordar el problema concluyendo simplemente que conducta es cualquier actividad observable desplegada por la persona. Las definiciones de aprendizaje que se adhieren a esta explicación responden más bien a una postura del conductismo watsoniano que concibe que el objeto de la psicología es la conducta en lo que presenta como exterior material, concepción mecanicista de la conducta.

38. Arredondo, Uribe, Wuest. Notas para un Modelo de Docencia. Rev. Perfiles educativos No. 3, p.5.

39. Ruiz Larraguibel E. Reflexiones en torno a las teorías del aprendizaje. Rev. Perfiles Educativos, Nueva Epoca, No. 2, p.39.

En el enfoque pichoniano el concepto de aprendizaje también se relaciona con el concepto de conducta, pero en él, se explica, lo directamente observable en una persona no constituye la totalidad de la realidad de su conducta. No todos los cambios de comportamiento son directamente observables o susceptibles de serlo y por lo tanto se procede a tomar en consideración “tanto el nivel manifiesto de la conducta: lo observable en el aprendizaje, por ejemplo quién habla, a qué nivel de profundidad, etc... como lo no manifiesto o latente: porqué interviene en este momento, con qué intención lo hace, a qué motivaciones responde, a qué necesidades, qué angustia interna <sup>40</sup>. lo impulsa a intervenir, qué quiere probar, qué es lo que en el fondo pretende lograr, qué estructura de personalidad está manifestando a través de sus intervenciones, qué aspectos deja ver a través de sus ideas” <sup>41</sup>.

Podemos anotar con José Bleger <sup>42</sup>, quien siguiendo a Lagache y a Pichon-Riviere en la línea del psicoanálisis, que la conducta humana es un conjunto de manifestaciones que tiene áreas de representación denominadas áreas de conducta: 1) área de la mente; 2) área del cuerpo; 3) área del mundo externo, y que es en el área del cuerpo y en el área del mundo externo donde se expresan, los productos de la conducta. El cambio implicado en el aprendizaje puede ocurrir al mismo tiempo en todas las áreas o sólo en alguna de ellas de manera predominante y disociada. Puede hablarse de aprendizaje en el Área de la mente, en el Área del cuerpo y en el Área del mundo externo.



La conducta es una unidad que tiene una triple manifestación fenoménica en cuanto se da al mismo tiempo en las tres áreas, que son siempre coexistentes, aunque con un predominio relativo en alguna de ellas, lo que permite calificar la conducta como mental, corporal o en el mundo externo.

Se conviene en que el aprendizaje es un proceso complejo no del todo observable, que la conducta tiene implicaciones mayores que lo meramente observable pero que lo observable de ella, constituye uno de los accesos a otros aspectos de la conducta total más ocultos, pero igualmente, o en ocasiones más válidos.

40. “La conducta humana no es una cualidad que emerge de un algo interior y que se despliega en un afuera; no hay que buscar en un “adentro” lo que se manifiesta “afuera”. Las cualidades de un ser humano derivan siempre de su relación con el conjunto de condiciones totales y reales”. Bleger, J. Psicología de la conducta. p.40.

41. Zarzar Charur, Carlos. La Dinámica de los Grupos de Aprendizaje desde un Enfoque Operativo. Rev. Perfiles Educativos No. 9, p.20.

42. “Desde antiguo se reconocen en el ser humano dos tipos distintos de fenómenos, a los que pueden reducirse todas sus manifestaciones. Uno es concreto, aparece en el cuerpo y en actuaciones sobre el mundo externo; ... otro tipo de conducta incluye todas aquellas manifestaciones que no se dan como acciones materiales y concretas sino de manera simbólica; estas últimas son los fenómenos reconocidos como mentales”. Bleger, J. Op.cit p. 28.

El término conducta es pues utilizado por psicólogos de diferentes escuelas, sociólogos, antropólogos, sin estar filiado al conductismo. Daniel Lagache quien precede a Pichon, considera a la conducta como la totalidad de las reacciones del organismo en la situación total; él formuló la siguiente definición de conducta con la que grupos operativos es consecuente: “la conducta es el conjunto de las acciones fisiológicas, mentales, verbales y motrices por medio de las cuales un individuo en conflicto con su ambiente trata de resolver las tensiones que lo motivan, y de realizar sus posibilidades”<sup>43</sup>.

### 3. MOTIVACION, FINALIDAD, SIGNIFICADO DE LA CONDUCTA.

En la anterior definición de conducta tenemos que Lagache está introduciendo conceptos tales como motivación, reducción de tensiones, significación, comunicación o relación del sujeto con su medio. Concebida así la conducta, se ponen de manifiesto elementos complejos que exigen ser investigados y aplicados de manera más completa; José Bleger incluye a todos estos elementos cuando entiende a la conducta molar, término que toma de Tolman<sup>44</sup>, como una totalidad organizada de manifestaciones, que se da con una unidad motivacional, funcional, objetual, significativa y estructural. Sus caracteres, por lo tanto, son los siguientes: 1) Tener motivación, es decir, que tiene causas, que está determinada. 2) Unidad funcional, la de poseer función, finalidad y objetivo: resolver las tensiones producidas por la motivación. 3) Poseer objeto o fin, que es siempre un vínculo, una relación interpersonal, real o virtual. 4) Poseer una unidad significativa, es decir, tener un sentido que se implica comprensivamente como acontecer humano en la personalidad total y en la situación de la cual emerge. 5) Tener estructura: implicar una pauta específica de relación<sup>45</sup>. Estas cualidades Bleger las atribuye a la conducta molar: “Caracteres que Freud describió para los instintos pero que corresponden, en rigor, a la conducta”<sup>46</sup>. Tenemos entonces que la conducta molar está caracterizada por 5 elementos: finalidad, motivación, significado, objeto y estructura. Carlos Zarzar Charur en su artículo Conducta y Aprendizaje hace un resumen de estas 5 cualidades de la conducta presentadas por José Bleger en su libro Psicología de la Conducta; a continuación seguiré a Zarzar en su descripción que hace de las 3 primeras, motivación, finalidad y significado, pero no recurriré a él para la explicación de los 2 últimos conceptos, objeto de la conducta (inherente a la noción de vínculo) y estructura de la conducta, ya que considero que Zarzar prescinde en la presentación de ellas del soporte que tienen en el psicoanálisis kleiniano, sin el cual remiten más bien a otros asuntos o a enfoques parcialmente diferentes de los principalmente intencionados por Bleger y Pichon.

“Afirmamos que toda conducta tiene una motivación, una causalidad que es plural; y que los factores que impulsan la conducta pueden ser internos y externos, conscientes e inconscientes”<sup>47</sup>. (La idea de motivación da idea de movimiento. La motivación “es un estado de disociación y de tensión que pone en movimiento al organismo hasta lograr que reduzca la tensión y recobre su unidad, (principio de constancia). Para el psicoanálisis, la fuente original de la motivación son los impulsos, modelados por la experiencia personal y

43. Lagache, Daniel. El psicoanálisis, p. 44.

44. Tolman, Edward Chace, Purposive Behaviour in Animal and Men.

45. Bleger, José. Op. cit., p. 78.

46. Ibid.

47. Zarzar Charur, C. Conducta y Aprendizaje. Una Aproximación Teórica. Revista Perfiles Educativos No. 17, p. 31

la socialización. Se manifiestan bajo dos formas principales: las necesidades y las emociones” 48,49

Continua Zarzar: “Toda conducta humana tiene la finalidad de conservar (o de recuperar si lo ha perdido) el equilibrio del organismo, lo cual constituye la necesidad fundamental” 50,51.

Significado y sentido son términos sinónimos, todo lo que el ser humano tiene como experiencia, posee directamente una organización o sentido. Toda conducta tiene siempre relación con la experiencia vital toda del sujeto, que incluye la relación con su cultura;<sup>52</sup> toda conducta tiene un significado, que es tanto individual como social y dicho significado viene dado por la relación de esa conducta con la vida y la personalidad del sujeto, por la relación que esa conducta tiene con otras conductas suyas anteriores, actuales o futuras. De la conducta, “su carácter esencial es tener una significación; propiedad por la que las acciones que ella comporta se articulan las unas a las otras y reducen las tensiones que la motivan” 53,54

48. Lagache, D. Op.cit.,p.49.

49. “Desde el nacimiento y durante el proceso del desarrollo el niño padece en su relación con el medio permanentes exigencias de adaptación. Se dan situaciones de conflicto entre sus necesidades y tendencias y las exigencias del medio. Surge así la angustia como señal de alarma ante el peligro que engendra la situación conflictiva. Si esa situación es elaborada, es decir, si el conflicto se resuelve en una solución integradora, el proceso de aprendizaje de la realidad continúa su desarrollo normal. Pero si el sujeto no puede elaborar su angustia ante el conflicto, y la controla y reprime por medio de técnicas defensivas, que por su rigidez tendrán el carácter de mecanismos de defensa estereotipados, el conflicto no se liquida sino que se elude y queda en forma latente como punto disposicional, con un estancamiento de los procesos de aprendizaje y comunicación”. Pichon-R.E.op.cit.11, p.357.

50. Zarzar, C. Op.cit.,p.30.

51. “Todo organismo se halla en un equilibrio inestable o lábil, en el sentido de que, si bien tiende a mantener un equilibrio, éste no puede ser estático, total ni definitivo. El organismo tiende a mantener dicho equilibrio o a recuperarlo si lo ha perdido, y las modificaciones que en él se producen para lograr dicha finalidad constituyen la conducta del organismo. Y esto mismo ocurre también en el nivel de integración psicológico”... “Sin embargo, tampoco se logra mantener de manera totalmente fija e invariable la constancia de la estructura del campo psicológica y de la personalidad total y cada vez que se ha perturbado y recuperado el equilibrio, la estructura no vuelve nunca a ser exactamente la misma que existió antes. Esto posibilita el proceso del aprendizaje, es decir, la modificación más o menos estable o permanente de la conducta a raíz de determinadas experiencias”. Bleger, J.Op.cit.,pp.81-84.

52. “La trayectoria de mi tarea, que puede describirse como la indagación de la estructura y sentido de la conducta; en la que surgió el descubrimiento de su índole social, se configurará como una praxis que se expresa en un esquema conceptual, referencial y operativo”. Pichon-R.E.Op.cit.,p.12.

53. Lagache, Daniel. Op.cit.,p.44

54. “La conducta es significativa, es un sistema de signos en el que se articulan significantes y significados...” Pichon-R.E. Op.cit.,p.178

#### 4. OBJETO DE LA CONDUCTA.

Toda conducta del sujeto está ligada a un objeto, se refiere siempre a un objeto; la conducta es el conjunto de acciones o movimientos dirigidos a un objeto. Objeto es "todo lo que está frente a nosotros, lo que tenemos delante de nosotros en los ojos internos, espirituales, o los ojos externos del órgano de los sentidos, lo que captamos, pensamos, o reconocemos, todo aquello a que podemos estar dirigidos, respecto de algo que está enfrente, sea real o irreal, evidente o abstracto, claro u oscuro"<sup>55</sup>. Desde Freud, toda conducta está siempre ligada a un objeto; Pichon-R. Lo cita: "Basta con reflexionar que el yo entra, a partir de este momento en la relación de objeto con el ideal del yo por él desarrollado, y que, probablemente, todos los efectos recíprocos (que pudiéramos señalar como regidos por el principio de acción recíproca funcionando en forma de espiral) desarrollados entre el objeto y el yo total, conforme nos lo ha revelado la teoría de las neurosis, se reproducen ahora dentro del yo".<sup>56</sup>

Melanie Klein y la escuela inglesa de psicoanálisis continúan la investigación freudiana de objeto incluyendo la noción de impulso como hecho básico.<sup>57</sup> Ella postula la existencia de la relación objetual desde la primera experiencia de un recién nacido ante el pecho de su madre, origen primitivo para el desarrollo del pensamiento; el primer conocimiento de los humanos, utilizando una expresión pichoniana, tiene "origen materno".<sup>58, 59</sup> Tenemos entonces que al estudio sistemático de la relación y el interjuego entre objetos externos y objetos internos o virtuales se le denomina relación de objeto o relación objetual.<sup>60, 61</sup> Melanie Klein a partir de un enfoque en los objetos propone la constitución de la subjetividad. Ella describe 2 estados a los que llama la posición esquizo-paranoide y la posición depresiva, ocupando la primera los 3 ó 4 primeros meses de vida y siendo seguida por la última en la segunda mitad del primer año. Cada uno de estos estadios tiene diferentes tipos de relaciones objetuales:

55. Jaspers, Karl. Citado por Bleger, J. En op.cit., p.91

56. Freud, S. *Psicología de las Masas y Análisis del Yo*, p.76. Santiago Rueda Ed.; p.123, Ed. Amorrortu. Citado por Pichon-R. Op.cit., p.42. Lo puesto entre paréntesis, desde luego, pertenece a Pichon-R.

57. "Freud definió el objeto como aquello en lo cual y a través de lo cual la pulsión alcanza su meta". Evans, Dylan. *Diccionario Introductorio de Psicoanálisis Lacaniano*.

58. Pichon-R.E., *Teoría del Vínculo*, p.105.

59. Aunque para Pichon la relación objetual es no sólo una relación intersubjetiva que envuelve 2 términos, sino 3; aunque son 2 objetos aparentemente, son 3 en realidad porque el modelo básico relacional universal es la situación triangular, el complejo de Edipo. Pichon-R.E. Op.cit., p.30.

60. Relación de Objeto u Objetual. "Término utilizado con gran frecuencia en el psicoanálisis para designar el modo de relación del sujeto con su mundo, relación que es el resultado complejo y total de una determinada organización de la personalidad, de una aprehensión más o menos fantasmática de los objetos y de unos tipos de defensa predominantes". Laplanche-Pontalis. *Diccionario de Psicoanálisis*, p.375.

61. "En la medida en que el concepto de relación objetual, por definición hace recaer el acento en la vida relacional del sujeto, ofrece el peligro de conducir a algunos autores a considerar como principalmente determinantes las relaciones reales con el ambiente. Esta desviación sería rechazada por todo psicoanalista, ya que para éste la relación de objeto debe estudiarse esencialmente a nivel de la fantasía, por cuanto se admite que ésta puede modificar la aprehensión de lo real y, en consecuencia, los actos que de esta derivan". Ibid., p.376

La posición esquizo-paranoide, posición donde las pulsiones agresivas coexisten con las libidinosas <sup>62</sup>, se caracteriza por el hecho de que el bebé no tiene ninguna idea de constituir una persona total, ni de que su madre lo sea; el niño de pecho se relaciona con objetos parciales, fundamentalmente el pecho materno disociado en pecho bueno y en pecho malo. El término esquizo hace referencia a esa división. Los procesos psíquicos predominantes son los del yo-placer de Freud, la introyección de lo bueno y la proyección de lo malo, frustrante <sup>63</sup>.

Esta posición se caracteriza también por el predominio de la ansiedad paranoide, la ansiedad predominante es de carácter persecutorio. El bebé no experimenta ambivalencia alguna, su objeto es simplemente escindido, dividido en un objeto ideal y en otro persecutorio. El bebé según Klein se propondría en esta etapa adquirir el objeto ideal, poseerlo e identificarse con él, mientras proyecta y controla tanto a los objetos malos como a sus propios impulsos destructivos. La disociación o escisión del objeto en bueno y malo es para el bebé un ordenamiento de la experiencia; diferenciando entre lo bueno y lo malo, ordena sus impresiones emocionales y sensoriales, condición previa para la integración posterior. La escisión o disociación o divalencia como la llama Pichon, tiende a fijar o estabilizar una distancia óptima entre objeto bueno y objeto malo. En otro contexto, Fernando Taragano escribe: "como para tener 2 "sacos", si se me permite la expresión, donde colocar los primeros objetos introyectados bueno y malos, para que no se junten y contaminen" <sup>64</sup>. Esta divalencia se mantiene muy activa y sobre ella van a operar conductas defensivas <sup>65</sup>, llamadas mecanismos de defensa, tales como la proyección, ("ubicación fuera del sujeto de los objetos internos") la introyección ("pasaje fantaseado al interior del sujeto de los objetos externos y sus cualidades") <sup>66</sup>, la inhibición <sup>67</sup>, etc. <sup>68</sup>. las conductas defensivas a su vez generan ansiedades propias; por ejemplo, la proyección de malos sentimientos y de partes malas del yo produce persecución externa. La reintroyección de perseguidores origina ansiedad hipocondríaca. La proyección de partes buenas produce la ansiedad de quedar vacío de bondad e invadido por perseguidores.

Las relaciones de objeto entonces, existen desde el comienzo de la vida, lo mismo que la disociación del objeto y el interjuego entre la introyección y proyección entre los objetos y las situaciones internas y externas; la posición esquizoparanoide, logrando un manejo exitoso de las ansiedades de los primeros meses, lleva al bebé a organizar su universo interno y externo. La disociación, introyección y proyección le permiten ordenar sus emociones y percepciones y separar lo bueno de lo malo. "El splitting (permite al yo emerger del caos y ordenar sus experiencias) está en la base de todo pensamiento, si consideramos que la discriminación es una de las primeras manifestaciones de este

62. Tamayo, Luis. Op.cit., p.69.

63. Ibid., p.70

64. Pichon-R. El proceso grupal, p.164. libro II.

65. "Las conductas defensivas son las técnicas con las que opera la personalidad total, para mantener un equilibrio homeostático, eliminando una fuente de inseguridad, peligro, tensión o ansiedad. Son técnicas que logran un ajuste o una adaptación del organismo, pero que no resuelven el conflicto". Bleger, J. Op.cit., p.159.

66. Pichon-R., op.cit., pp. 180.

67. "Impotencia o déficit (total o parcial) de una función o de un tipo de conducta, tanto en área uno, como en la dos ó tres". Bleger, J. Op.cit., pp.165.

68. Bleger, J. Op.cit., pp.159-167.

comportamiento del área uno”<sup>69</sup>. Las conductas defensivas de la posición esquizoparanoide protegen al bebé de ansiedades inmediatas y abrumadoras, pero a su vez constituyen etapas progresivas y graduales; la integración se hace más estable y continua y surge un nuevo momento del desarrollo:

La posición depresiva, con sentimientos de culpa, caos, duelo, catástrofe, destructividad, temor a la pérdida, soledad, ambivalencia y también mecanismos defensivos maniacos, más la inhibición. Esta posición se inicia cuando el bebé empieza a reconocer a su madre. Durante la posición esquizoparanoide, según Klein, el impulso psicológico se ve favorecido hacia la integración, hasta que en determinado momento el bebé alcanza una integración suficiente para reconocer a su madre como un objeto total, que contrasta con el de objeto parcial, divalente. El bebé empieza a reconocer que su madre no es un conjunto de partes anatómicas, pechos, manos, ojos, sino una persona independiente, que le proporciona bien y que lo frustra y al mismo tiempo el bebé se da cuenta de su propio sí mismo y de que ama y odia a la misma persona, su madre<sup>70</sup>. Experimenta la ambivalencia, que lo paraliza (inhibe). Este cambio en las relaciones de objeto trae consigo un cambio en el contenido de las ansiedades del bebé. Antes temía ser destruido por sus perseguidores, ahora teme que su propia agresión destruya su objeto ambivalente amado y odiado<sup>71</sup>. Su angustia deja de ser paranoide para convertirse en depresiva. Ya que sus fantasías en esta etapa son sentidas como omnipotentes, si su madre está ausente, queda expuesto a la vivencia de que su agresión la ha destruido. La elaboración de la posición depresiva va a depender de la capacidad de la reparación<sup>72</sup>. Cuando el bebé siente que ha destruido al objeto bueno externo o interno, aparte de experimentar intensa culpa y sentimientos de pérdida, anhela restaurar, externa e internamente, al objeto amado perdido para lo cual moviliza su amor y su creatividad, pero el fracaso de la elaboración del sufrimiento de la posición depresiva acarrea el bloqueo de las emociones y la inhibición de la actividad de la fantasía y del pensamiento, que determinan una pobre relación con el mundo exterior y una dificultad de modificarlo y modificarse a sí mismo.

A estas dos posiciones o estadios del desarrollo Pichon agrega el factor tiempo, la situación patorrítmica (temporal),<sup>73</sup> que considera al ritmo y al tiempo como intentos de control de los objetos pudiendo entonces hablarse de lentitud o de velocidad de los procesos mentales. Pichon agregando esta situación temporal a las dos posiciones anteriores —estructuras predominantemente espaciales— propone la construcción de la estructura tetradimensional

69. Pichon-R. Op.cit., p.22

70. “Por el desarrollo de la memoria y de la capacidad integrativa establece con el objeto vínculos a 4 vías, es decir que ama y se siente amado y odia y se siente odiado por el mismo objeto... De la misma manera, reconoce dentro de sí sentimientos de amor y gratitud coexistiendo con hostilidad y agresión. Esto provoca el sentimiento de ambivalencia con el temor a la pérdida del objeto amado y sentimiento de culpa por miedo a que los impulsos hostiles puedan dañar a dicho objeto”. Ibid., p.362.

71. La angustia depresiva es debida al terror a perder el objeto total debido al sadismo del sujeto.

72. “El dolor del duelo vivenciado durante la posición depresiva, y los impulsos reparatorios que se desarrollan para restaurar los objetos internos y externos amados constituyen las bases de la creatividad y la sublimación”. “Los mecanismos psicóticos gradualmente ceden su lugar a mecanismos neuróticos: inhibición, represión y desplazamiento”. “En este punto se puede ver la formación de génesis y de la formación de símbolos. Para proteger al objeto el bebé inhibe en parte sus instintos y en parte los desplaza sobre sustitutos; aquí comienza la formación de símbolos. Los procesos de sublimación y de formación de símbolos están estrechamente vinculados con conflictos y ansiedades de la posición depresiva, y son consecuencia de estos”. Segal, Hanna. Introducción a la obra de Melanie Klein. pp.78-79.

73. Bleger J. Op.cit., p.181.

de la mente.<sup>74, 75</sup> Pichon va a denominar miedo al ataque a la ansiedad esquizoparanoide y miedo a la pérdida a la ansiedad depresiva.

A Pichon lo considero un especialista del estudio de la tristeza<sup>76</sup>. Siguiendo a W. Griesinger<sup>77</sup> y desarrollando a M. Klein, propone que el periodo de comienzo de todas las enfermedades mentales es un estado de melancolía<sup>78</sup>, pero también sitúa a ésta en las situaciones de cambio, de aprendizaje, de creatividad; para él la patología, pero también el pensar, el conocer, tienen una génesis y una secuencia vinculada al concepto que él llama núcleo patogenético central de naturaleza depresiva, que se da en intensidades diferentes en el individuo "normal", neurótico o psicótico y a una instrumentación a través de técnicas defensivas características de la posición esquizoparanoide kleiniana, con un ritmo determinado por cada sujeto, y que tienen la finalidad de intentar desprenderse de tal núcleo depresivo en el cual se articulan aspectos de 5 diferentes tipos de depresión: a) La protodepresión, que es la depresión que el niño vivencia al abandonar el claustro materno. Pichon va a situar la situación depresiva en el bebé desde el acto mismo del nacimiento. Esto es, al momento del nacimiento se produce una escisión ó "splitting" y el niño sufre la primera pérdida de la relación simbiótica con su madre (pérdida del claustro materno) y queda expuesto a las exigencias del medio externo en un estado inerte de dependencia total<sup>79</sup>. b) La posición depresiva del desarrollo, (descrita por M. Klein, ver p. 24 de este trabajo), caracterizada por la situación de duelo o pérdida (destete), ambivalencia, culpa, tentativas de elaboración y mecanismos positivos de reparación o maniacos. c) La depresión de comienzo o desencadenante, que emerge ante una situación de frustración o pérdida, siendo el periodo de malestar que precede a toda enfermedad (periodo prodrómico). d) La depresión regresional, que implica regresar a los puntos disposicionales anteriores característicos de la posición depresiva infantil y su elaboración fallida. ("Los sentimientos de duelo, culpa y pérdida forman el núcleo existencial junto a la soledad. La tarea del yo en este momento consiste en inmovilizar el caos posible o en comienzo, apelando al único mecanismo o técnica del yo perteneciente a esta posición, la inhibición. Esta inhibición precoz, más o menos intensa en cada caso, va a constituir una pauta estereotipada y un complejo de resistencia al cambio, con perturbaciones del aprendizaje, la

74. Pichon-R. El Proceso Grupal, pp. 23-24.

75. "La angustia depresiva está ligada principalmente al tiempo, al tiempo de espera para poder obtener algo; en tanto que la angustia paranoide es una angustia predominantemente espacial en la medida en que está ligada sobre todo con el lugar donde está ubicado el perseguidor, es decir en el área 1, 2 ó 3. Pero en las dos angustias están presentes ambas dimensiones, (espacio y tiempo) porque la angustia depresiva también está ligada al espacio en la medida en que el objeto bueno puede estar alejado del sujeto y serle inaccesible, y lo mismo sucede con la angustia paranoide ya que la proximidad temporal del objeto peligroso puede aumentar la angustia persecutoria". Pichon-R. Teoría del Vínculo., p.123. Ver también pp.104-105 del mismo texto.

76. Entrevista a Pichon-R. Entrevistador: "Usted con tanta inquietud artística ¿porqué no se dedicó al arte?".

Pichon-R: "Mi búsqueda ha sido saber del hombre y más limitadamente saber de la tristeza; intuyo que ella está siempre en el fondo de las conductas llamadas especiales. Ciencia y arte no son opuestos. Son dos caminos que transitados sin miedo, con la debida profundidad y entrega, con sed de aventuras nos internan en el misterio". Citado por Lapolla, B. Op.cit.

77. Pichon-R. Op.cit., libro II, pp. 189-193.

78. Ibid., libro I, pp. 173-184.

79. Ibid., p. 20.

comunicación y la identidad. La regresión desde posiciones mas altas del desarrollo a estos puntos disposicionales, que toman el contexto de lo que M. Klein llamó neurosis infantiles, trae como consecuencia la reactivación de este estereotipo al que llamamos depresión básica, con paralización de las técnicas instrumentales de la posición esquizoparanoide <sup>80</sup>. e) La depresión iatrogénica, que consiste en la disminución de los miedos básicos (disminución del miedo a la pérdida de lo bueno y una disminución paralela del miedo al ataque) y en la integración del sujeto a través de fenómenos de aprendizaje y comunicación y sucesivos esclarecimientos, produciéndose la entrada en depresión y la emergencia de un proyecto. "En síntesis, los logros del penoso pasaje por la posición depresiva, situación ineludible del proceso corrector, incluyen la integración que coincide con la disminución de los miedos básicos, reactivados por el proceso desencadenante, la disminución de la culpa y la inhibición, el insight, la puesta en marcha de mecanismos de reparación, creación, simbolización, sublimación, etc., que dan como resultado la construcción del pensamiento abstracto, que por no arrastrar al objeto subyacentemente existente, resulta más útil, flexible, capaz de evaluaciones..." <sup>81</sup> de sí mismo y de su entorno.

## 5. LA CONDUCTA COMO VÍNCULO.

Acabamos de realizar en el apartado anterior el estudio sistemático de la relación y el interjuego entre objetos externos y objetos internos o virtuales que culminan en lo que se denomina Teoría de la Relación Objetal. Pichon desarrolla esta investigación y aporta la noción de vínculo; Pichon complementa la investigación psicológica con la investigación social e institucional; propone concebir a la persona como una totalidad integrada por 3 dimensiones: la mente, el cuerpo y el mundo exterior, integradas dialécticamente. Considera así al individuo como un resultante dinámico según él, no de la acción de los instintos y de los objetos internalizados sino del interjuego establecido entre el sujeto y los objetos internos y externos, en el que actúan uno sobre otro, en una predominante relación de interacción dialéctica articulándose en un mundo construido según un progresivo proceso de internalización todo lo cual se expresa a través de determinadas conductas. La investigación analítica de ese mundo interno llevó a Pichon a ampliar el concepto de relación de objeto para lo cual formuló la noción de vínculo, que la incluye. La conducta, siempre ligada a un objeto, es siempre y fundamentalmente un vínculo con otros seres humanos, es siempre una relación interpersonal. En la línea Pichoniana lo más importante para los seres humanos son los otros seres humanos <sup>82</sup>.

80. Ibid., p.23.

81. Ibid., pp. 26-27.

82. Aún la relación con un objeto concreto inanimado implica la existencia de objetos virtuales, porque para Pichon la conducta es primordial y fundamentalmente un vínculo con otros seres humanos; en otros términos, es siempre una relación interpersonal.

Toda conducta con predominio en la mente, en el cuerpo o en el mundo externo es una relación del sujeto con un objeto. Es siempre entonces un vínculo, un precipitado de la relación interpersonal.

Bleger aclara la superposición entre los términos relación objetal, relación interpersonal y vínculo. La relación objetal se refiere predominantemente al objeto del campo psicológico (objeto interno). La segunda al objeto del campo ambiental (objeto externo); por supuesto que estas diferencias no son absolutas, sino que son elementos de un proceso de interacción dialéctica entre realidad externa y realidad psicológica. Todos los objetos internos provienen siempre de experiencias y relaciones con objetos externos, pero no son su copia ni su "doble"<sup>83</sup>. El vínculo se centra en el tipo de unión o de relación entre sujeto-objeto. El término vínculo incluye al sujeto, al objeto o parte del objeto y la calidad de la relación entre ambos. "Toda conducta es siempre un vínculo, una gestalt, constituida por un objeto, el sujeto y una determinada pauta o calidad de la relación (la estructura)<sup>84</sup>, y estos elementos no se dan nunca por separado"<sup>85</sup>. "El tipo de unión o relación entre sujeto-objeto es lo que estudiaremos como estructura de la conducta"<sup>86</sup>, que, reiterando, representa la estructura interna del vínculo, que es particular para cada caso y para cada momento.

## 6. ESTRUCTURA DE LA CONDUCTA.

Toda conducta es una pauta específica de relación interpersonal (objetal). Las características de la conducta molar mencionadas, constituyen partes de la estructura total de la conducta pero Bleger va a denominar como estructura de la conducta al carácter o tipo de pauta específica de relación de la conducta en sus distintas modalidades, "Porque, además, indefectiblemente ella implica las otras características de la conducta molar"<sup>87</sup>.

Bleger basándose principalmente en los estudios de Pichon-R. sobre la conducta y los síntomas como vínculos, procede a tomar como base el carácter del vínculo que se establece con el objeto. Todo esto atañe al aprendizaje, dado que se lo ha definido como el proceso dinámico por el cual las pautas de conducta son modificadas de manera estable a raíz de las experiencias del sujeto; para que una persona manifieste modificaciones, aprendizajes, tiene que darse una ruptura del nivel de autoregulación y por lo tanto una necesidad de recuperarlo. "Este efecto del estímulo o de la situación estimulante es predominantemente un peligro de intensidad muy variada para el organismo"<sup>88</sup>.

Los objetos de conocimiento son vivenciados como peligrosos. Frente al objeto peligroso son

83. Bleger, José. Op.cit., p. 94

84. Que es particular para cada caso y para cada momento.

85. Bleger, José. Op.cit., p. 92

86. Ibid., p. 93

87. Ibid., p. 169

88. Ibid., p. 170

factibles distintas técnicas, que son las denominadas estructuras de conducta, "definidas en su forma restringida como pautas específicas y posibles de reacción (de conducta)".<sup>89, 90</sup>

**Estructura paranoide.** Se caracteriza por la desconfianza y la reivindicación. El sujeto acusa, identifica o vivencia en el mundo externo un objeto u objetos persecutorios que lo ponen en peligro. Los peligros provenientes del exterior pueden ser reales o no pero siempre son al mismo tiempo proyectados. "En la conducta de estructura paranoide se incluyen los que acusan o refieren peligros o culpas a otras personas u objetos del mundo exterior, los que adjudican a otros la responsabilidad de lo que les ocurre o hacen, los que actúan o piensan en función de eventuales, posibles o actuales peligros o riesgos del mundo exterior, los desconfiados e irritables".<sup>91</sup>

**Estructura ansiosa.** Se caracteriza por una respuesta desorganizada, catastrófica del organismo ante el objeto peligroso, que aparece como incorrecta, inadecuada, desordenada, inconstante y contradictoria. (aprensión, preocupación, sofocación, palpitations, tensión muscular, fatiga, vértigos...). la conducta de estructura ansiosa es resultado de un peligro y en función de ese peligro puede darse bajo dos modalidades, paranoide y depresiva. Ambas ansiedades no se excluyen, coexisten y alternan siendo el predominio de una sobre otra, lo que permite designarlas. La ansiedad paranoide es la que se produce cuando la disociación divalente está en riesgo de perderse o cuando el objeto malo amenaza al yo y al objeto bueno a él ligado; es la ansiedad de la posición esquizoparanoide. En la estructura anterior a ésta, la estructura paranoide, el objeto persecutorio es amenazante; en la estructura ansiosa paranoide el objeto también es amenazante pero además actúa desintegrando o desorganizando a la personalidad. La intensidad de la ansiedad varía de un mínimo que sirve como señal de alarma, como una señal de previsión de peligro que moviliza las conductas defensivas, hasta un máximo de pánico (ataques de pánico). Aunque la ansiedad paranoide es siempre la reacción del organismo a un objeto persecutorio, lo que se manifiesta es exclusivamente el efecto, la ansiedad, y no el objeto persecutorio. Las conductas de estructura ansiosa tanto paranoide como depresiva pueden manifestarse en las 3 áreas conjuntamente o bien sólo en alguna de ellas, así como pueden alternar o sucederse en el tiempo. La ansiedad depresiva (tristeza) aparece frente al objeto ambivalente, ante el peligro de destruirlo. El predominio de la desorganización de la personalidad caracteriza a la conducta ansiosa depresiva pero si surge una organización o una respuesta más organizada frente al objeto ambivalente, entonces deja de ser una conducta de estructura ansiosa y pasa a ser una conducta de estructura depresiva:

89. Ibid., p. 169

90. "Ningún ser humano realiza en su vida todas las posibilidades de aprendizaje, y si bien, por un lado, hay que contar con que el organismo tiende a responder y organizar sus posibilidades sobre el más alto nivel de integración y que la conducta que manifiesta es siempre la "mejor" para ese momento y esas circunstancias, no es menos cierto, por otra parte, que el organismo tiende a estereotiparse, es decir, no sólo a responder con pautas ya aprendidas, sino también a organizar las circunstancias de tal manera que esas pautas sean suficientes. Entendemos como pauta de conducta a aquel conjunto de manifestaciones que aparecen en forma unitaria, conservando una cierta estereotipia en la contigüidad de los elementos que la integran. Estas pautas constituyen, en cierta medida, modos privilegiados de comportamiento, que en su conjunto caracteriza la personalidad; por el término de modos privilegiados de comportamiento se comprende también la tendencia a estructurar las situaciones nuevas de tal manera que el organismo pueda operar de la manera más adecuada, y una de sus posibilidades es la de asimilar las situaciones nuevas a situaciones ya conocidas y ya resueltas". Ibid., p.p. 242-243

91. Ibid., p. 172

**Estructura depresiva.** En la conducta de estructura ansiosa predominantemente depresiva, se esta frente al peligro de destrucción del objeto ambivalente, mientras que en la estructura depresiva esta destrucción ya se ha realizado y como el objeto es ambivalente (se lo odia al mismo tiempo que se lo quiere), la persona siente que es ella quien lo ha destruido. Aparecen la culpa y la necesidad de expiación, características permanentes de esta estructura. La elaboración de los sentimientos de esta estructura dependerá de la capacidad de reparación del sujeto. (Ver pag. 24 de este trabajo).

**Estructura evitativa. (Fobias).** Se caracteriza por el miedo que en cierto momento se localiza en determinado sitio. Se evita el objeto peligroso, estableciendo una distancia con el mismo, eludiendo el contacto o la aproximación dado que se lo vivencia persecutoriamente lo que implica una previa proyección. Como el objeto peligroso se halla en el mundo externo, resultan evitados objetos, personas y lugares. El objeto peligroso se evita en el área del mundo externo. Si todo el mundo externo se torna peligroso y se lo evita en su totalidad, se pasa de la estructura evitativa a la estructura esquizoide. ("Esta característica de la angustia frente al vínculo, cuya ansiedad es en el fondo la desconfianza, no aparece fenomenológicamente como tal sino como miedo").<sup>92</sup> Una forma de poder enfrentar el objeto peligroso es la de ser acompañado; el acompañante es depositario de proyecciones de objetos buenos y puede ser cualquier persona o alguien en especial. Si la protección se obtiene a través de amuletos o rituales se instala la conducta siguiente:

**Estructura ritualista,** que se caracteriza por el orden y el control. En esta estructura el objeto peligroso puede estar en cualquiera de las 3 áreas, intentándose un control e inmovilización del mismo o un control de la distancia con él. Se recurre a rituales para anular mágicamente el peligro del objeto persecutorio, al cual se mantiene de esta manera controlado. El ritual puede consistir en una compañía estereotipada, un objeto que sirve de amuleto o un determinado ceremonial (el ritual puede variar tanto como puede variar la dinámica y la localización de los objetos divalentes): el orden sirve al control también como ritual estereotipado. "El vínculo obsesivo se caracteriza por el control del Alter Ego o del otro, por un dar vueltas alrededor del objeto, con una vigilancia particular cuya desconfianza no se ve, como tampoco se ve la ansiedad paranoide, que está encubierta por un dar vueltas y un control permanente a través de una conducta de rituales particulares"<sup>93</sup>

**Estructura esquizoide.** En ella se evita todo el mundo exterior y se caracteriza por una actitud de aislamiento y distancia, que puede abarcar toda la conducta o puede ser principalmente una actitud de distancia o frialdad afectiva. Hay una toma de distancia, se despliegan un control o una desconfianza a cierta distancia.

**Estructura histérica.** Se caracteriza principalmente por una conducta que tiene apariencia de representación, teatralidad. La manera de relacionarse con el mundo exterior es aparentemente fácil y fluida presentando un carácter de seducción.

92. Pichon-R. Teoría del vínculo, p. 23

93. Ibid.

Estructura confusional. Se caracteriza por una pérdida de discriminación entre objeto bueno y malo, entre yo y no yo. Puede aparecer por el enfrentamiento con situaciones desconocidas, nuevas, no discriminadas.

Estructura accesimal. En ella se controla o se administra un cuanto de agresividad considerable (corresponde a las epilepsias). Su característica es el ritmo de la misma que puede presentarse en forma arrebatada, brusca, paroxística.

Bleger describe otras estructuras más pero de las ya descritas lleva algunas al ámbito del aprendizaje en grupos, funcionando cada una como roles grupales. Enfoca al aprendizaje grupal como un proceso constituido por momentos <sup>94</sup> que se suceden o alternan pero que pueden también aislarse o estereotiparse. Cada momento del aprendizaje implica la asunción de determinadas conductas o roles por parte de los integrantes del grupo. Cada momento del aprendizaje implica una estructura de conducta, o un rol, asumido por el grupo o algunos de sus miembros; Bleger establece que esos momentos pueden ser los siguientes: Momento Paranoide, se vivencia el objeto de conocimiento como peligroso. Momento Fóbico, se evita el objeto de conocimiento. Momento Contrafóbico, se irrumpe agresivamente. Momento Obsesivo, se intenta un control e inmovilización del objeto de conocimiento a través de una conducta de rituales particulares (la compañía de cualquier persona o de una persona determinada, un objeto que sirve de amuleto o un determinado ceremonial, preguntas o el mismo orden). Momento Confusional, en él fracasan las defensas anteriores y se entra en confusión entre el yo y el objeto y sus distintos aspectos. Momento Esquizoide, se estabiliza la distancia con el objeto alejándose de él y replegándose sobre los objetos internos. Momento Depresivo, se procede o se intenta elaborar el objeto de conocimiento en base a la introyección de distintos aspectos de dicho objeto. Momento Epileptoide, se irrumpe contra el objeto para destruirlo. El aprendizaje grupal entonces presentado como un proceso constituido por los mencionados momentos que se suceden o alternan, implicando cada momento de este proceso la asunción de una estructura de conducta o un rol por el grupo o alguno de sus miembros, posibilita tanto detectar situaciones grupales que estén perturbando, bloqueando el aprendizaje, como la corrección de las mismas; que se conviertan en operaciones de alto rendimiento para la tarea grupal pero que al mismo tiempo cada

94. Bleger no plantea una evolución en los momentos que propone sino el despliegue de una estructura de conducta o un rol, asumidos por el grupo o algunos de sus miembros, a diferencia de otros teóricos de grupos operativos quienes han desarrollado diversos esquemas acerca de los momentos o etapas por los que atraviesa un grupo, todos en base a las dos posiciones que Melanie Klein ubica en el desarrollo del niño, esquizoparanoide y depresiva. Para Pichon-R. los momentos por los que pasa el grupo son 3: la pretarea, la tarea, el proyecto. Bauleo en su texto "Ideología, Grupo y Familia" conceptualiza 3 fases o momentos por los que atraviesa un grupo, en sucesión genética primero, pero que posteriormente aparecen siguiendo o no esa secuencia: Indiscriminación, Discriminación o Diferenciación y Síntesis. Ernesto Cesar Liendo en su artículo "Momentos Típicos en el trabajo con grupos operativos" presenta un esquema que trae los siguientes momentos: pretarea-dilema-problema-decisión y nuevo proyecto.

participante rectifique sus propias estereotipias. "El adiestramiento del grupo para operar como equipo depende de la inserción oportuna de cada rol (de cada momento del aprendizaje) en el proceso total, de tal manera que como totalidad, se logre un aprendizaje y una elaboración de alto nivel y de gran resultado" <sup>95</sup>. "Si la tarea del grupo operativo se redujera a esto, estaríamos alienando seres humanos y convirtiéndolos en instrumentos, en "tornillos" de una sola maquinaria. Pero el proceso de la comunicación hace que, en la tarea de grupo, cada uno incorpore al "otro generalizado", según ha denominado G. Mead a la introyección de los roles de los otros integrantes. De esta manera cada uno va incorporando momentos de los demás y rectifica así, paulatinamente su estereotipo" <sup>96</sup>. Cada participante va alternando, desempeñando el rol de los demás incorporando los distintos momentos del aprendizaje.

95. Bleger, José. *Temas de Psicología, Entrevista y Grupos*. p. 77.

96. *Ibid.* p. 78.

**TERCERA PARTE. ANALISIS DE LA CONCEPCION GRUPAL OPERATIVA, FUNDAMENTADA EN PARTE EN LA TEORIA PSICOANALITICA, COMO APLICABLE A LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE.**

1. **Revisión de algunos aspectos acerca de Grupos Operativos de los trabajos teóricos de tres artículos de Investigadores del Centro de Investigaciones y Servicios Educativos de la Universidad Nacional Autónoma de México (C.I.S.E.-U.N.A.M.)**

La Dra. E. Chehaybar, investigadora del entonces CISE-UNAM, elaboró en 1994 un indicado artículo de recuperación de elementos de la teoría y la técnica de grupos operativos para incluirlos a los procesos de enseñanza-aprendizaje <sup>97</sup>. Sin embargo al presentar en su artículo los momentos (último tema de la segunda parte de esta tesina, ver p.p. 30 y 31) por los que va pasando un grupo en relación con la tarea según la teoría de grupos operativos, anuncia ella un cambio de nomenclatura de dichos momentos que considero innecesario y más como consecuencia de falta de investigación, utilización y presentación de los conceptos de Objeto, Vínculo y Estructura de Pichon-R.: momentos manejados en grupos operativos como a) Paranoide, b) Fóbico, c) Contrafóbico, d) Obsesivo, e) Confusional, f) Esquizoide, g) Depresivo, h) Epileptoide, son cambiados por la Dra. Chehaybar por 1º Miedo al grupo y al conocimiento, 2º Resistencia al objeto de conocimiento, 3º Acercamiento al conocimiento para atacarlo, 4º Control del objeto de conocimiento, 5º Confusión y descontrol, 6º Violencia ante el objeto de conocimiento, 7º Estabilidad ante el objeto de conocimiento, 8º Productividad. Explica de la manera siguiente los motivos que tuvo para establecer tal cambio de nombres: "A partir de nuestra experiencia y después de haber detectado repetidas veces y en repetidos grupos el rechazo a la denominación que le da Bleger a estos momentos, nos dimos a la tarea de modificar su denominación". <sup>98</sup>. Los 5 primeros momentos de Chehaybar, son respectivamente equivalentes a los de Bleger, los 6º, 7º y 8º no lo son. Por su descripción se infiere que el 6º equivale al Momento epileptoide y el 8º al Momento depresivo, pero lo que Chehaybar describe en su 7º Momento como Estabilidad ante el objeto de conocimiento no corresponde sólo al momento esquizoide de Bleger sino que corresponde también al momento depresivo, con lo que resulta una mezcla arbitraria de ellos. Anoto entonces que toda esta modificación deviene en una reducción y que en cuanto a este instrumento central de la teoría de Grupos Operativos y definitivo para la integración de los momentos grupales, se está evidenciando el desconocimiento de su origen, de su soporte Pichoniano. Pienso que si se cede cambiando terminología de la que se intuye su importancia pero que no se comprende bien se cancelan vías de retorno a la indagación de fuentes de conocimiento que pueden traer cabal comprensión, explicación y crítica o desarrollo de aquello que es confuso, de lo contrario *se vivencian los fenómenos pero se desconocen sus causas y posibilidades de explicación*, de ahí que sea comprensible el rechazo a la posibilidad de ser etiquetado. Por otra parte sólo en los grupos (pequeños o grandes) en que

97. Chehaybar Y Kuri, E. "Elementos para una Fundamentación Teórico-Prácticas del Proceso de Aprendizaje Grupal". Perfiles Educativos, núm. 63.

98. *Ibid.*, pp. 51-52

se han suspendido los roles sociales convencionales y que no tienen una tarea claramente definida que vincule al grupo con su entorno, ocurre una movilización de operaciones defensivas y se reactivan niveles primitivos de funcionamiento. Es decir, que si no se trabaja con la técnica de Grupos Operativos en pleno, no se presentan los mencionados niveles primitivos de funcionamiento.

En este mismo artículo la Dra. Chehaybar tiene un apartado que llama "Vínculos y roles". En él previene: "Nosotros tomamos en cuenta la concepción de vínculo que presenta Pichon-Riviere, y la profundidad que tienen sus aportaciones en este aspecto, tanto de salud como de enfermedad, pero no trabajamos a este nivel el concepto de vínculo y manejamos en los grupos los vínculos en relación al proceso enseñanza y aprendizaje que presenta Bohoslavsky: vínculos de dependencia, de competencia y de cooperación que se dan en este proceso"<sup>99</sup>.

Opino que el trabajo de Bohoslavsky<sup>100</sup> bien puede ser una consecuencia de la influencia de Pichon-Riviere en él, pero no lo considero como equivalente de su propia concepción de vínculo.

El tema "roles" anunciado en este apartado es también abordado por la Dra. Chehaybar en concordancia con Bohoslavsky y no con Grupos Operativos.

Con su artículo "Conducta y Aprendizaje" el Dr. Zarzar cuando aborda en las páginas 21 y 23 el tema de Vínculo, autorizándose en Bleger (Psicología de la Conducta, Cap. XII, Conflictos y Conducta) aborda el concepto de Vínculo, principalmente en la línea de Kurt Lewin; concluye Zarzar que los tipos básicos de vínculo con el objeto de la conducta, son los de atracción y de rechazo, a los que más adelante incorpora la ambivalencia. Zarzar sigue a Bleger en su enfoque de la defensa (mecanismos de defensa) como resultado de conflictos y puede inferirse que estos vínculos definen a los diferentes tipos de estructuras de conducta: "Así, la atracción puede manifestarse a través de la posesión egoísta, a través de su acercamiento para conocer y/o para amar al objeto... El rechazo se puede expresar a través de un alejamiento del objeto; o de un acercamiento para atacarlo y/o destruirlo..."<sup>101</sup>.

La explicación final es en apariencia congruente pero se dejó de lado la línea kleiniana que principalmente sustenta la noción de vínculo de Pichon; en el artículo de Zarzar entonces al quedar excluida, también, sólo de manera parcial quedan explicadas las nociones de objeto y de pautas de conducta, según la más amplia explicación blegeriana. Esto no carece de importancia puesto que es un artículo que fue bienvenido para apoyar a uno anterior, Notas para un Modelo de Docencia (Arredondo, Uribe, Wuest, ver bibliografía) donde se aporta una definición de aprendizaje caracterizada por una modificación de pautas de conducta. Notas para un Modelo de Docencia surgió dentro del proceso y la tarea de formación de profesores Universitarios del CISE-UNAM como su marco teórico de referencia para el abordaje de la investigación y prácticas educativas. En base a él se elaboró su Programa de

99. Ibid., p.55

100. Bohoslavsky, Rodolfo. Psicología del vínculo Profesor-Alumno. Problemas de Psicología Educacional, Revista Ciencias de la Educación. 1979

101. Zarzar Charur, C. Conducta y Aprendizaje. Una Aproximación Teórica, p.32

Especialización para la Docencia; en el Curso de Aspectos Psicopedagógicos de la Docencia y en el de Laboratorio de Dinámica de Grupos de dicha Especialización, destinada a la formación pedagógica de profesores universitarios, se llevó a cabo la experiencia Grupal Operativa, concebida como una teoría social de la subjetividad y como campo de conocimiento necesario para el ejercicio de la enseñanza y el aprendizaje. La Concepción Grupal Operativa fue un referente teórico para Notas de un Modelo de Docencia, sobre todo para el primero de sus siete apartados, apartado eje donde se intentaba caracterizar la educación, la docencia y el aprendizaje. La subjetividad ahí se colocaba abiertamente en la conformación de la problemática educativa pero el sustento teórico kleiniano, materia prima de dicha subjetividad en la Concepción Grupal Operativa, no fue conocida ni estudiada y por tanto no fue vivenciada como tal en el quehacer grupal del C.I.S.E.

Pese a las críticas que con el tiempo pudo recibir el ensayo Notas para un Modelo de Docencia y su trabajo aplicado consecuente con él, constituyó un trabajo pionero que intentó una distancia de las perspectivas funcionalista y experimental de la educación. El hecho de mencionar ahí que también se caracterizaba a la docencia como un proceso de interacción entre personas y como un proceso circunstanciado no se quedó en simple palabrería; la sociopolítica, y la subjetividad introducida como psicopedagogía, a partir de aquí empezaron a figurar en la conformación de sus múltiples y diversos programas y estrategias para la formación pedagógica de profesores universitarios orientados a *dejar de considerar a los estudiantes como objeto de enseñanza para reconocerlos como sujetos de aprendizaje.*<sup>102</sup>

El marco teórico ofrecido por Notas para un Modelo de Docencia entonces no fue sin consecuencias; un buen número de inteligentes investigadores se dispusieron a generar en teoría y práctica diversas producciones movilizadoras acerca de la problemática escolar en múltiples direcciones. En cuanto a lo grupal Chehaybar comenta: "Instrumentar el concepto y la metodología del concepto grupal es una experiencia que se ha llevado a cabo durante 15 años. Tanto en México como en algunos países latinoamericanos, en diferentes ámbitos educativos, ha ampliado la visión de docentes y estudiantes respecto de la necesidad de trabajo individual de estudio e investigación y de compromiso grupal con los participantes en el proceso de aprendizaje"<sup>103</sup>.

102. Santoyo, S. Rafael. Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. Rev. de Perfiles Educativos No. 11, p. 3.

103. Chehaybar, E. Op. Cit.p.44

## 2. Crítica a los Sustentos Teóricos de la Concepción Grupal Operativa.

“ Es que ante la dispersión ecléctica de la carrera en la cual nos formamos, este libro ( Psicología de la Conducta, de José Bleger ) cubrió la función, según creo, ilusoria, de darnos un único marco referencial apto para remitir a él y ordenar en él casi toda la información que recibíamos fragmentariamente y si digo que esa función era ilusoria, ello no se refiere sólo a los posibles defectos de la obra en cuestión, sino también a nuestra intención misma de construir alguna coherencia que fuese científica con el material aportado por aquellas múltiples ideologías”.<sup>104</sup>

El pensamiento sobre grupos de Pichon-R., como se mencionó al principio de este trabajo, tuvo la influencia de diversas vertientes grupales y llegó a constituir en Latinoamérica el más consistente marco teórico en la psicología social para la explicación, la interpretación y el trabajo grupal. En su teoría destacan el trabajo de Melanie Klein<sup>105</sup> con lo que vino a denominarse Teoría de las Relaciones Objetales; la vertiente de Dinámica de Grupos de Kurt Lewin y sus nociones de Campo, Situación y Tipos de Liderazgo, más el enfoque de la Conducta del psicoanalista Daniel Lagache. Pichon pretendía dar cuenta y tener acceso al inconsciente<sup>106</sup> vías aprendizaje y comunicación; él desarrolló una teoría que registró en sólo un libro, del psicoanálisis a la psicología social, de 2 tomos: I El proceso grupal y II La psiquiatría, una nueva problemática. (Teoría del Vínculo realmente son clases grabadas y desgrabadas por uno de sus alumnos Fernando Taragano, con miras de enseñar su teoría). En base a sus enfoques representados en esos libros, Pichon realizó tanto una práctica psicoterapéutica como una trascendente praxis grupal; la idea de fondo de Pichon aquí era poner a trabajar al psicoanálisis en la instancia grupal. Bion ya había sentado este precedente en 1945; trató de aplicar las ideas del psicoanálisis a los grupos, en concreto el Complejo de Edipo y los elementos del libro de Freud propuestos en Psicología de las Masas y Análisis del Yo. De él fue la idea de poner a los participantes de los grupos en disposición a organizarse no en torno a una figura de autoridad, con la que supuestamente deberían identificarse, sino en torno de una tarea; otra forma de líder.

104. Carlos L. Sastre. La Psicología de la Conducta. Revista Argentina de Psicología No. 4.

105. “Aparte de sus discípulos londinenses directos y, en América Latina, de Arminda Aberastury y Enrique Pichon-Rivière, nadie se dio cuenta al principio de que había allí – en la obra de M. Klein- algo realmente importante. No hubo nadie, un poco después, Jacques Lacan, “rebelde con causa” del psicoanálisis, y los que “ descubrimos” a M. Klein a través de Arminda Aberastury, que, comprendiera que M. Klein abría las puertas ... ”. Baranger, Willy. Posición y Objeto en la obra de Melanie Klein. p. 63

106. No existen relaciones impersonales ya que el vínculo de dos se establece siempre en función de otros vínculos históricamente condicionados en el sujeto y que, acumulados en él, constituyen lo que llamamos el inconsciente. “El inconsciente está pues constituido por una serie de pautas de conducta acumuladas en relaciones con vínculos y roles que el sujeto desempeña frente a determinados sujetos. Entonces cuando deposita sobre otro sujeto mediante el mecanismo de desplazamiento o de proyección un determinado objeto interno, establece con él un vínculo ficticio... porque a través de la transferencia se puede revivir el vínculo primitivo” , que se tiene con sujetos primarios, de la primera época de la vida. Pichon-R. E Teoría del Vínculo, p. 48.

Fue Daniel Lagache quien primero tornó a sostener una línea de confluencia con la psicología considerando la observación y el análisis de la Conducta. Destaca Braunstein<sup>107</sup> que siendo los trabajos de Watson de comienzos del siglo XX, Freud se mostró siempre renuente a considerar a la conducta como algo específicamente interesante para el psicoanálisis y que más bien hablaba de cómo es justamente lo inconsciente lo que determina la conducta o de que hay una participación de lo inconsciente en la determinación de la conducta más que la conducta sea algo que en sí sea el objeto del psicoanálisis.

Pichon-R., Arminda Aberasturi y otros, viajaron a Inglaterra a formarse y a su retorno llevaron a Argentina el pensamiento kleiniano y los desarrollos de Bion y Winnicott. Bleger, el alumno más brillante de Pichon, en la línea de su maestro, reunió el pensamiento clásico de la psicología crítica freudiana acudiendo fundamentalmente a Politzer quien planteaba la unión del conductismo, la gestalt y el psicoanálisis en comienzos de los años treinta; Bleger reunió a Politzer y lo puso en una línea con Lagache y trató de hacer una síntesis que está expresada en el libro *Psicología de la conducta*. Néstor Braunstein y colaboradores<sup>108</sup> enfatizan la crítica de tomar a la Conducta como objeto de la psicología y pretender darle un fundamento científico juntando discursos heterogéneos tales como el del Psicoanálisis, el de la Teoría de la Gestalt y el Conductismo que finalmente se orientan a psicologizar al Psicoanálisis.

Para Carlos Sastre *Psicología de la Conducta* es una teoría que pertenece al campo de la fenomenología; el esquema de áreas de Conducta de Bleger entonces estaría considerado sólo desde la perspectiva preconscious-consciente y suprimiendo al inconsciente. Para él el problema del inconsciente Bleger lo plantea como un fenómeno de contradicción entre áreas de conducta o como desconocimiento por parte del sujeto del significado y/o motivación de su conducta; tratando de reducir el problema del inconsciente al de si la mente sabe o no sabe qué es lo que el cuerpo hace o siente (áreas de conducta: mente, cuerpo, mundo externo; ver p. 19 de este trabajo). También en cuanto al concepto de objeto, que para empezar su abordaje Bleger lo apuntala en Brentano, Sastre opina que con ello Bleger toma como objeto lo fenoménico no lo estructural.<sup>109</sup> Es entonces que desde una postura lacaniana Sastre

107. Braunstein, Néstor. Clase de los jueves. Maestría en Teoría Psicoanalítica del C.I.E.P. Comunicación personal. Cd. México. 2001.

108 Braunstein. A. Néstor, Pasternac Marcelo, Benedito Gloria, Saal Frida. *Psicología: Ideología y Ciencia*.

109. "En Brentano la conciencia como condición misma de su existencia intenciona (actualiza) objetos y esa actividad no recibe otra determinación que la que le imprimen las cuatro formas posibles: ser representaciones, juicios, fenómenos de amor o fenómenos de odio. No hay entonces determinación alguna trascendente a la conciencia misma, por cuanto dichas formas son immanentes a sus actos. Para Freud, en cambio, la relación de la conciencia a su objeto, remite al inconsciente, a la consideración del deseo presente en el vínculo, que encuentra su determinación última en la matriz constitutiva de la subjetividad, la-cual no es por cierto, ni actual ni consciente. Remisión que nos mostrará que "No es deseo de un objeto, sino deseo de esa falta que, en el otro, designa otro deseo", como lo enseña Lacan". Carlos L. Sastre. *La Psicología de la Conducta*. Revista Argentina de Psicología No. 4, p.73.

critica las ideas kleinianas, tanto la del pecho materno como objeto prototipo, objeto primero para la formación de símbolos, como la del pasaje del objeto parcial al objeto total vía integración o síntesis, y también conduce a evidenciar más diferencias entre el modelo de Melanie Klein y de Freud siendo la principal el no reconocimiento del sujeto, del sujeto del inconsciente en su verdadera dimensión sino diluyéndolo en el concepto de yo. “ A este yo objetivado no puede corresponder sino un objeto concebido a partir de los objetos naturales que satisfacen las necesidades biológicas del infante humano. El objeto de la pulsión pierde así su originalidad y especificidad, y se reduce hasta confundirse con el objeto de la necesidad...”<sup>110</sup>

Psicología de la conducta llegó a ser en Latinoamérica para el medio psicoanalítico un marco referencial predominante con formidables repercusiones. De entre su mismo medio, con la propagación de las ideas de Jacques Lacan, se pasó al cuestionamiento de algunos de sus principales fundamentos teóricos; el texto *Psicología de la Conducta* fue denunciado de no franquear la barrera de las psicologías de la conciencia. El psicoanálisis conceptualizado como una teoría de la conducta y no como una teoría del inconsciente. *Psicología de la Conducta* fue el texto representativo de la Concepción Grupal Operativa. J. Bleger, Armando Bauleo y otros seguidores lo pusieron a trabajar en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

110. Baranger, Willy y Colaboradores. *Aportaciones al concepto de objeto en psicoanálisis*. Amorrortu Editores, p. 130.

### 3. Consideraciones Finales

Lo social como determinante de hechos y situaciones educacionales y la psicología como disciplina que estudia las condiciones de los procesos de enseñanza y aprendizaje han estado incorporados casi desde siempre al trabajo teórico de la pedagogía.<sup>111,112</sup>

T.W. Moore intenta exponer “de qué forma las dos ciencias más estrechamente relacionadas con la educación, la psicología y la sociología, pueden contribuir a la teoría de la educación”.<sup>113</sup> Asume que la psicología educativa tiene como una de sus contribuciones la obra de S. Freud y no tiene empacho en presentarla en los siguientes términos: *La teoría freudiana es acerca del desarrollo de la personalidad que en lo esencial viene a decir que el desarrollo normal de la personalidad es un proceso cuyo resultado es un ser maduro y racional obtenido a partir de una primitiva masa de energía que según él, Freud denomina el Ello, fuerza ciega, instintiva, que se orienta a la satisfacción inmediata de sus instintos. Con el tiempo y como consecuencia del contacto del Ello con el mundo aparece una dimensión de la personalidad más calculadora y prudente, el Yo, que procura controlar los impulsos del Ello, ajustando el comportamiento de forma que se adapte a las exigencias impuestas por el mundo externo, y buscando el aumento general del nivel de satisfacción, mediante la adhesión al <<principio de realidad>>. El Yo, según Moore, utiliza una serie de mecanismos psíquicos, tales como la represión del Ello que, si se dejara fluir libremente, produciría daños, o quizá una catástrofe, en la personalidad. La teoría, para él se complica con la aparición de un tercer personaje llamado Superyó que es, en suma, una respuesta a las exigencias que le imponen al individuo los demás individuos, los padres, por ejemplo, cuando le alaban o le reprenden por su comportamiento. El Superyó actúa principalmente a través de la conciencia, a la que Freud considera como la voz internalizada de la autoridad, la de los padres o la de otros tipos de autoridad. Una persona completamente desarrollada, racional y autónoma sería aquella que se ha liberado tanto de la dominación del Ello como de la del Superyó. Moore se superafilia a la Psicología del Yo repitiendo que <<El mensaje de Freud para la humanidad es ¡Que el Yo se imponga sobre el Ello!>>.*

A versiones bárbaras (cretinas) así de reduccionistas del Psicoanálisis ha dado cabida la Psicología del Yo (Ego-Psychology), escuela que desde 1930 se ha presentado a sí misma como heredera del Psicoanálisis freudiano siendo que guarda diferencias absolutas, radicales con él. Anna Freud con su libro El Yo y los Mecanismos de Defensa (1936) centrado principalmente en el Yo dio fundamentos para el desarrollo de esta psicología y Heinz Hartmann consolidó la teoría con su La Psicología del Yo y el Problema de la Adaptación (1939). Toda la Psicología del Yo devino la escuela dominante de psicoanálisis de Estados Unidos a partir de 1950 así como de la Asociación Internacional de Psicoanálisis (I.P.A.). Para Lacan son, tanto la Psicología del Yo como la I.P.A., antítesis del psicoanálisis.

111. Mialaret, G. Introducción a las ciencias de la educación. p.p. 10, 28 y 61. Unesco. 1985

112. Arredondo, Uribe, West. Op. cit. p.p. 13, 14 y 18.

113. Moore, T. W. Introducción a la teoría de la educación. p. 20, p.p. 90-97 y p.p. 106-107. Alianza editorial. 1974, 1980, 1983, 1985, 1986, 1988, 1995.

La Concepción Grupal Operativa no se ubica en cuanto al psicoanálisis en la perspectiva de la Psicología del Yo sino en la del Psicoanálisis Kleiniano y en la de la Teoría de las Relaciones Objetales representada por R. Fairbairn, D.W. Winnicott, M. Balint, H. Guntrip, en Inglaterra; por Otto Kernberg en Estados Unidos y por Maurice Bouvet en Francia. Estos autores difieren entre sí en varios aspectos pero coinciden en contrastar sus trabajos con la Psicología de Yo, prestando atención no sólo a las pulsiones en sí sino a la relación del sujeto con su entorno, paralela al desarrollo pulsional superando así el centrarse solamente en el individuo creyendo además visualizar la posibilidad de una relación completa y perfectamente satisfactoria entre el sujeto y el objeto a la que denominan "relaciones objetales maduras".

Lacan criticó y antepuso sus propias categorías a tal concepción de madurez, que sería inductora de una pretendida "adaptación a la realidad"<sup>114</sup>, también cuestionó el énfasis que la teoría pone en la diada bebé-madre, no considerando la presencia del tercero (Edipo).

Pichon-R. toma para su teoría estos conceptos pero no se aviene a ellos tal cual. Respecto al de "relaciones objetales maduras", se pregunta y responde: "¿De qué manera se establecen vínculos entre objetos totalmente diferenciados? Es probable que no nos sea posible definirlo porque tales vínculos son inexistentes y ello nos lleva a la paradoja de que el sujeto más maduro alcanzaría una diferenciación total con respecto a los otros objetos; se le crearía, por consiguiente, una situación de alejamiento que nosotros, desde nuestra posición no madura, podríamos calificar de indiferencia..."<sup>115</sup>

La noción de "Adaptación a la Realidad" Pichon sí la incorpora a su trabajo, se vio en la página 13 de esta tesina que la concebía como no pasiva sino transformadora de sí y de ella misma.

En cuanto a la importancia que se da a la relación madre-hijo omitiendo el triángulo edípico Pichon plantea "...El sujeto empieza a tener dificultades para pensar, porque el pensar siempre implica una relación de objeto. Siempre se piensa a favor o en contra de alguien, todo nuestro pensamiento ésta siempre en relación con otro. En realidad, no con uno sino con dos, ya que la relación universal es siempre una relación de tres.

Pueden señalarse otros conceptos interesantes acerca de los cuales trabajó Pichon, por ejemplo respecto a la angustia, consiente<sup>117</sup> con sus referencias teóricas que las posiciones esquizoparanoide y depresiva no son solamente etapas del desarrollo, sino que son dos tipos de integración y de organización del yo y que éste libra una batalla permanente para mantenerse en un estado de integración; a partir de aquí desarrolló todo su trabajo sobre los síntomas como vínculos y no como clasificación estática (taxonomía). Destacó que estos vínculos presentaban dificultades (miedos y múltiples y variados intentos de control) a todas las personas, pero también cualidades. Su peculiar nosografía era una de síntomas operantes que fueron llevados a la interacción grupal y en concreto a los grupos de enseñanza y aprendizaje por J. Bleger como momentos de este proceso (p.p. 27-31 de este trabajo). Pensó lo individual con lo social (Grupos e Instituciones) y conceptualizó al pensar como más allá

114. "No se trata de adaptarse a ella (a la realidad) sino de mostrarle (al yo) que está demasiado bien adaptado, puesto que ayuda en la construcción de la realidad misma (E. 236)". Lacan, citado por Dylan Evans, op. cit., p.31.

115. Pichon-R.E. Teoría del Vínculo, p.32.

116. Ibid. p.4.

117. Segal, Hanna. LA OBRA DE HANNA SEGAL. Un enfoque kleiniano de la práctica clínica. p. 36. Paidós.

ESTA TESIS NO SALE  
DE LA BIBLIOTECA

de las meras asociaciones, como implicando también componentes emocionales. Lo afectivo como estructurante de la trama relacional; proponiendo no separar y oponer la relación sujeto (por cierto, no sujeto del Inconsciente) objeto de conocimiento, no obstruir su mutua influencia, su relación dialéctica. "Elaborar un conocimiento crítico siendo un punto de partida el conocimiento de sí, de cómo son los participantes en su configuración psíquica, como se comunican y aprenden, cómo interpretan la realidad e intervienen en ella".<sup>118</sup>

Otros temas, como la psicosis (ahí donde se encuentra la locura buscar por la causalidad del conocer), la fantasía, el esquema corporal, el tiempo, el rechazo de la idea de instintos en los seres humanos, formaron parte también del ECRO pichoniano el cual no surgió en el escenario educativo en forma aislada como reacción a enfoques tradicionalistas o tecnócratas sobre el aprendizaje, no se dio solo,<sup>119</sup> simultáneamente en muchos países se desplegaron Grupos de Autogestión, Grupos de Formación, se trabajaban conceptos como los de Autodidáctica, Curriculum Oculto... Después de la crisis mundial de los países socialistas pocos son los que se atreven a plantear que el socialismo que en ellos se desplegó no es el único posible. El Socialismo dejó de ser un referente ideológico oponente predominante y pocas producciones teóricas sociológicas llegan al campo de la educación el cual hoy día se ve apremiado por una demanda masiva de población; Educación para todos es la consigna actual mundial, que en países del primer mundo en efecto se cumple con obligatoriedad, con sus inherentes consecuencias problemáticas.

En México el sistema educativo enfrenta una labor nada fácil, cuenta *con casi millón y medio de docentes para atender alrededor de 30 millones de estudiantes*. La globalización impone nuevas regulaciones económicas, nuevos conocimientos, nuevas tecnologías. Los maestros para quienes los Centros de Investigación producen, se enfrentan por día con cientos de alumnos desganados y confusos que no deberán quedarse a la zaga de competencias específicas, por otra parte, en reciclamiento constante. Con la intención de elevar el nivel académico y con la expansión de la educación ¿habrá de reducirse ésta a una versión instrumentalista?

En cuanto a la subjetividad pareciera que no habría más remedio que aspirar a que los maestros adquirieran para su formación profesional *un mínimo de fundamentos teóricos echando mano de la psicología infantil, de la psicología del aprendizaje y del comportamiento en grupo*, pero resulta que de estos últimos ya nadie quiere saber, quien quiera dar cuenta de ellos, "no sirven", "no funcionan", "son puro Imaginario".

118. Cunha, Gayotto M. L. en Pampliega de Quiroga, Ana. El Proceso Educativo. Plaza y Valdés Editores. México 1997.

119. (En Francia:) "...Se trata de una experiencia pedagógica realizada en los años que siguieron a Mayo de 68, en que muchos docentes fueron alcanzados por la ola contestataria; algunos encontraron en ella materia para reforzar sus posiciones rígidas e intransigentes, pero otros quisieron prolongar esa experiencia de liberación de la palabra en el ejercicio de su profesión. Nació así una pedagogía nueva, llamada "pedagogía no directiva". Un elemento más vino a reforzar estos nuevos puntos de vista sobre la educación: la difusión entre los docentes de trabajos sociológicos y psicológicos así como de experiencias grupales en psicosociología, prácticas muy en boga por aquel entonces... ".Cordié, Anny. Malestar en el docente, p. 296.

Las nuevas formas de investigación en la educación declaran sin embargo buscar una "perspectiva de metodología cualitativa en la investigación educativa, cuyo rasgos sobresalientes sean a) la intromisión de la subjetividad, tanto del investigador como de sus objetos de estudio en la conformación de la problemática educativa, b) la incorporación de la axiología en el abordaje educativo, c) la incorporación de la ética, d) la ruptura del enfoque totalizador y e) la institución de la "diferencia", es decir la multirreferencialidad como catalizador del espectro educativo".<sup>120</sup> Actualmente privan los trabajos de investigación acerca de la axiología y sobre la ética; acerca de la "intromisión de la subjetividad" al parecer pocos se ocupan: "en una época donde lo que importa es el individualismo, donde la imagen de eficiencia se encuentra determinada por la acumulación de capital o por el éxito financiero, en la que el liberalismo atroz cancela otras esferas del desarrollo personal, Follari efectúa una disección de algunos problemas educativos desde la perspectiva de los sujetos."<sup>121</sup> "Si asumimos seriamente este descubrimiento central, de que vivimos desde siempre en el lenguaje, será posible dimensionar desde otro punto de vista la importancia radical de la palabra, la necesidad de liberarla de situaciones sociales e institucionales que la constriñen, ahogan, o simplemente marchitan. Siendo sujetos de lenguaje, es en su interior donde debemos encontrar nuestro lugar". "No se trata de dejar de lado el aprendizaje sino de ubicarlo en un nuevo sitio, que no sea el único y central; las redefinidas relaciones sociales e institucionales irán demarcando su lugar. Relaciones que no sólo dependen de la escuela misma, sino de un entorno fundante que es el "suelo" desde el que todo cambio se hace pensable y realizable".<sup>122</sup>

120. Jacobo, Zardel. Reseña de Ducoing, P. y Landesman, M. Las nuevas formas de investigación en educación, AFIRSE. En Perfiles Educativos, Núm. 65, p. 77. 1994.

121. Díaz Barriga, Angel. Prólogo a Práctica educativa y rol docente. Rei Argentina S.A. Instituto de Estudios y Acción Social. Aique Grupo Ed.

122. Follari, Roberto. Práctica educativa y rol docente. p. 30 y p. 52.

### Conclusiones.

A todo el pensamiento de Pichon tal como se presenta en Del psicoanálisis a la psicología social (I) y (II) y en Teoría del Vínculo, Bleger le dio un desarrollo interior en la medida en que permite los desarrollos que después hicieron Bauleo y demás autores. Con las visitas de Bauleo a México desde 1974 Grupos Operativos lograron una inserción institucional en el C.I.S.E.-U.N.A.M. y en la U.A.M. La concepción operativa, que surgió en Argentina y se extendió a Brasil, resto de América Latina y Europa, tuvo en México un desarrollo interesante de 1974 a 1990, y es de pleno mérito el esfuerzo desplegado por los equipos que la comenzaron a implantar en el campo del aprendizaje. La aplicación de esta concepción comprometía a acciones complejas de cambios radicales. Implicaba la modificación sustancial de la organización y administración de la misma, toda la información tenía que ser transformada e incorporada como instrumento para operar. Ello obligaba a sistematizar el contenido de los programas o las materias de una manera distinta de la tradicional y a la institución en la que se imparta esta enseñanza la afecta en sus fundamentos ya que le exige organizarse también como instrumento de enseñanza y estar radicalmente problematizada en forma permanente ( Bleger ). De toda esta complejidad estaba consabido el personal del C.I.S.E. y éste se orientó laboriosamente a su despliegue, así fue como se pusieron a prueba todos los elementos que la organizaban y no pudieron superarse en ese momento o situación de las experiencias en México las enormes dificultades inherentes a la magnitud del cambio propuesto. Surgieron además parcializaciones de orden teórico, por falta de indagación de fuentes psicoanalíticas originales, devinieron en reducciones y clisés valiosas nociones, también surgieron errores en cuanto a su aplicación, que se llevó a cabo en muchas ocasiones con personal algo informado pero realmente no entrenado.<sup>123</sup> Todo aunado a problemas institucionales llevó a cancelar su continuidad. Surgieron críticas externas, algunas, poco informadas, que la dejaban clasificada como “no es práctica”, “no funciona”.

Pichon si tuvo éxito fue porque intentó responder a preguntas de una gran mayoría; sus intentos de respuestas traen en sí mismos numerosos interrogantes; pienso que vale la pena retomarlos. La experiencia de Grupos Operativos intentó inscribir al Psicoanálisis tal como se lo conceptualizaba en ese momento en los procesos de enseñanza y aprendizaje, pero, al fallar, estaba destinada a fallar, ¿También proscribiremos de ellos las implicaciones del psicoanálisis en su actual y más importante perspectiva, es decir, en la de Jacques Lacan? *¿Es que lo subjetivo habrá de considerarse como ajeno a su práctica?*,<sup>124</sup> por más que desde entrada Freud nos advierta que no hay una pedagogía desde el psicoanálisis.

De la experiencia de Grupos Operativos destaco que una de sus riquezas es que explicitó desde su perspectiva teórica el asunto de la subjetividad. Denunció que privan en el campo del aprendizaje obstáculos del pensamiento y apuntó hacia una intervención sobre el pensar afectivo, que entrelaza representaciones psíquicas con afectos, tratando de dar cuenta de dicha intervención a nivel del Yo, sede de funciones psicológicas e instancia del registro Imaginario, instancia del narcisismo y de las identificaciones.

123. Pertinentemente así lo señaló Zarzar Charur: “Sin un encuadre bien definido, el coordinador no sabrá si estas conductas brotan de los elementos de resistencia al cambio y de los miedos básicos ante la nueva tarea, o si brotan simplemente de lo oscuro de la situación de que el grupo no sabe qué hacer ni cómo hacerlo, de que no sabe qué aspectos del trabajo son responsabilidad de quién”. Zarzar Charur C. La Dinámica de los Grupos de Aprendizaje. Perfiles Educativos No. 9, p. 18

124. Bicecci, Mirta B. TRANSMISION DEL SABER. Rev. Perfiles Educativos, Nva Epoca. No. 60, p.p. 23-28.

## ANEXO

Sigmund Freud (1856-1939) llamó psicoanálisis tanto a una práctica (“cura psicoanalítica”) como a un cuerpo teórico basado en su descubrimiento, el Inconsciente. Tanto en vida de Freud como en su posterioridad, surgieron y se han venido desarrollando más de 10 escuelas de psicoanálisis. Jacques Lacan (1901-1981) señaló que no hay diversos Psicoanálisis sino solamente el Psicoanálisis. Su teoría es de una originalidad y creatividad impresionantes y constituye una provocación para todas las escuelas existentes: Retornar a Freud. Lacan hace una lectura más del psicoanálisis pero esta trae una transformación radical de enfoques y consecuentes cambios para la elaboración psicoanalítica. El impacto de su Retorno a Freud viene a poner de manifiesto la insuficiencia de alcances de las producciones de todas las diferentes escuelas de psicoanálisis, (Relaciones Objetales, Culturalistas, Psicología del Yo, etc.) a quienes observa su alejamiento del material freudiano, de negar los principales soportes de la teoría freudiana: la sexualidad, la pulsión de muerte y el inconsciente.

En su pensamiento está evidentemente presente la influencia de Hegel y de Heidegger; incorpora al psicoanálisis elementos por él elaborados de Saussure y de Jakobson, así como implicaciones del Estructuralismo y de la Antropología Estructural. Entre las más destacadas intervenciones lacanianas, aparte de sus duras críticas en especial contra la escuela de la Psicología del Yo, están: su reconsideración de algunos textos freudianos desde el enfoque lingüístico, centro de la teoría lacaniana; la distinción lingüística entre significante y significado, así como la detallada consideración de los conceptos metáfora, metonimia y apareamiento de fonemas; los registros Real, Simbólico e Imaginario; la utilización de análisis matemáticos...

El sitio, la escena del inconsciente, propone Lacan, puede rastrearse en el Orden Simbólico de la estructura del lenguaje. Orden Simbólico al que Lacan se referirá también como “El Otro”, (Freud: la Otra Escena) “Logos”, “la Ley”, “el Falo” y “el Nombre del Padre”. Los simbolismos social, cultural y lingüístico, como órdenes ya constituidos, esperan al recién nacido para modelarlo según sus propias estructuras: el Edipo y el lenguaje. El lenguaje preexiste a los sujetos y es condición del habla.

Se entiende por Lacan que el trabajo freudiano, pese a no haber contado para su construcción con las herramientas conceptuales de la Antropología y la Lingüística Estructurales, de alguna manera o de varias ya planteaba que es el mundo de las palabras que crea el mundo de las cosas. Ejemplo de ello es el juego del “Fort-da” de Más Allá del Principio del Placer, que para Lacan representa un apareamiento de fonemas en un esfuerzo por hacer que la madre esté presente en su ausencia.

Desde 1936 Lacan estudió el fenómeno del espejo en los niños de edad temprana. Un niño de 6 meses frente a un espejo, observa ya la relación entre los movimientos de la imagen reflejada y la realidad de su propio cuerpo. Su escasa capacidad motora y sus sensaciones de fragmentación corporal son vividas como unidad a través de alguna forma de reflejo de sí mismo. Su imagen especular indica un momento matricial de su desarrollo simbólico. El Yo sería un precipitado primordial anterior a su objetivización en la dialéctica de identificación con el Otro. La estabilidad de la imagen externa contrasta con la inestabilidad de las experiencias tempranas de fragmentación corporal; así es como la forma visual externa

ocuparía el sitio de sí mismo. Lacan señala a este proceso de asunción de la imagen reflejada de sí mismo como una identidad alienada, la primera de sucesivas identificaciones y que marcará el subsecuente desarrollo mental del niño.

Lacan destaca el énfasis de Freud sobre el Complejo de Edipo porque inherentes a su estructura son tanto la existencia de la cultura como el orden simbólico del lenguaje. El falo es el símbolo universal cultural del orden estructural mismo, el Otro que interfiere en la unidad simbiótica temprana entre madre y vástago. La cultura separará a los hablantes de su objeto primordial –la madre. El Bien Supremo, el objeto, está perdido desde el principio y para siempre. Desde el comienzo de la vida humana, la pulsión es indeterminada y la insatisfacción fundamental del deseo se levanta sobre la falta, la castración.

Todos respondemos a una exigencia superior que es fundante. No es uno el que habla, sino el deseo, que habla a través de mí. Después del nacimiento aparecerá el deseo, pero no el propio, el del Otro; más allá no hay nada. Ahí en esa nada, en ese agujero que puede servir de motor, cada uno tendrá que inventar, descubrir su posición como Sujeto deseante. Lo que queremos saber no nos lo dice nadie, lo que queremos saber es un interrogante en cuanto al propio deseo.

La vivencia de carencia de ser, da lugar al establecimiento de un infinito deseo por el paraíso perdido, así como a una dialéctica con la madre en la que el último deseo del sujeto es ser deseado por el deseado: ser su Falo, todo para ella. El nacimiento en el orden simbólico del lenguaje corresponde a la castración primordial. El Yo es renunciado para desear el deseo del Otro, para intentar la plenitud a través de experiencias de pretensión de ser o de tener el Falo. Es la Palabra (Logos) o lo normativo, la autoridad del Nombre del Padre que se manifiestan en el lenguaje, reiterando, para que las cosas estén presentes en su ausencia, para empezar a hacer distinciones en la realidad. El inconsciente de cada quien estará cubierto por falsedad pero hay varias posibilidades de reencontrar dimensiones de la verdad propia, nos propone Lacan, porque aquel está escrito de diversas formas, por ejemplo en la evolución del lenguaje de uno.

¿A qué precio y de qué manera un sujeto es parcialmente retenido y por qué no ha fluido en él la dialéctica humana del deseo? ¿Si la “palabra plena” está caracterizada por contigüidad temporal (pasado, presente, futuro) viva en una dialéctica transindividual del deseo, por qué el flujo de la palabra está detenido para muchos sujetos impidiendo su acceso al mundo de lo simbólico, que determina lo que sucede en las mentes y los cuerpos? ¿Esto no atañe a los procesos docentes? Lacan no pretende que el psicoanálisis aplique su saber teórico y su método a objetos exteriores al campo de la cura. No ofrece para nada que el psicoanálisis tenga respuestas para cómo enfrentar el Malestar de la Cultura. (Catherine Millot habla de Freud como Antipedagogo). Lacan señala al psicoanálisis más bien como subversivo, subvierte la sensación ilusoria de adaptación, (“los seres humanos somos esencialmente inadaptados”) que bloquea el acceso al inconsciente, el cual no es instintual, sino primariamente lingüístico: “el inconsciente está estructurado como un lenguaje”, *el inconsciente está estructurado como una función de lo simbólico, es la determinación del sujeto por el orden simbólico, es un saber desconocido.*

## BIBLIOGRAFIA

- Arredondo, Uribe, Wuest. Notas para un Modelo de Docencia. Revista Perfiles Educativos, No. 3. C.I.S.E-U.N.A.M. 1979
- Bauleo, Armando. Cuadernos de Psicología Concreta, 1. Buenos Aires. 1969.
- Baranger, Willy. Posición y objeto en la Obra de Melanie Klein. Ediciones Kargieman. Buenos Aires. 1976.
- Baranger, Willy y Colaboradores. Aportaciones al Concepto de Objeto en Psicoanálisis. Amorrortu, 1980.
- Bicecci, Mirta B. TRANSMISIÓN DEL SABER. Discurso Universitario-Discurso Pedagógico. Revista Perfiles Educativos, Nueva Epoca, No. 60. C.I.S.E-U.N.A.M. 1993.
- Bion, Wilfred R. Experiencias en Grupos, Ed. Paidós. Buenos Aires. 1963.
- Bleger, José. Psicología de la Conducta. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1977.
- Bleger, José. Temas de Psicología. (Entrevista y grupos). Nueva Visión. Buenos Aires. 1977.
- Braunstein Néstor, Pasternac Marcelo, Benedito Gloria, Saal Frida. Psicología: ideología y ciencia. Ed. S. XXI. México. 1975.
- Cordié, Anny. Malestar en el docente. Ediciones Nueva Visión. Buenos Aires. 1998
- Chehaybar Y Kuri, E. Elementos para una fundamentación teórico-Práctica del proceso de aprendizaje grupal. Revista Perfiles Educativos, Nueva Epoca, No. 63. C.I.S.E-U.N.A.M. 1994.
- Díaz Barriga, Angel. Tesis para una teoría de la evaluación y sus derivaciones en la docencia. Revista Perfiles Educativos, No. 15. C.I.S.E-U.N.A.M. 1982.
- Dylan, Evans. Diccionario Introductorio de Psicoanálisis Lacaniano. Ed. Paidós. México. 1997.
- Follari, Roberto A. Práctica Educativa y Rol Docente. Rei Argentina, S.A. Buenos Aires. 1995
- Freud S. Proyecto de psicología Vol I. Obras Completas. Ed. Amorrortu. Buenos Aires. 1976.  
Formulaciones sobre los dos principios del acaecer psíquico, Vol. XII.  
Introducción del narcisismo. Vol. XIV.  
Duelo y melancolía. Vol. XIV  
Pulsiones y destinos de pulsión, Vol XIV.  
La represión, Vol. XIV.  
Lo inconsciente, Vol. XIV  
Conferencias de introducción al psicoanálisis, Vols. XV y XVI.  
Psicología de las masas y análisis del Yo, Vol. XVIII.

Más allá del principio del placer, Vol. XVIII.

El yo y el ello, Vol. XIX.

Inhibición, síntoma y angustia, Vol. XX.

Esquema del psicoanálisis, Vol. XXIII.

Hoyos Medina, Carlos Angel. La noción de grupo en el aprendizaje: su operatividad. Revista Perfiles Educativos. No. 7. C.I.S.E-U.N.A.M. 1980.

Huxley, Julian. Man in the Modern World. 1948.

Klein, Melanie. a) La Importancia de la Formación de Símbolos, en, Contribuciones al Psicoanálisis. Vol. II. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1986.

b) Desarrollos en psicoanálisis. Vol. III.

c) Envidia y Gratitud – Odio y Reparación - El Sentimiento de Soledad y otros ensayos. Vol. VI.

Lacan, Jacques. La psychiatrie anglaise et la guerre. Vol. I. de L' Evolution Psychiatrique de 1947.

Lacan, Jacques. Seminario: La Identificación. 1961/1962.

Lacan, Jacques. Seminario: Los Cuatro Conceptos Fundamentales del Psicoanálisis. 1964

Lagache, Daniel. El Psicoanálisis. Ed. Paidós. Buenos Aires. 1962.

Liendo, Ernesto C. Análisis de un modelo posible de interpretación en el grupo operativo. Fac. de Fil y Letras. Buenos Aires. 1973.

Laplanche-Pontalis. Diccionario de Psicoanálisis. Ed. Labor. Barcelona. 1979.

Lapolla, Beatriz. Conferencia: Introducción al pensamiento de Pichon-R. Taller de Aprendizaje de Grupos Operativos (TAIGO) 1985.

Morales, Helí. Sujeto del Inconsciente. Diseño epistémico. Edics. de la Noche. México. 2001.

Moreno, Leticia. Conferencia: Roles Grupales. TAIGO, 1985.

Paz, Nayali. Conferencia: ECRO. TAIGO, 1985.

Pichon.Riviere, E. El proceso grupal del psicoanálisis a la psicología social (I), (II). Nueva Visión. Buenos Aires, 1977.

Pichon Riviere, E. Teoría del Vínculo. Nueva Visión. Buenos Aires. 1979.

- Rodríguez, Joaquín. Conferencias: Obstáculo Epistemológico y Obstáculo Epistemofílico; Actitud Psicológica. TAIGO. 1985.
- Ruiz Larraguibel, E. Reflexiones en Torno a las Teorías del Aprendizaje. Revista Perfiles Educativos, Nueva Época, No. 2. 1983.
- Santoyo, S. Rafael. Algunas reflexiones sobre la coordinación en los grupos de aprendizaje. Revista Perfiles Educativos, No. 11. C.I.S.E-U.N.A.M. 1981.
- Sastre, Carlos. La Psicología de la Conducta. Revista Argentina de Psicología. Buenos Aires, Galerna, 1970.
- Tamayo Pérez, L. y Nava R.J. Tesis El Desarrollo Comunitario en una Colonia Paracaidista. Fac. Fil. y Letras, U.N.A.M. 1983, Págs. 40 y 60-100.
- Tamayo Pérez, L. Tesis de Doctorado en Filosofía. Agosto 1993. U.N.A.M.
- Tolman, Edward. Purposive Behaviour in Animals and Men. Appleton-Century-Crofts. New York. 1967.
- Wassner, Nora. Conferencias: Cono Invertido; Didáctica de Emergentes. TAIGO. 1985.
- Wassner, Nora. La Formación del Coordinador de Grupo Operativo. Algunos problemas. Revista Ilusión Grupal, No. 6. Fac. de Comunicación, Universidad Autónoma del Estado de Morelos. 1991.
- Zarzar Charur, Carlos. Conducta y Aprendizaje, una Aproximación Teórica. Revista Perfiles Educativos No. 17, C.I.S.E- U.N.A.M, 1982.
- Zarzar Charur, Carlos. La dinámica de los grupos de aprendizaje desde un enfoque operativo. Revista Perfiles Educativos, No. 9, C.I.S.E.- U.N.A.M, 1980.
- Zito Lema, Vicente. Conversaciones con Enrique Pichon-Riviere. Ediciones Cinco. Buenos Aires. 1998. (Novena Edición).